RYSZARD STĘPIEŃ

ROZWÓJ I DOSKONALENIE KSZTAŁCENIA W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

RYSZARD STĘPIEŃ

ROZWÓJ I DOSKONALENIE KSZTAŁCENIA W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA

WAP wewn. 888/90

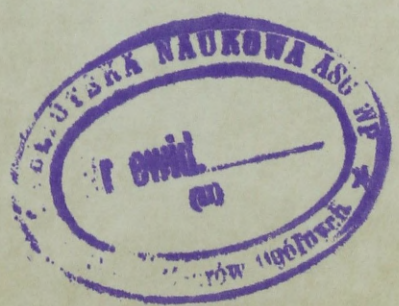
RYSZARD STĘPIEŃ

ROZWÓJ I DOSKONALENIE KSZTAŁCENIA W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM



WARSZAWA 1990

59657



WAP Zam. 401/90 d.18.5.1990 r

S p i s t r e ś c i

Strona

W s t ę p 5

ROZDZIAŁ I

WSPÓŁCZESNE TRENDY ROZWOJOWE W DYDAKTYCE SZKOŁY WYŻSZEJ 13

1.1. Ogólna charakterystyka przemian szkolnictwa wyższego w świetle systemu edukacji narodowej.. 15

1.2. Cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze szkół wyższych 28

1.3. Badania planów i programów nauczania 34

1.4. Optymalizacja procesu kształcenia 43

1.5. Unowocześnianie form, metod i środków nauczania 51

1.6. Samodzielna praca studentów 59

ROZDZIAŁ II

METODOLOGICZNE PROBLEMY BADAŃ DOSKONALENIA I ROZWOJU KSZTAŁCENIA KADR OFICERSKICH 72

2.1. Cele i problemy badań procesów edukacyjnych w wyższym szkolnictwie wojskowym 77

2.2. Metody badań procesu kształcenia kadr oficerskich 85

2.3. Teren i organizacja badań 88

ROZDZIAŁ III

HISTORYCZNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU WYŻSZEGO SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO 90

3.1. Ogólne uwarunkowania rozwoju wyższych szkół wojskowych 91

3.2. Etapy pokojowego rozwoju Wojska Polskiego a rozbudowa wyższego szkolnictwa wojskowego 94

3.3. Etapy rozwoju wyższych szkół wojskowych 106

ROZDZIAŁ IV

SYSTEM DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY WOJSKOWEJ SZKOŁY WYŻSZEJ A PROCES KSZTAŁCENIA 120

4.1. Pojęcie i struktura systemu dydaktyczno-wychowawczego wojskowej uczelni wyższej 120

4.2. Cele kształcenia w wojskowej szkole wyższej ... 129

4.3. Treści kształcenia i ich miejsce w systemie dydaktycznym 137

4.4. Proces kształcenia i jego doskonalenie w uczelniach wojskowych 145

4.5. Badanie efektywności kształcenia w wojskowych szkołach wyższych jako czynnik ich rozwoju i doskonalenia 167

Strona

4.6. Wojskowi nauczyciele akademiccy i ich rola w systemie dydaktycznym 182

ROZDZIAŁ V

NOWOCZESNE TEORIE KSZTAŁCENIA I ICH ZASTOSOWANIE W SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM 190

5.1. Ogólnoteoretyczne uwarunkowania kształcenia w wojskowej szkole wyższej 190

5.2. Nauczanie programowane 195

5.3. Nauczanie problemowe 201

5.4. Naukowa organizacja procesu dydaktycznego /technologia kształcenia/ 206

5.5. Teoria innowacyjnego kształcenia 215

ROZDZIAŁ VI

DOSKONALENIE METOD KSZTAŁCENIA W WOJSKOWEJ SZKOLE WYŻSZEJ 225

6.1. O pojęciu i klasyfikacji metod nauczania 225

6.2. Doskonalenie metodyki wykładu w uczelniach wojskowych 229

6.3. Metodyczne uwarunkowania ćwiczeń audytoryjnych i seminariów 257

ROZDZIAŁ VII

ROZPOZNAWANIE I KSZTAŁCENIE SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONYCH W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM 303

7.1. Istota sporu o zakres treściowy zdolności i uzdolnień 306

7.2. Ujawnianie i kształcenie uzdolnionych słuchaczy /podchorążych/ wyższych uczelni wojskowych ... 309

ROZDZIAŁ VIII

OGÓLNA KONCEPCJA ZMIAN PROCESU KSZTAŁCENIA W UCZELNIACH WOJSKOWYCH 324

8.1. Modelowe ujęcie celów i treści kształcenia kadr oficerskich 330

8.2. Model procesu kształcenia słuchaczy 333

LITERATURA CYTOWANA 339

W s t ę p

Ogólne i szczegółowe zagadnienia rozwoju oraz doskonalenia wyższego szkolnictwa wojskowego nie zostały dotychczas zbadane w sposób całościowy. Wynika to między innymi z wyjątkowo szerokiego zakresu przedmiotu badań, stopnia zróżnicowania procesu dydaktyczno-wychowawczego w poszczególnych uczelniach, znacznej dynamiki zmian strukturalnych i programowych, a także wyraźnie niekiedy zwężonej bazy źródłowej obejmującej przecież zarówno informacje jawne, jak i poufne oraz tajne.

Równocześnie jednak - co szczególnie trzeba podkreślić - doskonalenie kształcenia kadr oficerskich, jeśli nawet wynikało bezpośrednio z przesłanek pozapedagogicznych, to w swej warstwie realizacyjnej z reguły sprowadzało się do określonej organizacji działań pedagogicznych /dydaktyczno-wychowawczych/, które miały sprzyjać wprowadzaniu planowych zmian. Z kolei same przedsięwzięcia optymalizacyjne stymulowane były postępującym rozwojem myśli pedagogicznej, a w jej obrębie dydaktyki wojskowej szkoły wyższej.

Z powyższych względów badanie procesów zmian edukacyjnych głównie w obrębie teorii i praktyki kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, jest przedsięwzięciem wielopłaszczyznowym obejmującym głównie następujące zagadnienia:

1. Określenie miejsca i roli systemu dydaktyczno-wychowawczego wojska, a głównie systemu kształcenia kadr oficerskich w systemie oświatowym kraju;
2. Ustalenie wpływu nauk pedagogicznych na zmiany w procesie kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych;
3. Poznanie związków i zależności, jakie występują między postępem metodologicznym badań naukowych w zakresie dydaktyki wojskowej szkoły wyższej a zmianami w obrębie praktyki pedagogicznej;
4. Analizę przebiegu procesu dydaktycznego z punktu widzenia potrzeb współczesnego pola walki i zmian w technice wojskowej;

5. Ukazanie roli technologii kształcenia w unowocześnianiu procesów dydaktycznych;
6. Wyodrębnienie głównych postulatów - rekomendacji dotyczących optymalizacji kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych.

Powyższa lista zagadnień składających się na całościowe ujmowanie rozwoju i doskonalenia wyższych uczelni wojskowych może wydawać się niepełna chociażby ze względu na brak problematyki rekrutacji kandydatów do zawodu wojskowego oraz analizy czynności absolwentów wyższych szkół oficerskich i akademii w konkretnych warunkach służby wojskowej. Nie znaczy to oczywiście, że problemy te, tak jak i wiele innych, równie ważnych dla analizy kształcenia w wojskowych szkołach wyższych, pozostają na uboczu głównego wysiłku badawczego pedagogów wojskowych. Mają one swoje odzwierciedlenie w strukturze badań pedagogicznych, w których problemy celów kształcenia, treści, metod i środków dydaktycznych są ściśle powiązane z funkcjonowaniem absolwentów uczelni wojskowych w praktyce życia wojskowego, a jednocześnie znajdują swoje uwarunkowania w przebiegu i efektach rekrutacji do szkół wojskowych.

Zawarte w tytule pracy pojęcie rozwoju kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym oznacza proces przemian edukacyjnych prowadzących do powstawania nowych, wyższych i bardziej funkcjonalnych form i metod nauczania - uczenia się /studiowania/. W odróżnieniu od działań doskonalących, rozwój charakteryzuje się mniej wyraźnie zarysowanymi kierunkami zmian i słabiej uwidocznionym wartościowaniem dokonujących się przeobrażeń.

Między rozwojem i doskonaleniem kształcenia widoczne są istotne związki i zależności. Polegają one głównie na wyodrębnianiu postępowego i regresywnego charakteru rozwoju. Samo zaś przechodzenie od niższych do wyższych jakościowo form pedagogicznych wynika z potrzeb społecznych i służy ściślejszemu wiązaniu teorii z praktyką. W wielu przypadkach jednak rozwój staje się bezpośrednim, bądź też pośrednim efektem działalności doskonalącej i w niej znajduje swój początek. Niekiedy zaś bywa odwrotnie - to doskonalenie kształcenia wypełnia lukę po-

wstałą w efekcie niezbyt dynamicznego rozwoju zmian edukacyjnych.

Istotę rozwoju kształcenia w wojskowych szkołach wyższych można rozpatrywać również z punktu widzenia twórczego i innowacyjnego udziału w nim kadry naukowo-dydaktycznej. Tym bardziej, że widoczne jeszcze w końcu lat sześćdziesiątych zróżnicowanie poziomu przygotowania wojskowych nauczycieli akademickich do realizacji zadań edukacyjnych ulega stopniowemu zanikowi, a proces podwyższania kwalifikacji pedagogicznych staje się jednym z głównych stymulatorów rozwoju kształcenia we wszystkich wyższych uczelniach wojskowych.

Można zatem przyjąć, że rozwój i doskonalenie kształcenia w wojskowych szkołach wyższych ujmowane są wąsko i szeroko. Ujęcie wąskie obejmuje zagadnienia zmian takich elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego w poszczególnych uczelniach, jak: cele, treści, formy, metody, środki, wykładowcy i słuchacze /podchorążowie/. Równocześnie jednak w miarę rozwoju teorii organizacji oraz cybernetyki i upowszechniania się wiedzy w zakresie ogólnej teorii systemów, proces dydaktyczny coraz częściej interpretowany jest, jako układ regulacji wielu zmiennych. Spośród nich na szczególną uwagę zasługują: czynności nauczycieli; materiał nauczania; czynności słuchaczy. Stąd też pełniejszą orientację w zakresie możliwości systemowego ujmowania poszczególnych elementów procesu dydaktycznego zapewnia analiza jego funkcjonalnej strony, a głównie ukierunkowanie na skuteczną realizację celów pracy pedagogicznej.

Ujęcie drugie - szerokie - wykracza zdecydowanie poza ramy procesu dydaktycznego i obejmuje zarówno problemy rekrutacji kandydatów do wyższych szkół wojskowych, jak i zmiany organizacyjne oraz wpływ dydaktyki, jako dyscypliny naukowej na doskonalenie kształcenia. Tym bardziej, że w miarę postępującego rozwoju dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej coraz większy wpływ na zmiany w interpretacji i przebiegu procesu kształcenia wywierały takie teorie i koncepcje pedagogiczne, jak: nauczanie programowane, nauczanie problemowe, wychowanie dla przyszłości, kształcenie wielostronne, technologia kształcenia, indywidualizacja kształcenia, rozwijanie uzdolnień oraz studia przemienne.

Analiza ogólnych założeń metodologicznych każdej z powyższych teorii /koncepcji/ wskazuje, że obejmują one przede wszystkim uwarunkowania skutecznego sterowania działaniem podchorążych /słuchaczy/ przez wiadomości bądź też przez instrukcje formułowane w procesie kształcenia, którego istotą winno być łączenie logiki procesu poznawczego - i logiki działania praktycznego. Dlatego też coraz częściej upowszechniany jest teoretyczno-praktyczny postulat, by w procesie dydaktycznym ściślej wiązać koncepcję kształcenia wielostronnego z pedagogiczną teorią doboru treści zwaną materializmem funkcjonalnym.

Szersze upowszechnienie i wykorzystanie wymienionych teorii i koncepcji pedagogicznych może łagodzić napięcia, jakie wynikają z niedoskonałości znanych modelów nauczania i ułatwić wyjście naprzeciw tym kierunkom modernizacji kształcenia, które preferują: wszechstronność /wielostronność/ w studiowaniu, skuteczność w realizacji celów edukacyjnych, indywidualizację oddziaływań pedagogicznych i modyfikację społecznej roli wojskowego nauczyciela akademickiego.

Zarówno wąskie, jak i szerokie ujmowanie rozwoju i doskonalenia kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym odnosi się nie tylko do wyposażenia przyszłych absolwentów w wiedzę i umiejętności niezbędne do wykonywania obowiązków na pierwszym stanowisku służbowym, ale również w kolejnych latach zawodowej służby wojskowej. Przy czym prognostyczność kształcenia kadr oficerskich sprowadza się głównie do rozwijania motywów i umiejętności samodzielnego uczenia się /samokształcenia/. Orientacja na kształcenie antycypacyjne wymaga zgodnego z założeniami tej koncepcji: formułowania celów dydaktyczno-wychowawczych, doboru treści, form i metod nauczania oraz zastosowania nowoczesnych środków edukacyjnych. Naturalnym jej wzbogaceniem powinna być - ujęta możliwie całościowo - koncepcja systematycznego aktualizowania wiedzy, umiejętności i nawyków kadry oficerskiej tak w warstwie kwalifikacji pedagogicznych, jak i zawodowych. Koncepcja taka łączy kształcenie w WSO z wyższymi kursami doskonalenia oficerów, studiami w akademiach i krótkoterminowymi kursami, studiami podyplomowymi, doktoranckimi, a także działaniami doskonalącymi i samokształceniowymi

podejmowanymi w jednostkach wojskowych.

Oddzielnego wyjaśnienia wymaga pojęcie wyższego szkolnictwa wojskowego. Obejmuje ono - w myśl Ustawy z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym - akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie[1/]. Różnicowanie tych dwóch typów uczelni sprowadzało się do traktowania akademii wojskowych, jako szkół wyższych, a wyższych szkół oficerskich, jako wyższych szkół zawodowych. W rok po utworzeniu wyższych szkół oficerskich wprowadzono zmiany w powyższej ustawie i stwierdzono, że akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie są szkołami wyższymi w rozumieniu ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 5 listopada 1958 r.[2/]

Struktura wyższego szkolnictwa wojskowego jest wyraźnie dwuczłonowa. Współtworzą ją bowiem uczelnie typu akademickiego, zapewniające wykształcenie II stopnia i uczelnie prowadzące wyższe studia zawodowe w wyniku których absolwenci otrzymują stosowny dyplom i tytuł inżyniera - dowódcy lub dyplom ukończenia wyższych studiów I stopnia w zakresie nauk społeczno-politycznych. Kandydaci podejmujący studia w ASG WP i w WAP są już oficerami z kilkuletnim stażem pracy zawodowej, natomiast pozostali zdają egzaminy wstępne bezpośrednio po ukończeniu szkół średnich.

Obecnie, głównie ze względu na coraz wyraźniej zarysowującą się tendencję do przebudowy struktur i poszerzania badawczych funkcji wyższych szkół oficerskich, istnieją powody, by częściej niż dotychczas analizować zmiany w teorii i praktyce dydaktycznej tych uczelni w ścisłym związku z kształceniem słuchaczy w akademiach wojskowych /głównie WAM, WAT i AMW/. Uzasadniają to również wyniki badań naukowych prowadzonych w wyższym szkolnictwie wojskowym, obejmujących problematykę efektywności kształcenia kadr oficerskich zarówno w akademiach wojskowych, jak i w WSO.

Mimo to jednak, rozpatrywanie zagadnień rozwoju i doskonalenia kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym z pominię-

- - - - - - - - - - - -

1/ Dz.U. Nr 14 z dnia 9 kwietnia 1965 r., poz. 102.

2/ Ustawa z dnia 20 grudnia 1968 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym. Dz.U.z dnia 27 grudnia 1968 r., Nr 46,poz. 334.

ciem występującego między poszczególnymi uczelniami zróżnicowania celów edukacyjnych, treści, form i metod nauczania oraz poziomu przygotowania kadry dydaktycznej i słuchaczy /podchorążych/ byłoby znaczącym błędem metodologicznym.

Wśród głównych źródeł wiedzy na temat kierunków rozwoju i doskonalenia kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym wymienić trzeba zarówno dokumenty normatywne /ustawy, instrukcje, rozkazy, uchwały, postanowienia/ jak i wszelkiego rodzaju wyniki kontroli, ocen, analiz. Niezwykle ciekawy materiał diagnostyczno-opisowy i regulacyjno-normatywny zawarty jest w protokołach z posiedzeń Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego[1/], Kolegium Komendantów Akademii Wojskowych[2/], Kolegium Komendantów Wyższych Szkół Oficerskich[3/] i Komisji Rozwoju Nauki i Badań Naukowych w Wojsku, której zakres działania jest bardzo szeroki i dotyczy głównie formułowania opinii w zakresie działalności badawczo-rozwojowej, strategii badań i postępu naukowego w resorcie obrony narodowej.

Badania metodyki i efektywności kształcenia w wyższych szkołach wojskowych w latach 1968-1990 prowadzone były przez wiele różnorodnych zespołów badawczych, powoływanych głównie w celu przygotowania materiałów na posiedzenia plenarne RWSzW, posiedzenia Rady Wojskowej Ministerstwa Obrony Narodowej, posiedzenia plenarne Kolegium Komendantów WSO itp. Mimo, iż większość podejmowanych badań miała wycinkowy i przyczynkarski charakter, to jednak niektóre z nich cechuję ciągłość i wystarczająca reprezentatywność[4/].

- - - - - - - - - - -

1/ Rada Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki /RWSzWiN/ jest organem doradczym i opiniodawczym Ministra Obrony Narodowej w sprawach: organizacji i rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego, rozwoju nauki i badań naukowych w wojsku, rozwoju kadr naukowych.

2/ Kolegium Komendantów Akademii Wojskowych, jest stałym organem RWSzW, powoływanym do opiniowania dla jej potrzeb materiałów dotyczących: organizacji i rozwoju akademii wojskowych, postępu dydaktycznego i rozwoju kadr naukowych.

3/ Przewodniczącym Kolegium jest szef Zarządu Szkolnictwa Wojskowego.

4/ Na przykład: materiał na plenarne posiedzenie RWSzW w grudniu 1976 r. zatytułowany "Ocena zakresu, treści, bazy i wyników szkolenia technicznego w wyższym szkolnictwie wojskowym" przygotowano na podstawie badań wśród 1500 podchorążych /dalszy ciąg przypisu na str 11/

Ważnym źródłem informacji na temat doskonalenia kształcenia w wyższych szkołach wojskowych są wyniki badań prowadzonych przez Zespoły Badań Metodyki Nauczania /ZBMN/[1].

Zdecydowana większość przedsięwzięć badawczych koncentrowała się jednak w Wojskowej Akademii Politycznej głównie w Katedrze Dydaktyki, a później w Zakładzie Dydaktyki[2]. Wiele prac naukowych powstało również w Akademii Sztabu Generalnego i Wyższej Szkole Marynarki Wojennej /obecnie: Akademia Marynarki Wojennej/. Najwięcej zmian optymalizacyjnych w wyższym szkolnictwie wojskowym było i jest nadal inicjowanych przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego Głównego Zarządu Szkolenia Bojowego, Oddział Szkół i Akademii Wojskowych Głównego Zarządu Politycznego, Sztab Generalny Wojska Polskiego.

Wiele materiałów empirycznych obrazujących proces kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych zawierają prace magisterskie, doktorskie i habilitacyjne przygotowywane głównie w WAP i ASG WP. Analiza danych opisowych i empirycznych obrazujących kierunki rozwoju i doskonalenia kadr oficerskich w okresie minionych dwudziestu lat wydaje się szczególnie ważna, bowiem podejmowane aktualnie w wyższym szkolnictwie wojskowym działania integracyjne sprawią, iż w większości nowo utworzonych uczelni zaistnieje pilna potrzeba wykorzystania tych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, które zapewniają wysoką efektywność kształcenia.

W niniejszej pracy, omówione zostały: współczesne trendy rozwojowe w dydaktyce szkoły wyższej /rozdział I/, ogólne

- - - - - - - - - - -

Dalszy ciąg przypisu ze str. 10
i słuchaczy. Z kolei materiał na temat: "Ocena procesu samokształcenia podchorążych i słuchaczy wyższych szkół wojskowych" z grudnia 1978 r. zawiera wnioski z badań 1100 podchorążych wszystkich WSO, 104 wykładowców i 88 dowódców poddziałów.

1/ Zob. Zarządzenie MON Nr 68 z dnia 10 sierpnia 1973 r. Od 1985 r. ZBMN są stopniowo zastępowane przez Zakłady Dydaktyki Wojskowej.

2/ Zob. J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON; J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN. J. Bogusz, A. Parzyszek, R. Stępień, Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977, WAP.

uwarunkowania historyczne przemian w wyższym szkolnictwie wojskowym /rozdział III/, problemy rekrutacji kandydatów do wyższych uczelni wojskowych, osobliwości procesu kształcenia oraz wnioski z analizy sprawności nauczania /rozdział IV/, nowoczesne teorie /koncepcji/ kształcenia i ich wpływ na zmiany w wyższym szkolnictwie wojskowym /rozdział V/, problemy doskonalenia wykładów, ćwiczeń audytoryjnych i seminariów /rozdział VI/, zagadnienia skuteczności ujawniania i kształcenia uzdolnionych /rozdział VII/, oraz treści postulowanego modelu wojskowej szkoły wyższej /rozdział VIII/.

W rozdziale II przedstawione zostały metodologiczne założenia badań. Ukazują one istotę i zakres treściowy tych problemów teoretycznych współczesnej dydaktyki wojskowej szkoły wyższej, od rozwiązania których być może, zależy dalszy, niezbędny postęp w kształceniu kadr oficerskich Wojska Polskiego.

R o z d z i a ł 1

WSPÓŁCZESNE TRENDY ROZWOJOWE W DYDAKTYCE SZKOŁY WYŻSZEJ

Kształcenie w szkole wyższej rozpatrywane jest w różnych aspektach i co najważniejsze nie zawsze w ścisłym związku z procesem dydaktyczno-wychowawczym. Wynika to stąd, iż pojęcie kształcenia utożsamiane jest zarówno z wąsko rozumianym studiowaniem, jak z wszelkimi rozwiązaniami strukturalno-organizacyjnymi, które obrazują funkcjonowanie szkolnictwa wyższego.

Nie trudno więc zauważyć, że każda próba określenia współczesnych trendów rozwojowych w dydaktyce szkoły wyższej może wykraczać poza tę dziedzinę wiedzy, której przedmiotem jest nauczanie i uczenie się w uczelni wyższej. Skoro tak, to niezbędne jest rozróżnienie tych zagadnień teoretycznych, które współtworzą konstrukcję dydaktyki szkoły wyższej i tych, które bezpośrednią z nią się wiążą, a jednocześnie wywierają stały wpływ na jej zmiany. Rozróżnienie takie wymaga jednak zwrócenia uwagi na dwa problemy. Pierwszy odnosi się do definicji pojęcia: "szkolnictwo wyższe". Jest ona na tyle ogólnikowa, że może wywoływać pewne wątpliwości co do rozumienia zakresu treściowego dydaktyki szkoły wyższej. Najczęściej - co mocno podkreśla prof. J. Szczepański - szkolnictwo wyższe interpretowane jest przez pryzmat zadań, jakie ma do spełnienia. Są one następujące: "a/ prowadzenie badań naukowych, rozwijanie teorii i zastosowań praktycznych wyników badań; b/ kształcenie kadr zawodowych na najwyższym poziomie: c/ kształcenie pracowników naukowych"[1/].

Można więc przyjąć, że rozwój dydaktyki szkoły wyższej postępuje głównie na płaszczyźnie realizacji zadania drugiego

- - - - - - - - - - -

1/ J. Szczepański, Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce, Warszawa 1969, Wiedza Powszechna, s. 8-9.

obejmującego kształcenie kadr zawodowych na najwyższym poziomie, ale dynamika i kierunki rozwoju określane są także w obrębie zadania pierwszego i trzeciego.

Drugi problem wynika z częstego utożsamiania przemian szkolnictwa wyższego w ogóle z przemianami kształcenia akademickiego, rozumianego jako proces edukacyjny. Odwołując się do raportu Jenesa prof. Cz. Kupisiewicz stwierdza, iż w toku analizy przemian i tendencji rozwojowych szkolnictwa wyższego, "trzeba brać pod uwagę wiele pozapedagogicznych zjawisk i procesów, rzutujących na cele, treść, organizację, środki oraz metody pracy badawczej i dydaktyczno-wychowawczej stosowane przez pracowników szkół wyższych[1]. Do tych zjawisk i procesów należą między innymi: eksplozja demograficzna, wzrost mobilności społecznej i zawodowej, eksplozja informacyjna, wzrost roli nauki i nowoczesnej techniki, rozwój środków masowego przekazu informacji, wzrost zasobów czasu wolnego od pracy zarobkowej[2]. Jeśli powyższe zjawiska i procesy wpływają na przemiany szkolnictwa wyższego, to istota zmian ujawnia się najpełniej w procesie kształcenia. Dlatego też wygodniej jest mówić o przemianach w obrębie różnych elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły wyższej, a wśród nich także o procesie dydaktycznym[3].

Zagadnienia te są przedmiotem badań dydaktyki szkoły wyższej, jako względnie nowej dyscypliny pedagogicznej. Jej systematyczne ujęcie stanowi książka prof. W. Okonia, zatytułowana "Elementy dydaktyki szkoły wyższej"[4]. W odróżnieniu od innych opracowań z tego zakresu obejmuje ona zarówno ogólne zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze wyższych uczelni, jak i szczegółowe problemy metodyczne.

Po to jednak, by ukazać aktualne trendy rozwojowe w teorii i praktyce kształcenia akademickiego trzeba sięgnąć także

- - - - - - - - - - -

1/ Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980, Warszawa 1982, WSiP, s. 106.

2/ Tamże, s. 10-16.

3/ Zob. T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN, s. 9 i nast.

4/ Zob. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1974, PWN.

do tych opracowań naukowych, które podejmują bardziej szczegółowe problemy metodologiczne i metodyczne, zawierają niezbędne dane empiryczne służąc wyjaśnianiu zjawisk i prawidłowości kształcenia studentów, a także umożliwiają zarysowanie tendencji zmian edukacyjnych[1/]. Jeżeli zestawimy te koncepcje teoretyczne, które dotyczą najszerzej rozumianego szkolnictwa wyższego i te, które mieszczą się w obrębie dydaktyki szkoły wyższej, to okazuje się, że konieczne jest sięganie po opracowania w formie syntez, kompletne i prognostyczne, o strukturze zbliżonej do struktury teorii nauczania i uczenia w szkole wyższej. Z tej racji niniejszy rozdział stanowi próbę syntetycznego ujęcia trendów rozwojowych w dydaktyce szkoły wyższej, a układ podrozdziałów i ich zakres treściowy pozostaje w ścisłym związku z częściami składowymi tej dziedziny wiedzy, chociaż nie może w nich zabraknąć odniesień do szkolnictwa wyższego w ogóle.

1. Ogólna charakterystyka przemian szkolnictwa wyższego w świetle systemu edukacji narodowej

Analiza oświatowych funkcji szkolnictwa wyższego a także treści dokonujących się w ich obrębie zmian odnosi się do rozróżnienia społecznych, ekonomicznych i pedagogicznych uwarunkowań kształcenia studentów. W ujęciu społecznym studia wyższe zapewniają absolwentom szkół średnich niezbędne warunki do uzy-

1/ Zob.m.in. J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN. K. Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, PWN. B. Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym, Warszawa 1972, PWN. K. Jaskot, Wychowanie w szkole wyższej, Warszawa 1984, PWN. Z.Kosyrz, Wychowanie patriotyczne młodzieży akademickiej, Warszawa 1985, PWN. K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, PWN. Cz. Kupisiewicz, Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, PWN. T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN. W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN. W. Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa 1984, PWN. M.Susułowska, Z. Nęcki, Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych, Warszawa 1977, PWN. J. Szczepański, Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia, Warszawa 1963, PWN.

skania najwyższych kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Tym samym więc ukończenie szkoły wyższej stanowi formalną i obiektywną nobilitację społeczną. Jej gwarancją z kolei jest zgodność celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej z potrzebami społeczno-politycznymi i ekonomicznymi kraju.

W ujęciu ekonomicznym kształcenie w szkole wyższej jest swoistą inwestycją, zapewniającą odpowiednio wyselekcjonowanej grupie młodych ludzi, niezbędną orientację w aktualnym stanie wiedzy w danej specjalności i przygotowanie ich do nadążania za postępem, a także do inspirowania postępu naukowo-technicznego.

W ujęciu pedagogicznym szkoła wyższa dąży do szerszego i lepszego zaspokajania potrzeb edukacyjnych społeczeństwa, głównie poprzez łączenie przygotowywania do wykonywania określonego zawodu z kształtowaniem motywów i umiejętności samodzielnego uczenia się studentów przez całe życie, a także z rozwojem ich osobowości.

Szkolnictwo wyższe w Polsce, podobnie jak i w innych krajach, obejmuje bardzo wiele kierunków studiów. Najczęściej wyodrębnia się spośród nich 10 następujących grup: techniczna, rolnicza, ekonomiczna, prawno-administracyjna, humanistyczna, matematyczno-przyrodnicza, medyczna, wychowania fizycznego, artystyczna i pozostałe kierunki /filozofia chrześcijańska, teologia i prawo kanoniczne/. W obrębie wymienionych grup funkcjonują 133 kierunki studiów. Najwięcej, bo 46 kierunków rozróżnia się w grupie humanistycznej, która z reguły przyciąga największą liczbę studentów /np. w 1987/88 r. 93435/.
Wydaje się zrozumiałe, że w zależności od kierunku studiów, doboru treści programowych i metodyki studiowania oraz wielu innych czynników efektywność procesu dydaktycznego będzie różna.

Na ogólną liczbę 92 wyższych uczelni w Polsce zaledwie kilka znajduje w świadomości społecznej wysokie uznanie, a w opinii specjalistów odpowiada surowym wymogom szkoły wyższej. Stąd też niesłuszne bądź błędne okazują się wszelkie opinie generalizujące oceny efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół wyższych. Równocześnie jednak wiadomo, że od po-

czątku lat siedemdziesiątych są to opinie krytyczne. Dotyczą one głównie modelu szkolnictwa wyższego, który w nadmiernym stopniu eksponuje rolę centralnego kierowania uczelniami, obwarowuje je szczegółowymi przepisami i regulaminami, tworzy sztywny makrosystem, odporny na niezbędne zmiany. Mimo, iż w obrębie istniejącego modelu doskonalono różne dziedziny działalności szkół wyższych, to jednak założenia modelowe pozostawały niezmienione.

Krytyczna ocena systemu edukacji narodowej zawarta w Uchwale Sejmu z dnia 13.10.1973 r. sprawiła, iż wielu działaczy oświatowych, naukowców i praktyków podjęło działania ukierunkowane na wprowadzenie zmian także w modelu szkół wyższych. Szczególnie interesujące i w miarę trafne okazały się prognozy prof. J. Szczepańskiego /przewodniczącego Komitetu Ekspertów przygotowującego Raport o Stanie Oświaty w PRL - 1973 r./. Na pytanie: "Czy, zastanawiając się nad rolą i zadaniami szkół wyższych w ramach spójnego systemu edukacji narodowej, trzeba przewidywać głębiej sięgające zmiany w istniejącym obecnie modelu?" Profesor odpowiada jednoznacznie twierdząco[1/].

To co miało w przyszłości,po 1973 roku, zapewnić szkolnictwu wyższemu logiczną spójność z pozostałymi elementami systemu edukacji narodowej, to jasno określone zasady modelu dla wszystkich uczelni, a jednocześnie powszechnie zaakceptowane szczegółowe /wyspecjalizowane/ modele uniwersytetów, politechnik, akademii medycznych, szkół rolniczych itp.

O ile jednak Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1982 r. sprzyjała powyższym postulatom, to już kolejna z roku 1985 wprowadzała pewne ograniczenia. Stale jednak respektowane jest przekonanie, że zmiany w szkolnictwie wyższym nie mogą dokonywać się w izolacji od doskonalenia systemu oświaty narodowej w ogóle. Nie mogą też nie uwzględniać potrzeby zachowania ścisłych związków z gospodarką kraju i wymogami życia społecznego. Wszystko to nakłada na organizatorów szkolnictwa wyższego i nauczycieli akademickich znaczący obowiązek stałego śledzenia dokonujących się zmian, głównie w jakości studiów i stop-

- - - - - - - - - - -

1/ J. Szczepański, Szkice o szkolnictwie wyższym, Warszawa 1976, Wiedza Powszechna, s. 116.

niu ich nadążania za postępem naukowo-technicznym. Wśród zjawisk i procesów bezpośrednio wpływających na zmiany warunków funkcjonowania szkół wyższych wymienić trzeba, wspomniany już, wzrost liczby studentów.

W Polsce końca lat czterdziestych opuszczało uczelnie wyższe około 4 tys. absolwentów. Natomiast w latach 1950-1960, już około 25 tysięcy. Kolejne lata przyniosły dalszy wzrost liczby studentów i podwajanie się liczby absolwentów co 10 lat /1960 r. - 20 tysięcy; 1970 r. 47 tysięcy i w 1980 r. ponad 80 tysięcy/[1/].

Trzeba jednak podkreślić fakt, iż w latach 1965-1987 liczba uczelni wyższych wzrosła z 76 do 92, liczba nauczycieli zwiększyła się niemal trzykrotnie /z 22500 w 1965 r. do 58400 w 1987 r./ natomiast liczba studentów wzrastała do 1977 r., a potem, aż do roku 1986 systematycznie malała. Stały wzrost liczby absolwentów wyższych uczelni występował do 1980 r., w późniejszych latach z kolei liczba ta stopniowo zmniejszała się. /zob. tabela 1/.

Podobnie przedstawił się ten problem w Związku Radzieckim. Przykładowo tylko, jeśli w 1960 r. w starszych klasach /IX-XI/ średnich szkół ogólnokształcących było 26 milionów uczniów, to w 1970 r. było ich już 7,7 miliona. W 1960 r. X/XI/ klasę ukończyło 1055 tysięcy osób, w 1970 r. 2581 tysięcy, w 1980 r. 3966 tysięcy, a w 1984 r. 3461 tysięcy[2/]. W Niemieckiej Republice Federalnej z kolei, gdzie lata siedemdziesiąte przebiegały w edukacji pod hasłem "masowej szkoły wyższej", liczebność studentów wzrosła z 534 tysięcy w 1970 r. do 1200 tysięcy w 1982 r. Istotnym uzupełnieniem procesu zmian są następujące dane liczbowe: w 1975 r. uczyło się w szkołach wyższych 837 tys. studentów, w tym 553 tysiące w uniwersytetach /łącznie z technicznymi/, natomiast w 1983 r. już 1203 tysięcy, w tym 832 tysiące w uniwersytetach[3/].

- - - - - - - - - - -

1/ Zob.m.in. Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy,op. cit.,T. Lewowicki, Problemy jakościowego doskonalenia studiów wyższych w PRL, w:T. Lewowicki, W. Arnold,Doskonalenie studiów wyższych w Niemieckiej Republice Demokratycznej i w Polsce Ludowej, Warszawa-Łódź 1985, s. 23 i nast.

2/ Ocherki istorii szkoły i pedagogiczeskoj myśli narodów ZSRR 1961-1986 r., Moskwa 1987, Izd."Pedagogika", s. 23-24.

3/ Nauczno-techniczeskij progress i sistiema obrazowanija /Wielikobritanija, SSzA, FRG, Francja, Szwecja/. Sbornik obzorow, Moskwa 1985, s. 145-147.

Tabela 1

Liczba nauczycieli, studentów i absolwentów w Polsce w latach 1965-1987

Rok	Liczba nauczycieli	Liczba studentów		Liczba absolwentów		Liczba szkół wyższych
		studia dzienne	ogółem studentów	studia dzienne	ogółem absolwentów	
1965	22500	152400	25190	16500	25200	76
1970	31300	209800	330800	28400	47100	85
1975	48800	283200	468100	37000	63200	89
1976	49900	300900	491000	36400	62900	89
1977	51400	306100	491400	45400	81400	89
1978	52300	307000	485200	47900	82000	90
1979	53400	304100	469400	49500	84100	91
1980	54700	299100	453700	50100	84000	91
1981	56700	294400	426500	44400	7400	91
1982	55400	282700	396600	46400	75900	91
1983	55900	274200	369600	44400	69600	91
1984	56600	268400	349800	40700	64300	91
1985	57300	265800	340700	40000	59700	92
1986	57400	261200	334500	41800	59900	92
1987	58400	265400	342600	41300	55300	92

Źródło: Rocznik statystyczny szkolnictwa 1987/1988, Warszawa 1988, GUS, s. XIV-XVII.

W Szwecji, liczba podejmujących naukę w gimnazjach /dających prawo do kontynuowania nauki w szkole wyższej/ zwiększyła się z 1-2 % na początku lat pięćdziesiątych do 25-30 % w latach siedemdziesiątych. Liczebność rozpoczynających naukę w szkołach wyższych wzrosła odpowiednio z 1-2 % do 22 %[1/]. W 1970 r.

1/ Tamże, s. 221, a także Rocznik statystyczny szkolnictwa 1987/88, Warszawa 1988, GUS, s. 248.

w Szwecji uczyło się 141200 studentów, w 1980 r. - 203700, a w 1984 r. - 220900. Stale też zwiększał się procent kobiet w środowisku uczelni.

Wśród wielu propozycji diagnoz i prognoz rozwoju wyższego szkolnictwa w świecie szczególne miejsce zajmują opracowywane od 1970 roku różnego rodzaju raporty /raport E. Fauréa, raport Brandta - RFN, raport Ticktona - USA, Szwedzki raport Komisji Edukacyjnej - U-68, raport o stanie oświaty w PRL/.

Zarówno w powyższych raportach, jak i w wielu opracowaniach syntetyzujących poglądy przedstawicieli środowisk naukowych zarysowany jest bądź to model szkoły wyższej przyszłości, bądź też zbiór tendencji rozwoju dydaktyki kształcenia wyższego. Niekiedy zaś mówi się wyłącznie o perspektywach szkolnictwa wyższego lub o perspektywach rozwoju kształcenia na poziomie szkoły wyższej[1/]. Na początku lat osiemdziesiątych upowszechniony został model wielofunkcyjnej, zróżnicowanej pod względem wiodących funkcji i zadań, szkoły wyższej[2/]. Jej ideą przewodnią uczyniono dostosowanie funkcji wyższych uczelni do istniejących potrzeb społecznych, przy jednoczesnym przyspieszeniu rozwoju wyższego szkolnictwa. Trudności, jakie napotykają szkoły wyższe na drodze do osiągania swojej doskonałości są już tak czytelne i wyraziste, że niemal konieczne stają się realne propozycje dokonania zmian. Tym bardziej, że ciągle budzi wątpliwości istniejąca rozbieżność między efektami kształcenia wyższego i oczekiwaniami społecznymi, głównie w sferze gospodarki, nauki, kultury i oświaty.

Jak stwierdza się w "Raporcie o stanie oświaty w PRL", stopień zaspokojenia potrzeb gospodarki narodowej w zakresie

- - - - - - - - - -

1/ Zob.m.in. Perspektywy szkolnictwa wyższego. Problemy i tendencje rozwoju. Materiały z konferencji naukowej Egsdort k. Berlina, 14-17 października 1975, Warszawa-Łódź 1978, PWN, Model szkoły wyższej przyszłości. Wstępne tezy do dyskusji oraz wyniki pierwszych dyskusji w Zespołach Ekspertów, Warszawa 1979, wyd. IPNPt.i SzW; B. Ilczko, Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej /na tle piśmiennictwa światowego/, Warszawa 1986 /maszynopis IPNPt. iSzW/; J. Kluczyński, Szkolnictwo wyższe w systemie edukacji narodowej, "Życie Szkoły Wyższej", 1975, nr 7-8.

2/ Zob.T.Lewowicki /red./, Model zróżnicowanej szkoły wyższej, Warszawa 1985, wyd. MNSzWiT oraz IPNPt. i SzW.

liczby absolwentów szkół wyższych wynosił w roku 1965 - 79 % stanu pożądanego, w 1970 roku - 91 %[1]. W końcu 1987 r. z kolei okazało się, że w Polsce mamy 405 tysięcy inżynierów różnych specjalności z czego 367 tysięcy reprezentuje technikę, pozostali to między innymi rolnicy, leśnicy, ekonomiści itp. "Oznacza to - piszą Barbara W. Olszewska i Bożenna Józefowicz - że na każde sto tysięcy mieszkańców naszego kraju przypada 1143 technokratów", co stawia nas wręcz w światowej czołówce /w USA jest ich 518, w RFN - 250, w Anglii - 248, we Włoszech - 103/"[2]. Niepokojąca jest natomiast struktura specjalizacji inżynierów. Najwięcej, bo 100 tys. jest inżynierów mechaników, ale elektroników już tylko 12 tysięcy, a informatyków niecałe 3 tysiące.

Wśród postulatów zmian edukacyjnych w uczelniach technicznych wymienia się:

- zaostrzenie selekcji na studia politechniczne,
- zlikwidowanie uczelni w małych ośrodkach - o niskim poziomie,
- rozwijanie kształcenia uzdolnionych,
- traktowanie szkół wyższych, jako ogniwa pośredniego, a nie zamykającego proces kształcenia,
- dążenie do nabywania przez studentów umiejętności wielokrotnego zmieniania specjalizacji w toku pracy zawodowej,
- kształtowanie motywacji do samodzielnego uczenia się.

Jakie jest zatem miejsce wyższego szkolnictwa w systemie edukacji narodowej?

Z punktu widzenia samej struktury systemu szkolnego można przyjąć, że szkoły wyższe stanowią najwyższe piętro instytucjonalne edukacji, na którym materializują się społeczne potrzeby i aspiracje kształceniowe. W ich obrębie mieszczą się także studia podyplomowe i doktoranckie. Ze względu na zależności, jakie występują między poszczególnymi formami kształcenia /przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie ogólnokształcące, szkoły zawodowe i pomaturalne, szkoły wyższe i

- - - - - - - - - - - -

1/ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, PWN, s. 142.

2/ B.W. Olszewska, B. Józefowicz, Inżynierowie. Lwy czy barany, "Polityka" nr 44, z 31.10.1987 r.

kształcenie pomaturalne/ i subsystemami systemu oświatowego PRL /system wychowania w rodzinie, system kształcenia instytucjonalnego, system oświaty ustawicznej, system kształcenia równoległego/, można wyrazić przekonanie, iż szkoły wyższe nie są autonomicznym elementem oświaty[1/]. Pozostają w ścisłym związku z innymi rodzajami /szczeblami/ kształcenia. Na przykład poprzez rozwijanie wiedzy, którą przekazuje się uczniom szkół podstawowych i średnich. Zawsze jednak wyższe szkolnictwo ma za zadanie kształcenie wysoko wykwalifikowanych kadr specjalistów, zdolnych do zapewnienia niezbędnego tempa rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju.

Wśród wielu, często złożonych uwarunkowań przemian szkolnictwa wyższego wymienić można następujące:

1. Szersze niż dotychczas eksponowanie związku trzech płaszczyzn procesu dydaktycznego: kształcenia ogólnego i specjalistycznego oraz wyposażania studentów w motywy i umiejętności pracy samodzielnej.
2. Opracowywanie programów i planów studiów na podstawie takich celów kształcenia, które znajdują odzwierciedlenie w modelach zawodowo-osobowych absolwentów różnych profili i kierunków studiów, zgodnie z przewidywanymi ich rolami społeczno-profesjonalnymi.
3. Upowszechnianie form i metod kształcenia zapewniających aktywność i rzeczywiste współuczestnictwo studentów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Ukierunkowywanie wykładów na prezentowanie naukowego myślenia i rozwijania motywów samodzielnego poszukiwania wiedzy[2/].
4. Wprowadzanie - szerzej niż to miało miejsce dotychczas -

- - - - - - - - - - -

1/ Zob.m.in. J. Szczepański, Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce, Warszawa 1969; J. Kluczyński, Szkolnictwo wyższe w systemie edukacji narodowej, "Życie Szkoły Wyższej" 1975, nr 7-8; W. Okoń, Przemiany treści edukacji w perspektywie roku 2000, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 4.

2/ Zob. m.in. J.W.Legowicz, Rola wykładu w kształtowaniu samodzielnie naukowego myślenia studentów, w: "Uczelnia na miarę współczesności", Poznań 1983, s. 95; K. Denek, Wykład akademicki, "Życie Szkoły Wyższej" 1988, nr 3, s. 19; R.Stępień, Metodyczne problemy wykładu w szkole wyższej. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 4, s. 157.

BIBLIOTEKA NAUKOWA
Nr ewid. (m) 22
Urząd Miejski

założeń indywidualizacji kształcenia i różnych form pracy dydaktycznej z uzdolnionymi. Rozwijanie zarówno indywidualnej opieki naukowej, jak i kierowanie na studia według indywidualnych planów i programów oraz włączanie studentów do realizacji procesu kształcenia w uczelni[1/].

5. Wspomaganie procesu dydaktycznego nowoczesnymi środkami technicznymi, z komputerami włącznie. Ponadto stałe wykorzystywanie masowych środków przekazu.
6. Modernizowanie procesów nauczania - uczenia się, głównie poprzez nadawanie im aktywnego charakteru, a także stałe doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych kadry naukowo-dydaktycznej.
7. Prowadzenie badań naukowych o charakterze diagnostycznym, umożliwiających doskonalenie systemu całego szkolnictwa wyższego oraz prognostycznym ukierunkowujących dalszy aktywny rozwój kształcenia wyższego. /Tak rozumiane badania wymagają uwzględniania pedagogicznych, socjologicznych i ekonomicznych aspektów funkcjonowania szkół wyższych/.

W efekcie prac Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej sformułowano kilka ogólnych postulatów odnoszących się do szkolnictwa wyższego, a mających na celu wprowadzenie przekształceń strukturalno-organizacyjnych i uściślenie kierunków pracy dydaktyczno-wychowawczej[2/]. A oto one:

1. Mimo wzrostu liczby studentów, należy przeciwstawić się próbom uniformizowania uczelni, studiów i dyplomów.
2. Ze względu na potrzebę spełniania przez szkoły wyższe trzech wzajemnie powiązanych funkcji: wytwarzania, przekazywania i stosowania nowej wiedzy, konieczne jest rezygnowanie z nadmiernej komasacji badań /wytwarzania wiedzy/ i unikanie rozdrobnienia sił i środków angażowanych w badaniach naukowych.
3. W przebudowanym modelu szkoły wyższej rację bytu powinny mieć - obok studiów stacjonarnych jako głównego składnika

- - - - - - - - - - - - -

1/ Zob. Praca ze studentami szczególnie uzdolnionymi, Warszawa 1987, wyd. MNiSzW, s. 6-7,

2/ Cz. Kupisiewicz, Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych, Warszawa 1988, PWN /Seria: "Raporty tematyczne"/, s. 38-45.

tego modelu - także studia zaoczne i przemienne. Ich organizacja może być bardziej atrakcyjna i skuteczna dzięki wykorzystaniu nowoczesnych środków i technik przekazu.

4. W dążeniu do poszerzenia dostępności studiów konieczne jest zarówno dalsze obiektywizowanie czynności selekcyjnych, jak i wyrównywanie szans edukacyjnych.
5. W pełnieniu funkcji badawczych szkoły wyższe winny dążyć do szerszego wprowadzania badań interdyscyplinarnych, realizowanych przez duże zespoły badaczy, przy udziale studentów.
6. Uwzględniając możliwości nowoczesnych urządzeń i materiałów dydaktycznych wyższe uczelnie powinny doskonalić proces kształcenia /przekazywania wiedzy/, głównie poprzez zastępowanie monometodycznego modelu kształcenia, modelem polimetodycznym i multimedialnym, zapewniającym sprzężenie zwrotne między studentami i nauczycielami akademickimi. Stwarza to możliwość zmiany reproduktywnej struktury kształcenia na strukturę generatywną.
7. Podjąć przygotowania do tworzenia różnych form studiów bezinteresownych, łącznie z uniwersytetami trzeciego wieku i uniwersytetem otwartym. Rozwinąć działania organizacyjne umożliwiające wprowadzanie różnych form tzw. studiów na odległość, opartych na racjonalnym wykorzystaniu telewizji, videokaset, programów mikrokomputerowych itp.

Uwzględnić w prognostycznym modelu możliwość zróżnicowania szkolnictwa wyższego na szczeble: zawodowy /I stopnia/, magisterski /II stopnia/ i doktorski /III stopnia/. Wstępnym szczeblem szkół wyższych stałyby się wówczas szkoły pomaturalne.

Uogólniając powyższe stwierdzenia można przyjąć, że wskazują one na istnienie w systemie polskiej oświaty i szkolnictwa wyższego wielu zahamowań, luk i przejawów regresu. Ich wyraźne symptomy tkwią między innymi w tym, że do szkół wyższych rekrutuje się w Polsce około 10 % młodzieży 19-letniej[1/].

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce, Warszawa 1988, PWN /Seria: "Raporty tematyczne", nr 6/, s. 10.

Z kolei wskaźnik powszechności nauczania w szkołach wyższych, rozumiany - według metodologii UNESCO - jako stosunek liczby studentów - niezależnie od ich wieku - pobierających naukę na danym poziomie nauczania, do liczby ludności w wieku 20-24, wynosił w Polsce: w 1970 r. - 14,0 %; w 1980 r. - 17,6 % a w 1985 r. - 16,5 %. Wskaźnik ten wynosił przykładowo w Belgii - odpowiednio - 17,5 %, 26,3 % i 31,0 %; w Bułgarii - 14,4 %, 16,1 % i 18,4 %; w Finlandii - 13,3 %, 32,1 % i 32,7 %; w Japonii - 17,0 %, 30,5 % i 29,6 %; w RFN - 24,5 %, 26,2 % i 29,8 %; w Stanach Zjednoczonych - 49,4 %, 56,0 % i 57,4 %[1/]; w ZSRR - 25,4 %, 21.2 % i 21,3 %[2/].

W większości krajów świata, głównie zachodnich, liczba studentów przypadających na 10 tys. ludności od 1970 r. systematycznie wzrasta, w Polsce natomiast obserwujemy radykalne wahania. W 1970 r. wskaźnik ten wynosił 126 studentów na 10 tys. ludności, w 1980 r. - 171, a w 1985 r. - 122[3/]. Dla porównania tylko przypomnijmy, że w Belgii wskaźnik ten przedstawiał się następująco: w 1970 r. - 130 studentów, w 1980 r. - 199, w 1985 r. 250, w Bułgarii - odpowiednio, 117, 114, 125, w Finlandii - 130, 258, 262, w Japonii - 174, 207, 201, w RFN - 83, 199, 255; w Stanach Zjednoczonych - 414, 531, 515, w ZSRR - 190, 197, 185.

- - - - - - - - - - -

1/ Liczba studentów szkół wyższych obejmuje również uczniów szkół policealnych i studentów "colleges", tj.III stopień nauczania według UNESCO. W USA według klasyfikacji Komisji Fundacji Carnegie do uczelni uprawnionych do nadawania stopnia doktora uczęszcza ok.3 mln.studentów, do czteroletnich uczelni, które nie mają orawa doktoryzowania uczęszcza ok.3,2 mln., a do szkół dwuletnich /zapewniających dostęp do szkół czteroletnich/ - ok. 4 mln studentów. W prywatnych koledżach ogólnokształcących przygotowujących absolwentów do dalszych studiów w uczelniach doktoryzujących, kształci się ok.500 tys.studentów. Zob. "Szkoły wyższe na świecie. Przykłady rozwiązań organizacyjno-prawnych", Warszawa 1985, KiW, s. 35.

2/ Rocznik statystyczny szkolnictwa 1987/88, Warszawa 1988, GUS, s. 247-248.

3/ Wskaźniki te obejmują również uczniów szkół policealnych i dlatego też są w miarę wysokie. W rzeczywistości w 1970r. przypadło 101 studentów na 10000 ludności, w 1975 r.-1 [illegible],9, w 1976 r. - 142,2, w 1980 r.- 126,9, w 1983 r.- 100,6, w 1985 r.-91,2, a w 1987 r.- 90,7. Najwięcej młodzieży studiowało w Polsce w latach 1976-1977,ok. 491000 , w tych latach również wysoka była liczba studiujących zaocznie, ok. /dalszy ciąg przypisu na str. 26/

Jest zatem wystarczająco wiele powodów, by w obrębie szkolnictwa wyższego tworzyć atmosferę niepokoju i ściślej niż dotąd wiązać dostępność studiów z przebiegiem kształcenia w szkole podstawowej i średniej. Ciągle również nie rozwiązany jest problem malejącego udziału wśród studentów studiów stacjonarnych młodzieży pochodzenia chłopskiego. Udział ten - pisze prof. Cz. Kupisiewicz - jest niższy aniżeli w 1938 r.[1/] W okresie minionych trzech lat, młodzież pochodzenia chłopskiego stanowiła średnio 7,5 % ogółu studentów pierwszego roku studiów /pochodzenia robotniczego ok. 36 % i inteligenckiego ok. 53 %/.

Przygotowywana aktualnie reforma szkolnictwa w Polsce ma być kompleksowa, długofalowa i elastyczna, ma uwzględniać istniejące warunki kadrowe, materialne i organizacyjne, a także realia społeczno-gospodarcze i kulturowe wzbogacone o treść wyzwań stawianych Polsce przez XXI wiek. Podstawę realizacji reformy stanowią dwie grupy zasad: strukturalne i programowo-metodyczne. W pierwszej grupie rozróżnia się następujące zasady:

1/ powszechność kształcenia - czyli traktowanie zdolności i cech charakteru, jako jedynego wyznacznika dostępu do kolejnych szczebli edukacji;

2/ drożności - to znaczy zapewnienia warunków do bezpośredniego przechodzenia z niższych szczebli kształcenia na wyższe /drożność pionowa/ i możliwość zmiany kierunku studiów /drożność pozioma/;

3/ ustawiczności - inaczej mówiąc respektowania idei odnawiania, poszerzania i pogłębiania kwalifikacji ogólnych i zawodowych przez całe życie /samodzielnie i według programów różnych placówek oświatowych/.

W drugiej grupie wymienia się zasady:

4/ szerokiego profilu kształcenia - czyli tworzenia warunków

- - - - - - - - - - -

Dalszy ciąg przypisu ze str. 25

190000. W późniejszych latach liczby te stale się zmniejszały /w 1987 r. studiowało zaocznie 77200 studentów/.

1/ Cz. Kupisiewicz, Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego..., op. cit., s. 10.

do szybkiego przekwalifikowywania się pracowników;

5/ elastyczności /programowej i organizacyjnej/ - a więc wprowadzania koniecznych zmian w zakresie treści i form nauczania;

6/ wychowania przez pracę - to znaczy organizowania działalności edukacyjnej w taki sposób, by praca stawała się dla ucznia zarówno czytelnym celem, jak i środkiem kształtowania osobowości;

7/ uspołecznienia - a zatem systematycznego wprowadzania uczniów do aktywnego udziału w życiu społecznym oraz tworzenia warunków do współdziałania szkoły ze środowiskiem społecznym[1/].

Powyższe zasady sformułowane zostały na pewnym poziomie ogólności. Nie mogą być zatem traktowane, jako jedyne wskazówki określające kierunki i zakres dokonywanych zmian strukturalnych i programowo-metodycznych. Odzwierciedlają natomiast cechy nowoczesnego kształcenia, w którym dominować będzie tendencja do różnicowania nie tylko struktury, planów i programów studiów, ale także form i metod nauczania zapewniających wprowadzanie generatywnego modelu pracy dydaktycznej.

Projektowane zmiany w szkolnictwie wyższym analizowane są wariantowo i różnią się w zależności od rodzaju przyjmowanego scenariusza reformy. Wariantowość zmian w oświacie uwarunkowana jest głównie trudną sytuacją ekonomiczną Polski i nie najlepszymi doświadczeniami reformatorskimi podejmowanymi po 1973 r. Dlatego też Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej proponuje trzy scenariusze reformy: 1/ scenariusz rozwoju; 2/ scenariusz ożywienia i 3/ scenariusz stagnacji z elementami ożywienia.

To co wydaje się najważniejsze w strukturze planowanych przemian systemu edukacji narodowej, a w jego obrębie także szkoły wyższej to dążenie do zwiększenia liczby młodzieży studiującej i wyodrębnienie trzech następujących rodzajów studiów: zawodowe /3 lata/, magisterskie "2 lata/ i doktorskie /3 lata/. Równie istotne może okazać się szersze niż do-

- - - - - - - - - -

1/ Tamże, s. 22-23.

tąd wprowadzanie wielu form samorządu uczelnianego, zdolnego do wywierania wpływu na przebieg studiów. Pewne nadzieje można wiązać z planowanymi zmianami rekrutacji na studia, głównie poprzez poszerzenie i zróżnicowanie form egzaminów, aż do tworzenia tzw. klas sprofilowanych i łączenia egzaminu maturalnego z egzaminem wstępnym na studia.

Mimo, iż najbardziej radykalny w założeniach koncepcyjnych jest scenariusz rozwoju, a dwa pozostałe zakładają utrzymanie, do pewnego stopnia, dotychczasowego stanu strukturalnego i programowo-metodycznego szkół wyższych, to jednak powszechnie niezbędne wydaje się dokonanie zmian planów i programów, a także ściślejsze powiązanie szkół wyższych z liceami ogólnokształcącymi.

2. Cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze szkół wyższych

W systemie edukacji narodowej uczelnie wyższe zajmują miejsce szczególne. Wynika to z dwóch zasadniczych powodów. Pierwszy sprowadza się do istniejących w szkole wyższej warunków realizacji ideału wychowawczego wyprowadzanego wprost z potrzeb społecznych, a także kształtowania osobowości niezbędnej w urzeczywistnianiu akceptowanego społecznie modelu życia. W tym aspekcie kształtują się również oczekiwania społeczne, zgodnie z którymi absolwenci wyższych uczelni mają być twórcami i realizatorami wszelkiego postępu cywilizacyjnego. Drugi powód wynika z faktu iż szkoły wyższe w największym stopniu wpływają na rozwój sił produkcyjnych i odnawianie się zasobów ludzkich. Szczególną rolę spełnia w tym zakresie funkcja wytwarzania wiedzy i doskonalenia kadr z wyższym wykształceniem. Stąd też okres studiów traktowany jest, jako sposobienie człowieka do planowego realizowania wyznaczonych celów, przy wykorzystaniu wszelkich dostępnych środków, a także do pojmowania teraźniejszości, jako drogi wiodącej ku przyszłości[1/].

1/ Zob. B. Suchodolski, Problematyka celów wychowania w skali świata, w: "Bliskie i dalekie cele wychowania", Warszawa 1987, PWN, s. 276, a także: E. Faure /red./, Uczyć się, aby być, Warszawa 1985, PWN, s. 134.

W dążeniu do wychowania człowieka o wszechstronnie rozwiniętej osobowości uczelnie wyższe stają przed koniecznością udzielenia odpowiedzi na następujące pytanie: w jaki sposób i przy pomocy jakich środków /także treści/ doprowadzić do stopniowego i racjonalnego zsynchronizowania trzech rodzajów aktywności ludzkiej: intelektualna, emocjonalna i praktyczna? Pytanie to można uszczegółowić eksponując aktywność intelektualną, która sama w sobie jest tylko pewną potencją, a nabiera znaczenia edukacyjnego wówczas, gdy zostanie ukierunkowana etycznie. W efekcie dyskusja nad celami kształcenia i wychowania studentów obejmuje coraz szerszy krąg zagadnień z których każde kolejne pozostaje w ścisłym związku z praktyką życia społecznego. A więc od ideologii, przez ideał wychowawczy i jego moralno-społeczne komponenty do celów dydaktyczno-wychowawczych w uczelni wyższej, a stąd do praktycznej działalności.

Psychologowie badający przebieg studiów wyższych są skłonni koncentrować uwagę na osobowościowych uwarunkowaniach efektywności procesu dydaktycznego. Zaznaczają przy tym, że zdolności intelektualne nie są jedynym czynnikiem decydującym o powodzeniu w studiowaniu[1/]. Z kolei przewidywanie sukcesu lub niepowodzenia w studiach na podstawie analizy wyróżnionych przez H.J. Eysencka dymensji osobowości, tj.: neurotyzm - zrównoważenie i ekstrawersja - introwersja, nie wydaje się takie oczywiste. Stąd też badania efektywności kształcenia w szkołach wyższych powinny być realizowane w sposób kompleksowy, uwzględniający trzy grupy czynników: 1/ podmioty wychowania /nosiciele celów wychowawczych/; 2/ stosunki wychowawcze; 3/ przedmioty wychowania /osobowość, kolektyw, grupa/[2/]. Wówczas też wystąpiłoby większe prawdopodobieństwo dokonania rzetelnego pomiaru efektów kształcenia i określenia stopnia realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych.

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. M. Susułowska, Z. Nęcki, Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych, Warszawa 1977, PWN, s. 74.

2/ Zob. L.F. Spiryn, M.A. Stiepanskij, M.L. Frumkin, Zadania pedagogiczne w procesie kształcenia zawodowego studentów, w: Naukowe podstawy kształcenia. Dorobek pedagogiki radzieckiej /wybór i opracowanie F. Januszkiewicz, Cz. Kupisiewicz/, Warszawa 1980, PWN, s. 120.

Analiza celów kształcenia ogólnego i zawodowego w szkołach wyższych umożliwiła badaczom przedstawienie szerokiej ich interpretacji zarówno w warstwie przedmiotowej, jak i podmiotowej. Szczegółowy opis celów kształcenia zawiera głównie praca J. Bogusza, K. Denka, B. Hydzika, Z. Kietlińskiej, K. Kruszewskiego, Cz. Kupisiewicza, T. Lewowickiego i W. Okonia[1/]. Odstępując zatem od systematycznego opisu celów kształcenia i wychowania w szkole wyższej należy ukazać ich aktualne oraz przyszłe ukierunkowanie z jednoczesnym nakreśleniem istniejących wątpliwości.

Pierwszy problem dotyczy zbieżności, jaka występuje między celami kształcenia i wychowania. "Dowodzi to - pisze T. Lewowicki - niejednokrotnie podkreślanego, ścisłego związku nauczania z wychowaniem, co znalazło odbicie m.in. w określeniu "nauczanie wychowujące"[2/]. W hierarchii szczebli kształcenia od szkoły podstawowej zaczynając jedność nauczania i wychowania staje się tym donioślejsza - tak ze względów pedagogicznych, jak i społecznych - im wyższy jest poziom edukacji. Jednocześnie rośnie współczynnik trudności samego urzeczywistniania związku kształcenia i wychowania. Najczęściej proces ten dokonuje się bez udziału kadry pedagogicznej, niekiedy wbrew jej woli i oczekiwaniom. Czynnikiem sprawczym natomiast bywa z reguły sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza kraju.

Dochodzi wówczas do swoistej weryfikacji stopnia osiągania celów dydaktyczno-wychowawczych w szkole wyższej, a głównie tego spośród nich, który obejmuje kształtowanie postaw studentów, hierarchii ich wartości oraz związania emocjonalne-

- - - - - - - - - - - -

1/ Zob. m.in. J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON; K. Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, PWN; B. Hydzik, Zarys dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Gdynia 1976; WSMW; Z. Kietlińska, Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa 1980, PWN; K. Kruszewski, Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym, Warszawa 1972, PWN; Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, PWN; T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN; W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN.

2/ T. Lewowicki, Proces kształcenia..., op. cit., s. 16.

go z zadaniami społecznymi i gospodarczymi. Można sformułować twierdzenie, iż pojawiające się w środowisku studenckim różnego rodzaju ruchy kontestacyjne, próby tworzenia "niezależnych" organizacji, bądź akcje solidarności z żądaniami innych grup społecznych są znaczącym potwierdzeniem właściwej realizacji w uczelni zasady związku kształcenia z wychowaniem.

Wątpliwości pojawiają się wówczas, gdy ujawniane przez studentów zachowania przeczą istocie studiowania, odwracają uwagę od głównych zadań uczelni i w ostateczności prowadzą do spadku poziomu kształcenia. Dochodzimy w tym miejscu do drugiego problemu, a mianowicie, do konieczności zachowania logicznego związku między celami: ogólnymi /podstawowymi/, kierunkowymi i szczegółowymi /operacyjnymi/. Ogólne cele kształcenia w szkole wyższej sprowadzają się z reguły do następujących sądów /zadań/:

- wszechstronne rozwijanie osobowości studentów - w powiązaniu z dokonującym się postępem w dziedzinie ustroju społeczno-politycznego, z rozwojem gospodarczym, technicznym i oświatowym;
- kształtowanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych;
- przygotowanie studentów do racjonalnego i skutecznego posługiwania się wiedzą;
- kształtowanie światopoglądu młodzieży;
- rozwijanie motywacji uczenia się i pracy zawodowej oraz kształtowanie i rozwijanie zainteresowań[1/].

Każde z powyższych zadań jest wystarczająco ogólne by mogło stać się - dla nauczyciela akademickiego - konkretną dyspozycją do działania dydaktyczno-wychowawczego. Dlatego też wszelkie próby konkretyzacji celów kształcenia nawiązują do listy celów szczegółowych opracowanej przez B.S. Blooma[2/]. Obejmuje ona następujące cele szczegółowe:

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971, PWN, s. 75-103; a także, T. Lewowicki, Proces kształcenia..., op. cit., s. 17, a także K. Denek, Cele kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 1.

2/ B.S. Bloom /ed./, Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook J: Cognitive domain, New York 1956, Longman's Green, cyt. za: T. Lewowicki, Proces kształcenia..., op. cit., s. 18.

"1.0.0. Wiedza/rozumiana jako odtwarzanie faktów ogólnych i szczegółowych, metod, procesów, wzorców, struktur i zbiorów/.

1.1.0. Znajomość faktów.

1.1.1. Znajomość terminologii.

1.1.2. Znajomość pojedyńczych faktów.

1.2.0. Znajomość sposobów i środków opracowania faktów.

1.2.1. Znajomość sposobów przedstawiania pojęć i zjawisk.

1.2.2. Znajomość tendencji rozwojowych, układ chronologiczny elementów wiedzy.

1.2.3. Znajomość klasyfikacji i kategorii elementów wiedzy.

1.2.4. Znajomość kryteriów sprawdzania i oceniania.

1.2.5. Znajomość metodologii, tzn. sposobów dociekań stosowanych w danej dziedzinie lub w odniesieniu do danego zjawiska czy procesu.

1.3.0. Znajomość pojęć ogólnych i abstrakcyjnych, takich jak wielkie struktury czy teorie.

1.3.1. Znajomość zasad i uogólnień sumujących obserwację zjawiska. Są to pojęcie abstrakcyjne, użyteczne do tłumaczenia, wyjaśniania, przewidywania.

1.3.2. Znajomość teorii i struktur.

2.0.0. Rozumienie /możliwości wykorzystania przekazywanych faktów i pojęć/.

2.1.0. Przenoszenie treści z jednego języka lub jednej formy na inną.

2.2.0. Interpretacja /tłumaczenie lub podsumowanie, zmiana układu treści.

2.3.0. Eksploracja poza otrzymane dane w celu określenia konsekwencji itp.

3.0.0. Zastosowanie /metod, reguł, pojęć ogólnych w konkretnej sytuacji/.

4.0.0. Analiza /rozłożenie treści na elementy składowe tak, że wyjaśniona zostaje hierarchia tych elementów lub stosunki między nimi/.

4.1.0. Analiza elementów /określenie, jakie elementy zawarte są w treści/.

4.2.0. Analiza zasad, według których elementy treści są zorganizowane.

4.3.0. Analiza zasad, według których elementy treści są zorganizowane.

5.0.0. Synteza /układanie elementów w celu otrzymania całości zawierającej wzór lub strukturę uprzednio nie ujawnioną/.

5.1.0. Zakomunikowanie odbiorcom odczuć, doświadczeń bądź myśli piszącego lub mówiącego.

5.2.0. Sporządzanie planu pracy lub przewidywanego układu operacji.

5.3.0. Sporządzanie siatki połączeń abstrakcyjnych, klasyfikujących lub wyjaśniających pewne informacje lub zjawiska.

6.0.0. Ocenianie materiału i metod z punktu widzenia zakładanych celów, ocena ilościowa i jakościowa, w jakim stopniu materiał bądź metoda spełniają przyjęte kryteria.

6.1.0. Ocena w kategoriach wartości wewnętrznej /zawartość, poprawność logiczna itp./.

6.2.0. Ocena w kategoriach kryteriów zewnętrznych /wybranych lub zapamiętanych".

Powyższa taksonomia, aczkolwiek w pełni akceptowana przez dydaktyków, rzadko kiedy stanowi konstrukcję metodyczną, w obrębie przedmiotu nauczania, czy też grupy tematów. W niewielkim też stopniu odnosi się do celów wychowania w szkole wyższej, a traktowana jako zbiór kategorii określających planowane efekty kształcenia może wpływać na ograniczenie jakości pomiaru dydaktycznego. Jak ważne są to zagadnienia można przekonać się studiując stanowisko Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa z dnia 29 czerwca 1984 r. w sprawie wychowania w szkole wyższej. W dokumencie tym stwierdza się między innymi, iż: "Celem kształcenia na poziomie wyższym nie może być jednak wyłącznie przygotowanie specjalistów dla gospodarki. Tak ujęty cel przejawia się w pragmatycznie pojmowanym zapotrzebowaniu na kadry, mającym odbicie w ściśle określonych limitach przyjęć na poszczególne kierunki studiów. Jest to szkodliwe zawężenie celu studiów, prowadzące do utrwalenia w świadomości społeczeństwa błędnego przekonania, że odpowiednim poziomem wykształcenia powinny ściśle odpowiadać stanowiska w zawodzie,

z reguły kierownicze. Stąd właśnie biorą się opinie o nadmiarze inżynierów, magistrów i doktorów oraz o zbędności kształcenia teoretycznego"[1/].

Kształcenie człowieka wyłącznie sprawnego w produkcji może prowadzić do degradacji wartości humanistycznych ale przecież nie musi. Wynika to z faktu, iż nowoczesne programy nauczania zapewniają studentom nie tylko wszechstronny rozwój intelektualny, ale również odpowiedni poziom kultury osobistej i znajomości zasad współżycia społecznego. Tak więc mimo, iż cele kształcenia i wychowania określają pożądane efekty w studiowaniu, to jednak ich urzeczywistnienie zależy od treści zawartych w programach nauczania.

3. Badania planów i programów nauczania

Wyraźne ożywienie w badaniach treści kształcenia w szkołach wyższych nastąpiło w połowie lat siedemdziesiątych. Uznano wówczas, że treści kształcenia stanowią swoisty klucz otwierający bramę do sukcesu pedagogicznego[2/].

Prace badawcze koncentrują się głównie na trzech problemach. Pierwszy dotyczy pojęcia treści kształcenia, drugi teorii, zasad i metod doboru treści, a trzeci organizacji materiału nauczania w obrębie kierunków, przedmiotów, a także poszczególnych tematów.

W przeszłości problematyka treści kształcenia rozpatrywana była najczęściej w dwóch - wzajemnie powiązanych - płaszczyznach: teorii doboru treści i programów szkolnych. Z tej racji teoretyczne uzasadnienia do doboru i układu treści programów nauczania tkwiły w następujących pedagogicznych teoriach:

· 1/ materializm dydaktyczny /nazywany także encyklopedyzmem/;

- - - - - - - - - - -

1/ Maszynopis Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa z dnia 29.06. 1984 r., s. 1.

2/ Zob. J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983, WAP, IPNPtiSzW, s. 3.

2/ formalizm dydaktyczny; 3/ utylitaryzm dydaktyczny; 4/ egzemplaryzm; 5/ teoria problemowo-kompleksowa; 6/ teoria strukturalizmu; 7/ materializm funkcjonalny[1/]. Trzy pierwsze teorie /koncepcje/ określane są jako tradycyjne, pozostałe uważa się za współczesne.

Głównym źródłem zmian w teoretycznych uzasadnieniach doboru treści kształcenia były i są nadal zarzuty, jakie formułuje się wobec programów realizowanych na różnych szczeblach kształcenia. Można dyskutować nad trafnością poszczególnych zarzutów i ich żywotnością w polskiej oświacie, ale dwa spośród nich wydają się od wielu lat niemal powszechne. Pierwszy to przeładowanie programów i ich jednostronność teoretyczna ograniczająca możliwość przystosowania kształcenia do potrzeb społeczeństwa. Druga z kolei to brak powiązań między sporządzanymi oddzielnie rejestrami ogólnych haseł programowych, czynnościowych i "działowych". Czy tak rozumiane zarzuty i wiele innych, mają wymiar powszechności? Z całą pewnością nie. Pojawiają się jednak na tyle wystarczająco często i w tak wielu środowiskach szkół wyższych, że zwracają uwagę badaczy i niepokoją tych, którzy są zwolennikami strategii drobnych ulepszeń [2/].

Wprawdzie prof. Czesław Kupisiewicz - uwzględniając wnioski z krytyki programów - nie podważa wartości i aktualności prezentowanych wcześniej pedagogicznych teorii doboru treści kształcenia, chociaż ukazuje ich jednostronność, ale jednocześnie proponuje nowe, których istota i zakres treściowy wychodzą naprzeciw potrzebom nowoczesnego kształcenia. Są to następujące koncepcje: - przedmiotowa; - szerokich pól treściowych; - funkcji życiowych; - nauczania aktywizującego; - "rdzeni treściowych".

- - - - - - - - - - -

1/ Szczegółowa analiza wymienionych teorii zawarta jest między innymi w następujących pracach: J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON, Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, PWN, W. Okoń, Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1970, PZWS. J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983, WAP, IPNPtiSzW.

2/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju, w: J.Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia..., op. cit., s. 8.

Koncepcja przedmiotowa, utożsamiana ze swoistym kryterium dyscyplinarnego doboru treści kształcenia, w istocie rzeczy od wielu lat stanowi jedyną wykładnię budowy programów nauczania. Jest krytykowana głównie za orientację na jeden przedmiot co z kolei sprawia, że dobierane treści programowe pozbawione są interdyscyplinarnego charakteru. Nie wpływa na rozwój motywów i zainteresowań nauką, a zatem nie może antycypować ważnych z edukacyjnego punktu widzenia nastawień do ustawicznego uczenia się.

Krytyka koncepcji przedmiotowej ma znacznie szerszy zakres, aż do zarzutu, iż preferując wiedzę typu "wiedzieć że", nie sprzyja rozwijaniu myślenia globalnego, innowacyjnego itp.[1/]. Można zgodzić się z tezą o braku interdyscyplinarności programów nauczania konstruowanych według kryterium dyscyplinarnego, ale nie można jednocześnie pominąć faktu, iż w dydaktyce ogólnej obowiązuje zasada korelacji międzyprzedmiotowej i wewnątrzprzedmiotowej. Ponadto coraz częściej obecnie prowadzone są badania o charakterze interdyscyplinarnym, czemu sprzyja tradycja do zespołowego rozwiązywania problemów naukowych. W procesie dydaktycznym natomiast szczególne znaczenie przypisuje się teorii problemowego nauczania - uczenia się, która w swych założeniach uwzględnia wykorzystywanie wiedzy z różnych źródeł i dziedzin nauki. Jeśli tak, to zarzuty wobec koncepcji przedmiotowej mogą być okazją raczej do poszerzenia jej konstrukcji teoretycznej i ściślejszego określenia warstwy funkcjonalnej, niż do ukazywania zagrożeń w postaci ewentualnego zerwania więzi między poszczególnymi przedmiotami nauczania /dziedzinami wiedzy/.

Przedstawiając założenia koncepcji szerokich pól treściowych - prof. Cz. Kupisiewicz - pisze, że pozostaje ona w ostrej opozycji do koncepcji przedmiotowej, a jej główne założenie sprowadza się do usunięcia barier oddzielających obecnie zbliżone do siebie pod względem merytorycznym nie tylko subdyscypliny, lecz również dyscypliny i przedmioty tzw. szkolne[2/]. Tendencja do syntetyczno-korelacyjnego ujęcia treś-

- - - - - - - - - -

1/ Tamże, s. 10-11.

2/ Tamże, s. 11.

ci kształcenia uwidacznia się w wielu badaniach nad programami studiów wyższych i pozostaje w związku z teorią problemowo-kompleksową Bogdana Suchodolskiego. Istotne jest jednak to, by w koncepcji szerokich pól treściowych znaleźć miejsce na tzw. kompleksy problemów lub uogólnione "ponadprzedmiotowe" bloki treści[1]. Ich zakres treściowy pozostaje w ścisłym związku z wynikami badań nad rozwojem nauki, techniki i kultury w najbliższych latach. Stąd też w planach i programach studiów dopuszczalne są zmiany i korekty stosownie do postępującego rozwoju nauki i techniki, ale - jak pisze K. Denek - 65-75 % całego materiału powinny stanowić treści ustabilizowane, nawet w okresie 25 lat i więcej. Część aktualizująca /dynamiczna/ może obejmować 25-35 % treści programów nauczania[2]. Jeśli uwzględnimy przy tym i to, że treści nauczania w szkołach wyższych podporządkowane są zasadom: naukowości, systematyczności i wiązania teorii z praktyką, to problem szerokich pól treściowych, głównie w warstwie realizacyjnej może obejmować zagadnienia wykraczające poza programową /lekcyjną/ stronę kształcenia. Dlatego też dyrektywa /idea/ wszechzwiązku rzeczy i zjawisk powinna być traktowana szerzej, jako dynamiczne współdziałanie nauczycieli akademickich i studentów realizujących skorelowany program kształcenia. Postulat ten wyeksponowany został między innymi przez Sergiusza Hessena, który wprawdzie nie używał terminu: "szerokie pola treściowe", ale doceniał zasadę korelacji treści i przypisywał jej funkcję bliskie założeniom omawianej koncepcji[3].

Upowszechnienie koncepcji doboru treści według kryterium

- - - - - - - - - -

1/ Zob. T. Lewowicki, Koncepcje doboru treści kształcenia - próba typologii, w: T. Lewowicki, J. Wojtczak, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne, Poznań-Warszawa 1985, IPNPtiSzW, s. 64.

2/ K. Denek, Konstruowanie planów i programów kształcenia w szkole wyższej, w: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych, Warszawa-Dęblin 1984, IPNPtiSzW, WOSL, s. 102-103.

3/ Zob. S. Hessen, Struktura i treść szkoły współczesnej, Wrocław 1959, Ossolineum, s. 150 i nast.

"szerokich pól" może spowodować wiele niejasności, nawet wśród specjalistów, ale jednocześnie stanowi ważną wykładnię teoretyczno-praktyczną dla wprowadzanej aktualnie przebudowy programów nauczania w szkołach wyższych. W tym też przejawia się możliwość ograniczenia większości zarzutów formułowanych wobec programów nauczania, a głównie nadmiaru informacji /"przeładowania"/ i braku korelacji.

Odmienne założenia metodologiczne legły u podstaw koncepcji funkcji życiowych /procesów społecznych lub zakresów działalności/[1]. Jest ona swoistą deklaracją koniecznej akceptacji związku między zachowaniami społecznymi młodzieży i formami życia społecznego w ogóle[2]. Wśród głównych zagadnień współtworzących procesy społeczne wymienia się: zachowanie życia i zdrowia, wyżywienia, mieszkania, życia duchowego, przeżyć estetycznych, wychowania, współpracy, wypoczynku, poprawy materialnych warunków egzystencji itp.

Koncepcja funkcji życiowych sprowadza się do wykorzystania poszczególnych elementów życia społecznego w tworzeniu listy wyznaczników doboru treści kształcenia. Jest to orientacja ważna, bowiem zmierza do urealnienia programów i sprzyja wywieraniu wpływu przez szkołę wyższą na jakość życia społecznego. W odróżnieniu od koncepcji przedmiotowej i koncepcji szerokich pól treściowych nakłada ona na twórców programów nauczania obowiązek stałego analizowania potrzeb społecznych i poznawania akceptowanych systemów wartości. Zestawienie głównych idei omawianej koncepcji z praktyką budowy programów kształcenia w szkołach wyższych nasuwa przypuszczenie, że obecnie nie wystarczy już zorientowanie doboru treści na kształcenie absolwenta przygotowanego do wykonywania określonego zawodu, bądź też znawcy pewnych dziedzin wiedzy. Potrzebne jest nastawienie na respektowanie wymagań współczesności i rozwijanie motywów oraz umiejętności samodzielnego uczenia się.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju, op. cit.s.13.

2/ Zob. Marie-Claude Hurtig, Ewolucja zachowań społecznych dzieci i młodzieży, W: "Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania" /pod red. Maurice'a Debesse'a i Gastona Mialareta/, Warszawa 1988, PWN, t.1, s.280. Autor twierdzi m.in, że "społeczeństwo dorosłe jest podzielone i niespójne wobec młodzieży, traktując ją jak dzieci, a jednocześnie oczekując, aby zachowywała się, jak dorośli...".

pewnych dziedzin wiedzy. Potrzebne jest nastawienie na respektowanie wymagań współczesności i rozwijanie motywów oraz umiejętności samodzielnego uczenia się.

Kolejna koncepcja doboru treści kształcenia nawiązuje do założeń nauczania aktywizującego, a ściślej do zasady respektowania potrzeb poznawczych młodzieży tak, by podczas zajęć dydaktycznych miało miejsce racjonalne wiązanie przekazywanych treści z doświadczeniem uczących się. Aktywizacja obejmuje nie tylko te czynności metodyczne, które organizuje wykładowca, ale również wszelkie składniki procesu kształcenia wpływające na poziom aktywności intelektualnej, werbalnej, emocjonalnej i praktycznej studentów. Z tej racji dobór i układ treści programów mogą bezpośrednio, bądź pośrednio wpływać na aktywizację uczestników zajęć dydaktycznych[1/]. Problem ten uwidacznia się szczególnie ostro wówczas, gdy analizujemy związki między operatywnością wiedzy i przetwarzaniem wiadomości.

Mimo, iż koncepcja nauczania aktywizującego obejmuje wiele zagadnień dydaktyczno-wychowawczych, to jednak - biorąc pod uwagę między innymi doświadczenia zgromadzone w okresie fascynacji nauczaniem programowanym - jest wiele powodów, by eksponować w jej obrębie rolę treści nauczania ujętych w programach studiów.

Ze względu na powszechnie już krytykowany nadmiar informacji w programach studiów i brak całościowego /w tym strukturalnego/ ujmowania dyscyplin naukowych oraz przedmiotów nauczania coraz wyraźniej zyskuje na znaczeniu koncepcja "rdzeni treściowych". Jej istota sprowadza się do dość oczywistej tezy, iż w dowolnym zestawie treści kształcenia można wyróżnić składniki o fundamentalnym znaczeniu dla danego tematu czy problemu, a także składniki spełniające wyłącznie funkcje poboczne /egzemplifikacyjne, rozszerzające, wprowadzające, syntetyzujące, powtórzeniowe/[2/]. W ten sposób program nauczania współtworzą

- - - - - - - - - - - -

1/ Zob. J.Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej..., op. cit.; K.Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych..., op.cit.; T.Tomaszewski, Ślady i wzorce, Warszawa 1984, WSiP, s.54-55; T. Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970, PZWS, s. 164.

2/ Cz. Kupisiewicz, Koncepcje treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju..., op. cit., s. 15.

treści podstawowe /merytoryczne rdzenie/ i treści pomocnicze dobierane według kryteriów psychopedagogicznych /np. poziom sprawności umysłowej, zdolności i uzdolnienia, zainteresowania/.

To co przesądza o dydaktycznej wartości omawianej koncepcji sprowadza się do ustalenia /wyodrębniania/ głównych, najważniejszych składników treści kształcenia. Przy czym - jak twierdzi T. Tomaszewski - procesy przetwarzania informacji są tym sprawniejsze im bardziej uporządkowaną strukturę posiadają treści kształcenia, i im ściślej wiążą się z "logiką działania" do którego są niezbędne[1/]. Równie istotne okazuje się respektowanie "logiki interakcji" lub "logiki komunikacji" warunkującej wzajemne rozumienie się ludzi.

Zarówno koncepcja "rdzeni treściowych", jak i pozostałe koncepcje nie mogą być rozpatrywane z pominięciem innych, wcześniej zweryfikowanych uogólnień i teorii naukowych. Wynika to - między innymi - z zasady kumulatywnego rozwoju nauki, głoszącej jak pisze Stefan Nowak, "iż wcześniej zweryfikowane uogólnienia i teorie czynią zasadnymi pytania o prawdziwość pewnych nowych hipotez i teorii"[1/]. W jakim stopniu jednak możliwe jest takie posłużenie się opracowanymi pojęciami, ważnymi wedle omawianych koncepcji, by posłużyły do wyjaśniania zjawisk doboru i układu treści, trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Z całą pewnością natomiast wielość prezentowanych koncepcji sprzyja wyjaśnianiu różnych zjawisk i procesów dydaktyczno-wychowawczych, a w efekcie zapewnia w miarę całościowy obraz struktur treściowych zawartych w programach kształcenia[2/].

Badania planów i programów nauczania w wyższych uczelniach realizowane są w dwóch wyraźnie wyodrębnionych płaszczyznach. Pierwsza obejmuje poszukiwanie nowych koncepcji programowych, które respektują wprawdzie założenie, iż wiedza uniwer-

---

1/ S. Nowak, Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985, PWN, s. 399.

2/ Zob. Sistiemnaja organizacija uczebnoj informacji na osnowie kommunikacjonnych swoistw uniwersalnych techniczieskich sriedstw. Osnowy didaktiki wysszej szkoły. Wypusk 2, Nowosibirsk 1985, s. 14.

sytecka nie jest ostateczna i pewna, a zatem trzeba przygotowywać studenta do dalszego, samodzielnego uczenia się, ale jednocześnie mają zapewnić studentom w miarę gruntowne poznawanie struktur wiedzy i ich interdyscyplinarnego charakteru. Koncepcje te, jak strukturalizm, egzemplaryzm, teoria problemowo-kompleksowa czy materializm funkcjonalny nie mogą oczywiście rozwiązać problemu doboru treści nauczania. Stanowią jednak pewną próbę przeciwstawienia się tradycyjnej już orientacji zgodnie z którą student powinien opanować dużą ilość informacji z poszczególnych dyscyplin naukowych. Trzeba jednak odróżnić w tym miejscu efekty wykorzystania pedagogicznych teorii doboru treści kształcenia w toku konstruowania programu nauczania od efektów, jakie uzyskujemy podczas zajęć dydaktycznych służących opanowywaniu treści programu. Krzysztof Kruszewski pisze, że "Jeżeli dowiemy się, co dzieje się z wiadomościami, nim staną się treścią efektów kształcenia, i potem - gdy są już treścią zaszłych zmian psychicznych, będziemy prawdopodobnie mogli skonstruować teorię kształcenia szkolnego obejmującego jego całość od stanowienia celu i projektowania do kontroli sumującej i kształtującej, teorię hierarchicznie nadrzędną wobec teorii treści kształcenia, teorii metod, teorii pomiaru dydaktycznego i innych"[1/].

Tak ukazana zależność między funkcjonowaniem wiadomości a teorią kształcenia szkolnego sugeruje niejako, iż ważną składową dochodzenia do zakładanych efektów nauczania jest proponowany dobór i układ treści programów.

Druga płaszczyzna badań planów i programów studiów sprowadza się do określania stopnia ich akceptacji przez padrę dydaktyczną, studentów, i całe społeczeństwo. Im wyższy jest poziom akceptacji programu kształcenia, co można rozumieć jako odzwierciedlenie w nim wartości preferowanych i uznawanych przez społeczeństwo, tym niemniej jest powodów by go zmieniać. W rozumowaniu tym tkwią dwa istotne niebezpieczeństwa wynikające zarówno z przywiązania dorosłych do tradycji, jak i z powsze-

- - - - - - - - - -

1/ K. Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN, s. 24.

chnego przekonania, iż dobry absolwent wyższej uczelni powinien być rzetelnie przygotowany do działalności praktycznej.

Tak więc doceniając rolę środowiska społecznego w formułowaniu ogólnych ocen jakości programu kształcenia trzeba zdawać sobie sprawę z konieczności prowadzenia wewnątrzuczelnianych badań naukowych obejmujących nie tylko poziom efektywności dydaktycznej, ale również funkcjonalnej. Przy czym nie należy twierdzić, że efektywność pracy szkoły wyższej zależy wyłącznie od jakości programów, bądź sposobu ich realizacji. Znaczącą rolę spełnia w tym przypadku podatność studentów na zabiegi edukacyjne. Podatność ta, jak piszą: Renata Siemieńska i Marek Bijak Żochowski, jest funkcją kilku czynników: 1/ stopnia zgodności przekazywanych treści z tym, co młodzież wyniosła ze swych środowisk rodzimych; 2/ oczekiwań, wiązanych z pobytem na uczelni; 3/ presji studenckiego otoczenia na jednostkę"[1/]. Z tej racji wielu badaczy rezygnuje z dokonywania analizy programów studiów i sięga wyłącznie po oceny formułowane przez studentów i absolwentów uczelni.

Istotnym wzbogaceniem badań zorientowanych na doskonalenie programów kształcenia jest stosowanie podejścia systemowego, polegającego głównie na wiązaniu treści kształcenia w szkole wyższej z profilem absolwenta, z przewidywanym modelem i koncepcją edukacyjną[2/]. Pewne ożywienie spowodowały również te badania, w których usiłowano określić proporcje między treściami kształcenia ogólnego, kierunkowego i specjalistycznego, a także ustalić wyznaczniki sukcesów zawodowych[3/]. Nieco rzadziej podejmowane są społeczne i edukacyjne uwarunkowania koncepcji wychowania akademickiego. Jej główne nurty, jak pisze

- - - - - - - - - - - -

1/ R. Siemieńska, M. Bijak-Żochowski, Od studiów do zawodu i pracy, Warszawa 1975, PWN, s. 143-144.

2/ Zob. Cz. Maziarz, Problemy wdrażania innowacji programowych w szkole wyższej - studium przypadku, w: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych, Warszawa - Dęblin 1984, IPN Pt.iSzW, WOSL, s. 106.

3/ Zob. m.in. R. Łukaszewicz, Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych, Wrocław 1978, Ossolineum, s. 211 i następne.

Danuta Gielarowska, sprowadzają się do następujących elementów systemu kształcenia:

"- proces dydaktyczny i badawczo-naukowa działalność uczelni,
- środowiskowe życie społeczne studentów, głównie w grupie dydaktycznej i środowisku domu akademickiego, kołach naukowych i organizacji młodzieżowych;
- podmiotowe uczestnictwo studentów w wychowaniu;
- praca nauczyciela akademickiego"[1/].

Skoro więc proces dydaktyczny stanowi zasadniczy nurt wychowania, to w jego obrębie muszą znaczyć przede wszystkim treści programu nauczania. A zatem ich dobór, układ i sposób przekazywania znajdują odzwierciedlenie w jakości wychowania studentów. Tym bardziej więc zastanawia fakt, iż rozważania o wychowaniu w szkole wyższej częściej nawiązują do ideałów wzorców i modeli niż do możliwości ich urzeczywistniania w praktyce edukacyjnej. Problem ten staje się tym trudniejszy, im bardziej eksponujemy podmiotową rolę studenta w szkole wyższej[2/].

4. Optymalizacja procesu kształcenia

Proces kształcenia rozumiany jest w miarę jednolicie niezależnie od szczebla edukacji. To co wydaje się właściwe dla ewolucji samego pojęcia zawiera zmiana jego drugiego członu. Podkreśla to Wincenty Okoń pisząc między innymi: "O ile dawniej mówiło się o procesie nauczania, koncentrując tym samym uwagę na czynnościach nauczyciela, to obecnie prawo obywatekstwa zdobył sobie termin proces kształcenia. Termin ten obejmuje i nauczanie, i uczenie się, a także coś więcej: kształtowanie wychowanka przy jego własnym, podmiotowym udziale, realizowanie w jego osobowości jakichś celowych zmian"[3/]. Problem uczenia się studentów, a zatem i dążenie do nowoczesne-

---

1/ D. Gielarowska, Propozycje koncepcji wychowania akademickiego, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 1, s. 135-136.

2/ Z. Kosyrz, Wychowanie patriotyczne młodzieży akademickiej, Warszawa 1985, PWN, s. 162.

3/ W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN, s. 137.

go pojmowania dydaktyki szkoły wyższej przedstawił w 1960 r. Maksymilian Siemieński[1]. Jego poglądy na temat procesu dydaktycznego w uczelniach wyższych są niezwykle interesujące, bowiem ukazują istotę i znaczenie wyodrębnienia z procesu nauczania, samodzielnego w swym przebiegu procesu uczenia się wraz z towarzyszącymi mu nieodłącznie intelektualnymi postawami i uczuciami. Stąd też przekonanie Autora o szczególnej wartości samodzielnego uczenia się, które nie może być zastąpione nawet doskonale zorganizowaną pracą dydaktyczną nauczyciela akademickiego[2].

Twierdzenie to, aczkolwiek nie odosobnione, wymaga nawiązania do istoty procesu kształcenia, jako celowej działalności ludzkiej obejmującej zachowania regulowane przez mechanizm zwany zadaniem. Właśnie celowościowo-zadaniowa orientacja wszelkich procesów edukacyjnych sprawia, że powinny być one rozpatrywane w ścisłym związku z pozostałymi elementami /składnikami/ systemu dydaktycznego. Wówczas też okaże się, że samodzielne studiowanie, zwane niekiedy obowiązkową pracą studentów lub nauką własną, nie występuje w oderwaniu od dobrze zorientowanej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich.

Jest zatem wystarczający powód, by - jak pisze T. Lewowicki - "rozważania o procesie dydaktyczno-wychowawczym, o zachodzących w nim prawidłowościach i o jego doskonaleniu /.../ przedstawić na tle innych składników systemu"[3]. Z tej racji wszelkie próby optymalizacji procesu kształcenia winny obejmować racjonalne zmiany pozostałych elementów systemu dydaktycznego. Założenie to, ważne zarówno ze względów teoretycznych, jak i praktycznych prowadzi do wyodrębnienia rzeczowych /przedmiotowych/ i osobowych /podmiotowych/ elementów systemu. Do pierwszej grupy zalicza się cele, treści, procesy, zasady, metody, formy i środki kształcenia, zaś do drugiej nauczycieli

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. M. Siemieński, Psychofizjologiczne i społeczne uwarunkowanie procesu uczenia się w szkole wyższej, Wrocław-Kraków 1860, Ossolineum.

2/ Tamże, s. 8-9.

3/ T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN, s. 9.

akademickich i studentów.

Zależności, jakie zachodzą między procesem kształcenia w szkole wyższej i pozostałymi elementami systemu dydaktycznego współtworzą złożoną strukturę zjawisk pedagogicznych. Wśród wielu prób określenia jej istoty należy wymienić: opracowane przez S.I. Archangielskiego i W.P. Mizincewa, wskaźniki informacyjne procesu nauczania, umożliwiające pomiar struktury oraz funkcji poszczególnych jego składników[1/]; zastosowanie cybernetyki do wyjaśniania złożoności procesu kształcenia[2/]; ukazanie stymulacyjnej roli metod aktywizujących w procesie dydaktycznym[3/], a także powiązanie podręcznika i jego struktury z procesem dydaktycznym, głównie poprzez odzwierciedlenie w podręczniku właściwości procesu kształcenia[4/].

Jakościowo nowe okazały się badania nad programowaniem dydaktycznym, które w końcu lat siedemdziesiątych próbowano wprowadzić w miejsce nauczania programowanego. Zmiany jakie zaszły w obrębie tej koncepcji pracy dydaktycznej w latach 1954-1989 uwidaczniają stopniowe przechodzenie od programów: liniowych, rozgałęzionych i mieszanych, do programów blokowych i wreszcie do programowania dydaktycznego. Jest ono, jak twierdzi Kazimierz Denek swoistą grą, w której student prawie zawsze wygrywa i dlatego pragnie grać dalej[5/].

Na początku lat osiemdziesiątych rozróżniono dwa nurty rozwoju programowania dydaktycznego. Pierwszy z nich ukierun-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. S.I. Archangielskij, W.P. Mizincew, Wskaźniki informacyjne procesu nauczania, w: "Naukowe podstawy kształcenia. Dorobek pedagogiki radzieckiej" /wybór i oprac.F.Januszkiewicz, Cz. Kupisiewicz/, Warszawa 1980, PWN, s. 166.

2/ Zob. G. Meyer, Cybernetyka a proces nauczania, Warszawa 1969, PZWS, a także M. Godlewski, L. Kołkowski, E. Lipiński /red./ Problemy algorytmizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego, Warszawa 1983, PWN.

3/ Zob. J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN.

4/ Zob.W.P. Bespalko, Teórija uczebnika, Moskwa 1988, "Pedagogika", a także: "Podręcznik akademicki. Metodologia. Funkcje dydaktyczne. Edytorstwo. Polityka wydawnicza". Materiały sympozjum zorganizowanego przez Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym i Państwowe Wydawnictwo Naukowe we wrześniu 1972 r., Warszawa 1973, PWN.

5/ K.Denek, Wprowadzenie. Od nauczania programowanego do programowania dydaktycznego, w: K.Denek /red./, Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej, Warszawa 1984, PWN, s. 5.

kowany był na konstruowanie programów sterujących, drugi łączył nauczanie problemowe z programowanym. O ile pierwszy nurt odzwierciedla ogólniejszą tendencję usprawniania sterowania procesem dydaktycznym poprzez wprowadzanie nauczania programowanego, to drugi obrazuje dążenie do nadania programowaniu dydaktycznemu cech uniwersalności i łagodzenia jego wielu słabości[1/]. Wśród nich bowiem wskazywano najczęściej sprzyjające warunki opanowywania przez studentów "gotowych" do zapamiętania treści i uczenie się "krok za krokiem". W efekcie nauczanie programowane jest traktowane bądź to jako jedna z metod wpływających na doskonalenie procesu kształcenia, bądź też jako element naukowej organizacji czynności metodychnych[2/].

W pedagogice radzieckiej, nauczanie programowane jest aktualnie wymieniane wśród prawdopodobnych dróg i środków optymalizacji procesu nauczania, obok automatyzacji kształcenia, nauczania zróżnicowanego i problemowego. Przy czym znaczenia nauczania programowego upatruje się głównie w:

- operatywności kierowania poznawczą działalnością studentów;
- reproduktywnej metodzie uczenia się;
- informacyjno-algorytmicznej metodzie przekazywania treści[3/].

Dokonując ogólnej oceny nauczania programowanego Czesław Kupisiewicz stwierdza, że jest ono i powinno pozostać wyłącznie metodą pomocniczą przydatną w toku realizacji następujących zadań dydaktycznych:

"- zaznajamianie uczniów z wiedzą bierną, tzn. z informacjami wymagającymi głównie pamięciowego opanowania;
- utrwalanie wiedzy biernej;
- kontrola i ocena stopnia opanowania tej wiedzy przez ucz-

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. m.in. J. Gnitecki, Efektywność problemowo-programowanego nauczania dydaktyki w pedagogicznym kształceniu nauczycieli akademickich, w: K. Denek /red./, Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej..., op. cit., s. 67.

2/ Zob. T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN, s. 194-197.

3/ Zob. W.I. Sosnowskij, Podchody i śriedstwa prieobrazowanija didakticzeskoj sistiemy w wuzie, "Osnowy didaktiki Wysszej szkoły", Wypusk I, Nowossibirsk 1984, s. 43.

niów przy znacznym współudziale samokontroli i samooceny;
- zwalczanie różnorodnych form opóźnienia w nauce przez likwidację określonych braków i luk w wiadomościach uczniów"[1/].

W miarę postępującego rozwoju elektronicznych maszyn liczących wyraźnie zarysowuje się możliwość wykorzystania dorobku nauczania programowanego zarówno w toku nauczania wspomaganego komputerem, jak i nauczania organizowanego za pomocą komputera[2/].

Komputerowe wspomaganie nauczania w szkole wyższej, mimo iż ma za sobą niemal dwudziestoleni okres doświadczeń ciągle pozostaje w fazie prób i różnorodnych cząstkowych zastosowań. Jak dotychczas, nie udało się określić warunków kompleksowej komputeryzacji całego szkolnictwa, a opracowywane techniki informatyczne napotykają wiele barier psychologicznych i socjologicznych. Ich źródeł należy upatrywać między innymi w skomplikowanym procesie tworzenia systemów informatycznych, które powinny obejmować zarówno strukturę programową /programy, jak i bazę danych /wiedza/ oraz bazę obiektów graficznych, która wymaga niezbędnej ich wizualizacji[3/]. Z tej racji coraz częściej upowszechniane jest przekonanie, iż technologia kształcenia w ogóle, a komputery w szczególności sprzyjają poszerzaniu się roli człowieka w modelowaniu procesu dydaktycznego i jego doskonaleniu, głównie ze względu na wyraźnie zwiększoną dostępność faktów i lepsze warunki do operowania nimi[4/].

Związki nauczania programowanego z maszyną cyfrową uści-

- - - - - - - - - - -

1/ Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, PWN, s. 181.

2/ Zob.m.in. J. Mieścicki, M. Muszyński, Zasady wykorzystania uniwersalnej maszyny cyfrowej UMC-10 do celów programowania nauczania, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1968, nr 2; F. Anacker, Strategia kierowania procesami uczenia się w nauczaniu wspomaganym komputerem, w: S. Jarmark, F. Januszkiewicz /red./, Technologia kształcenia i jej uwarunkowania, Warszawa 1976, PWN.

3/ Zob. Z. Kierzkowski, Powszechne użytkowanie komputerów i problemy wspomagania komputerowego w formułowaniu podstaw informatyki, Warszawa 1989 /maszynopis referatu wygłoszonego na XV Międzynarodowym Sympozjum Technologii Kształcenia - 26-28.09.1989 r./.

4/ Zob. W. Dołżienko, Socjo-kulturnyje aspiekty technołogii obuczenija /maszynopis referatu wygłoszonego na XV Międzynarodowym Sympozjum Technologii Kształcenia - 26-28.09.1989 r./

śla w pewnej mierze zasada indywidualizacji, której istota sprowadza się do wykorzystania wiedzy, umiejętności i psychofizycznych predyspozycji studentów. Rośnie zatem znaczenie dialogu człowieka z komputerem, a jakość komunikowania się jest obecnie traktowana jako wskaźnik poprawności formy obrazu wykorzystywanego w technice mikrokomputerowej[1/]. Stąd tendencja do łączenia osiągnięć techniki video z komputeryzacją. Nie ma również wątpliwości, że doskonalenie procesu kształcenia wymaga respektowania związków i zależności, jakie istnieją między celami, treściami, metodami, technicznymi środkami nauczania i kwalifikacjami pedagogicznymi oraz sposobami samodzielnego uczenia się studentów. Wśród wymienionych elementów systemu dydaktycznego, dwa zasługują na szczególną uwagę. Są to treści kształcenia i techniczne środki dydaktyczne.

W obrębie programów nauczania prace badawcze skoncentrowane zostały na opracowaniu teoretycznych podstaw doboru i układu treści. Jak pisze K. Kruszewski "treści to zestaw: wiadomości, które trzeba przyswoić, umiejętności, które należy opanować; wartości, które trzeba uznać /uwewnętrznić/"[2/]. Istota uzasadnień dla takiego, a nie innego doboru treści nauczania wynika zarówno z analizy celów i zadań kształcenia specjalisty, jak i z charakterystyki jego przyszłej działalności praktycznej. Jeśli więc analizujemy zakres przedsięwzięć optymalizacyjnych w kształceniu uniwersyteckim, to godzi się podkreślić, że odnoszą się one w dużej mierze także do szeroko rozumianej strukturyzacji i operacjonalizacji wiedzy dokonywanej na użytek poszczególnych zajęć dydaktycznych przez nauczycieli akademickich. Z kolei dobór informacji i ich powiązanie z celami i zadaniami dydaktycznymi stają się tym bardziej trafne, im lepiej wykorzystane zostaną nowe technologie informacji,

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. W. Gogołek. Formy obrazu mikrokomputerowego w dydaktyce, w: S. Liszewski, R. Stępień /red./, Telewizja dydaktyczna i mikrokomputery w naukach społecznych. /Materiały z sympozjum/, Warszawa 1988, WAP, s. 89.

2/ K. Kruszewski, O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia, w: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1973, WAP, IPNPtiSzW, s. 64.

a głównie komputeryzacja.

Powyższe twierdzenie, aczkolwiek powszechne w środowisku zwolenników nowoczesnej technologii kształcenia, budzi wiele wątpliwości ilekroć dokonuje się gruntownej analizy zabezpieczenia materiałowo-technicznego wyższych uczelni. Rację ma zatem W. Okoń, gdy optymalizację dydaktyczną procesu kształcenia utożsamia przede wszystkim z usprawnianiem metod pracy nauczycieli akademickich, z rozwijaniem potrzeb i motywacji uczenia się studentów, doskonaleniem doboru i układu treści kształcenia oraz sposobów sprawdzania osiąganych wyników, a także z racjonalnym zastosowaniem środków dydaktycznych i wykorzystaniem bazy materialnej[1/]. Jak bardzo ważne są to działania, pokazują między innymi prace L. Leji, poświęcone doskonaleniu kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli szkół wyższych[2/]. Prawdopodobnie więc w strukturze metodycznych umiejętności wykładowców musi istnieć niezbędna równowaga między orientacją na wykorzystywania technicznych środków nauczania i docenianiem innych czynności usprawniających proces kształcenia.

Optymalizowąnie działalności dydaktycznej można traktować jako formę regulacji czynności nauczania i uczenia się, stosownie do zmieniających się potrzeb edukacyjnych. W ujęciu docelowym wysiłek pedagogów ukierunkowany jest na tworzenie dobrych warunków realizacji celów edukacyjnych na miarę przyszłych zadań. Działania bieżące natomiast sprowadzają się do inicjowania i realizowania nowych rozwiązań metodycznych.

Analiza zmian dokonujących się w strukturze procesu kształcenia wymaga także zwrócenia uwagi na formułowane przez Tadeusza Lewowickiego współczesne doktryny edukacyjne[3/]. Pierwsza z nich progresywna, jest nastawiona na przygotowanie studentów do działania w sytuacjach złożonych i trudnych. Sprzyja rozwijaniu możliwości adaptacji do zmiennych warunków życia społecznego. Jest to więc rozwinięta doktryna kształcenia aktywizującego, w którym dominują różne formy współpracy nau-

- - - - - - - - - - - -

1/ Zob. W.Okoń, Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w szkole wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 1,s.19.

2/ L. Leja, Techniczne środki dydaktyczne, Warszawa 1978, PWN.

3/ Referat wygłoszony na XV Międzynarodowym Sympozjum Technologii Kształcenia - 26-28.09.1989 r.

czycieli akademickich i studentów[1/].

Druga doktryna, personalistyczna ukierunkowana jest na stymulowanie rozwoju człowieka, jego osobowości i zdolności do integrowania własnej konstrukcji swego życia jednostkowego z procesami społecznymi[2/]. Istotnym dopełnieniem rozwoju osobowości studentów jest rozwój systemu wartości.

Kolejna, trzecia doktryna, zwana kompetencyjną obejmuje problematykę przygotowania specjalistycznego, pozostającego w ścisłym związku z techniką i procesami technologicznymi. Czynnik kompetencji, jako cel kształcenia wpływający bezpośrednio na dobór treści programowych i metodykę pracy pedagogicznej, stanowi swoisty wskaźnik wartościowania edukacji. Przy czym kompetencje, jak pisze prof. W. Okoń, mogą być długoterminowe, oparte na realizacji celów odległych i osiągnięciach trwałych, jak rozwój zdolności, pojęć, operacji umysłowych, przekonań i postaw", oraz"na krótką metę", jak sprawności motoryczne, umiejętności techniczne czy nawyki językowe"[3/].

Doskonalenie procesu kształcenia obejmuje także zróżnicowany dobór form, metod i środków dydaktycznych. Wynika to stąd, iż planowane czynności nauczania - uczenia się funkcjonują w ścisłym związku z rodzajem formy bądź metody nauczania i określone są zakresem wykorzystania techniki audiowizualnej. Nie bez znaczenia pozostają także: najszerzej rozumiana baza materiałowo-techniczna, kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli akademickich, funkcjonujący system upowszechniania najlepszych doświadczeń metodycznych i systematyczność badania efektywności studiów w poszczególnych uczelniach oraz racjonalność dokonywanych porównań pomiędzy uczelniami, także w zakresie przydatności zawodowej absolwentów.

- - - - - - - - - - -

1/ Problemy kształcenia aktywizującego w uczelniach wyższych podejmują szerzej m.in.: J.Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN; B.Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym, Warszawa 1977, PWN; K.Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, PWN.

2/ Szerzej o zmianach dokonujących się w psychice człowieka w pełnym cyklu jego życia indywidualnego traktuje praca pod red. M.Tyszkowej, zatytułowana: "Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia Teoretyczne i Metodyczne", Warszawa 1988, PWN.

3/ W.Okoń, Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w szkole wyższej..., op. cit., s. 30.

5. Unowocześnianie form, metod i środków nauczania

Z badań nad modelem szkoły wyższej przyszłości, a także z analizy procesu kształcenia wynika wniosek, iż istnieje potrzeba łącznego rozpatrywania form, metod i środków dydaktycznych. Ma to swoje uzasadnienie w tym, że w procesie kształcenia dominuje dążenie do stosowania kilku, wzajemnie uzupełniających się metod i środków nauczania - uczenia się sprzyjających nabywaniu przez studentów umiejętności łączenia procesów poznawczych z emocjonalnymi i z działalnością praktyczną.

Pojęcie metody nauczania w szkole wyższej jest definiowane różnorodnie. W. Okoń wskazuje na dwa rodzaje stanowisk w tej kwestii[1/]. Pierwsze polega na szerokim posługiwaniu się tym terminem, co w efekcie prowadzi do niesłusznego utożsamiania metody nauczania z kierunkami lub systemami kształcenia, a niekiedy z metodami rozumowania. Drugie stanowisko sprowadza się do pomijania terminu metoda nauczania, bądź też zastępowania go pojęciami: "forma nauczania" i "zasada nauczania". Ponieważ formy nauczania stanowią wyłącznie zewnętrzną organizacyjną stronę procesu dydaktycznego, a zasady kształcenia utożsamia się z regułami postępowania nauczyciela w procesie nauczania, to istnieją wszelkie powody, by badać i analizować metody pracy dydaktycznej w jej autonomicznym zakresie treściowym. Z tej racji metodę nauczania definiuje się, jako "wypróbowany układ czynności i środków realizowanych świadomie w celu osiągnięcia określonych zmian w uczących się"[2/].

Definicję tę cechuje pewna ogólność, co z kolei prowadzi do wielu niejasności w klasyfikowaniu metod nauczania. Podobnie przedstawia się zagadnienie świadomego wiązania poznawczych czynności studentów z czynnościami dydaktycznymi nauczycieli akademickich[3/]. Przyjmuje się bowiem założenie, iż w

---

1/ Zob. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN, s. 173-175.

2/ Tamże, s. 175.

3/ Zob. J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN, s. 6-7.

procesie kształcenia główną rolę spełnia działalność poznawcza studentów, ale jej charakter uwarunkowany jest treścią czynności realizowanych przez nauczyciela akademickiego. Muszą to być czynności skuteczne, tak w przekazie wiadomości, jak i w prowadzeniu dyskusji, w czasie pokazu itp.[1/].

Metody nauczania w szkole wyższej uległy w okresie minionych dwudziestu lat istotnym zmianom. Od dominacji metod podających do różnych odmian takich metod pracy dydaktycznej, które sprzyjają aktywizowaniu i usamodzielnianiu studentów. W obrębie metod słownych zachowana została forma i metoda wykładu uniwersyteckiego, ale znacznemu poszerzeniu uległa lista jego odmian metodycznych. Obok wykładu kursowego i monograficznego ukształtowała się nowa postać wykładu problemowego, często nasyconego elementami dyskursywności. W toku badań okazało się, że niekiedy bardzo skuteczny jest również wykład semiprogramowany. Szczególne miejsce w klasyfikacji wykładu akademickiego zajmuje jego odmiana konwersatoryjna, zbliżona do reguł dyskusji naukowej.

Wśród innych - poza wykładem - wariantów metody słownej K. Kruszewski wymienia odpytywanie, ćwiczenia referatowe i dyskusję jako sposób poznania wiadomości i opanowania umiejętności rozwiązywania problemów[2/]. Równocześnie wskazuje na niewielkie możliwości usprawniania metod słownych, bowiem na ogół uważa się, iż niemal wszystko w tym zakresie zostało dokonane. W praktyce nauczycielskiej jednak trudno znaleźć potwierdzenie takiej oceny. Przykładem pozytywnym jest z całą pewnością nauczanie poprzez zespoły nauczycielskie. Polega ono na powierzaniu realizacji wybranych tematów zaproszonym pracownikom z uczelni lub spoza niej, którzy naukowo specjalizują się w danej dziedzinie, bądź mają szczególne osiągnięcia praktyczne. W grupach studentów starszych roczników zajęcia takie mogą odbywać się w formie dyskusji obserwowanej, którą prowadzą zap-

- - - - - - - - - - - -

1/ Zob. K. Kruszewski, Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywołania, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 3-4.

2/ K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, PWN, s. 128-140.

roszeni specjaliści, natomiast studenci doskonale wcześniej przygotowani, zadają pytania bądź przedstawiają własne poglądy.

Nauczanie poprzez zespoły nauczycielskie jest przykładem kompleksowego doskonalenia form i metod pracy dydaktycznej w wyższej uczelni. Jego zalety sprawiają, że wyraźnie wzrasta jakość działalności edukacyjnej. Jest ona tym wyższa, im lepiej udaje się zorganizować oraz przygotować zajęcia i im częściej wykorzystuje się w ich toku nowoczesne środki dydaktyczne. Po to jednak, by uniknąć zbędnego opisu szczegółowych rozwiązań dydaktycznych dotyczących metod oglądowych, praktycznych i aktywizujących, należy ukazać pewne ogólniejsze tendencje optymalizacyjne[1/].

Pierwsza z nich sprowadza się do przestrzegania zasady, iż dobór metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych winien być optymalny z punktu widzenia realizowanych celów kształcenia oraz możliwości aktywizowania studentów w realnie istniejących warunkach. Druga tendencja polega na dążeniu do stosowania wielu różnych i wzajemnie powiązanych metod, form i środków nauczania, sprzyjających rozwijaniu u studentów pozytywnych motywów uczenia się, samodzielności i systematyczności oraz zdolności samooceny wyników własnej pracy.

Rezygnowanie z podających form oraz metod pracy dydaktycznej i wprowadzanie nauczania problemowego, zindywidualizowanego, programowanego, gier dydaktycznych, pracy zespołowej i wspomagania komputerowego, to trzecia tendencja optymalizacyjna. Kolejna, czwarta tendencja obejmuje działania na rzecz zastąpienia monometodycznego modelu procesu dydaktycznego modelem polimetodycznym i multimedialnym, co winno przyczynić się do zmiany dotychczasowej struktury kształcenia z reproduktywnej na generatywną.

W dążeniu do organizowania nieschematycznych procesów edukacyjnych w szkole wyższej uwaga badaczy koncentruje się na metodach problemowych sprzyjających dostrzeganiu i rozwiązywaniu trudności. W tym kierunku zmierzały również propozy-

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980, Warszawa 1982, WSiP, s. 119.

cje W. Okonia, który w pracy pt."Elementy dydaktyki szkoły wyższej" sugerował oparcie metod pracy w uczelniach na koncepcji kształcenia wielostronnego.

Pomijając istotne dla tej koncepcji uzasadnienia teoretyczne mające na celu dynamizowanie rozwoju człowieka w toku kształcenia, trzeba podkreślić jej możliwości w przeciwdziałaniu jednostronności pracy dydaktycznej w szkołach wyższych. Spośród czterech głównych kategorii czynności nauczycielskich: 1/ podawanie albo udostępnianie "gotowych" informacji; 2/ kierowanie procesem rozwiązywania problemów poznawczych; 3/ eksponowanie wartości społecznych, moralnych, estetycznych i innych oraz kierowanie procesem wytwarzania wartości; 4/ organizowanie praktycznych działań studentów, przeważa zdecydowanie ta pierwsza[1/]. Nie przypadkowo więc stale poszerza się lista metod kształcenia zapewniających rozwój twórczego myślenia i sprzyjających kształceniu człowieka sprawcy, potrafiącego przeciwdziałać orientacji zachowawczej[2/].

Koncepcja kształcenia wielostronnego częściej znajduje zastosowanie w szkole podstawowej i średniej niż w wyższej. Ma to swoje uzasadnienie między innymi w ugruntowanym już podziale metod pracy dydaktycznej ze studentami na wykładowe i ćwiczeniowe /seminaryjne/. W tych pierwszych dominuje wykład kursowy, a w drugich sprawdzanie stopnia opanowania wiedzy zawartej w literaturze naukowej. Prowadzone w szkołach wyższych badania empiryczne mające na celu określanie związków oraz zależności między zachowaniami nauczycieli i czynnościami studentów, prowadzącymi do pewnych /mierzalnych/ wyników dydaktycznych, zbliżają nieco ten rodzaj edukacji do założeń kształce-

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN; a także: Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w szkole wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 1, s. 24.

2/ J. Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988, PWN, s. 36-37. Autor twierdzi, iż nie trzeba przeprowadzać szerszych badań empirycznych, aby przekonać się, że takie makrocele kształcenia jak "formułowanie wszechstronnie rozwiniętej "osobowości" lub "wychowanie człowieka na miarę naszych czasów" są jedynie ideałami, które nie dotknęły jeszcze ziemi. Szkoła bowiem na ogół kształtuje zachowawczy system wartości i standardów.

nia wielostronnego. O ile jednak odpowiedź na poznawcze pytanie dydaktyki, dlaczego ta koncepcja kształcenia zapewnia wyższe efekty dydaktyczno-wychowawcze wydaje się w miarę pełna, to trudniej jest o odpowiedź na pytanie o to, jak efekty te osiągnąć. Stosowanie strategii działania pedagogicznego: informacyjnej "I", Problemowej "P", emocjonalnej "E" i operacyjnej "O" jest interpretowane przez wielu autorów, jako adekwatne do składników treściowych wykorzystywanie metod: podających, problemowych, eksponujących i praktycznych. Trudno jednak pominąć fakt, iż każda z wymienionych strategii zawiera jasno określone ogniwa dydaktyczne. Strategia informacyjna zbliżona jest do toku podającego, a problemowa do poszukującego. Z kolei strategia eksponująca obejmuje takie ogniwa, jak: przygotowanie do odbioru wartości, eksponowanie tych wartości i dyskusję; zaś strategia operacyjna zawiera następujące etapy: podawanie nazwy i celu czynności, a także reguł jej wykonania, pokaz wykonania czynności przez wykładowcę, wykonanie czynności przez studentów pod kontrolą wykładowcy oraz samodzielne wykonanie czynności przez studentów.

W praktyce edukacyjnej szkół wyższych funkcjonuje na przykład bardzo wiele odmian /rodzajów/ zajęć ćwiczeniowych w małych grupach studenckich. Można jedynie domyślać się, że każde z nich realizowane jest według innego układu ogniw dydaktycznych. Ponadto, co podkreśla K. Denek, nie dysponujemy wystarczająco sprawdzonymi w warunkach kształcenia uniwersyteckiego metodykami organizacji i przeprowadzania ćwiczeń[1/]. Istnieje zatem wiele przeszkód w urzeczywistnianiu teorii kształcenia wielostronnego. Trzeba się zatem zgodzić z poglądem W. Okonia, iż najważniejszy jest "duch" tej teorii, a nie jej formalne hasła[2/].

Formy i metody kształcenia w szkole wyższej, niezależnie od przyjętych klasyfikacji, nie mogą być traktowane jako schematy działań pedagogicznych. Ich głównym zadaniem jest organizowanie zaangażowanej i twórczej aktywności studentów. Twier-

1/ Zob. K.Denek, Ćwiczenia w szkole wyższej, "Życie Szkoły Wyższej" 1987, nr 6, s. 24.

2/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, PWN, s. 113.

dzenie to, aczkolwiek wystarczająco upowszechnione, sprzyja powstawaniu wielu niejasności co do zakresu treściowego i powiązań takich pojęć, jak:metoda nauczania, proces kształcenia, strategia kształcenia. K. Kruszewski analizując pojęcie metody nauczania uwzględnia w jej obrębie umysłowe operacje uczniów, prowadzące do zmian psychicznych, głównie dzięki operacjom związanym z treścią kształcenia[1/]. Jeśli metody nauczania mają organizować procesy poznawcze studentów, to muszą jednocześnie współtworzyć logiczną konstrukcję wespół z innymi składowymi systemu dydaktyczno-wychowawczego. A zatem związki i zależności, jakie występują głównie między celami, treściami, procesami, organizacją i metodami kształcenia rozpatrywane z punktu widzenia ich modernizacji mają na celu kształtowanie i rozwijanie samodzielności myślenia oraz działania studentów. Skoro tak, to tym bardziej uzasadnione jest kompleksowe rozpatrywanie zagadnień kształcenia w szkole wyższej.

Istota poruszonych zagadnień zawiera się częściowo w tezie Ivana Illicha o konieczności przeciwdziałania tyranii struktur i programów[2/]. Nic tak bowiem nie krępuje współczesnej szkoły wyższej, jak jej wewnętrzny formalizm i respektowanie orientacji na pomijanie różnicowania kształcenia, stosownie do potrzeb społecznych i oczekiwań studentów. Stąd też za jedną z ważnych zasad edukacyjnych uznano elastyczność, przejawiającą się właśnie w różnicowaniu i dostosowywaniu do istniejących potrzeb, zarówno treści, jak i form oraz metod kształcenia[3/]. W ten sposób poszerza się wyraźnie zakres odpowiedzialności nauczycieli akademickich za jakość procesów edukacyjnych w szkole wyższej. Mają oni bowiem dużą swobodę doboru metod, form i środków kształcenia, a jednocześnie zobowiązani są do stosowania ich zgodnie z istniejącymi potrzebami, w sposób twór-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. K.Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN, s. 182.

2/ Zob. I. Illich, O konieczności deskolaryzacji społeczeństwa, w: "Oświata i wychowanie w toku przemian", Warszawa 1979, PWN, s. 162.

3/ T. Lewowicki, Przemiany szkolnictwa wyższego - różnicowanie się modelu wyższych uczelni, w: "Model zróżnicowanej szkoły wyższej", Warszawa 1985, IPNPtiSzW, s. 11.

czy, lecz z zachowaniem własnego stylu pracy pedagogicznej. Podobnie przedstawia się problem uwzględniania przez nauczycieli indywidualnego stylu poznawczego studentów, którzy najczęściej uczą się tak, jak na to pozwalają funkcjonujące wymogi /warunki/ dydaktyczne[1/]. Wśród nich najważniejszy wydaje się sposób organizowania wiadomości przez nauczycieli, a także tok organizacyjny zajęć dydaktycznych. Formułowane w tym względzie rekomendacje optymalizacyjne sprowadzają się zwykle do opisów różnych odmian metod aktywizujących /inscenizacyjna, sytuacyjna, symulacyjna, problemowa itp./.

Niemal w każdej metodzie określoną rolę spełniają środki dydaktyczne. Ich udział w procesach edukacyjnych jest coraz szerszy. Na początku lat siedemdziesiątych wyodrębniła się nowa dziedzina poszukiwań dydaktycznych zwana technologią kształcenia. Mimo, iż jej rozwojowi towarzyszyło wiele wątpliwości, to jednak upowszechniane systematycznie wyniki badań nad zastosowaniem technicznych środków audiowizualnych i materiałów dydaktycznych w edukacji, doprowadziły wreszcie do upowszechnienia przekonania o istotnej roli technologii kształcenia w optymalizacji nauczania i uczenia się[2/].

Podczas XV Międzynarodowego Sympozjum Technologii Kształcenia, które odbyło się w Warszawie w dniach 26-28.09.1989 r., po raz pierwszy w Polsce sformułowano problem miejsca technologii kształcenia w informatycznej fazie rozwoju cywilizacyjnego oraz wykorzystania systemów ekspertowych jako technologii kształcenia. Należy podkreślić fakt, iż technologia kształcenia znalazła swoje miejsce w kompetencyjnej doktrynie edukacyjnej. Ciągle jednak pedagodzy są skłonni dostrzegać w niej jed-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN, s. 52; K.Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, PWN, s. 41; A.G. Molibog, Woprosy naucznoj organizacji pedagogiczeskogo truda w wysszej szkole, Mińsk 1975, izd. "Wysiejszaja Szkoła", s. 29.

2/ Zob. L. Leja, Techniczne środki dydaktyczne, Warszawa 1978, PWN; F. Januszkiewicz, Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1982, PWN; W. Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa 1984, PWN; F. Januszkiewicz /red./, Technologia kształcenia. Aspekty metodologiczne i prakseologiczne, Warszawa 1985, PWN.

ną z części składowych dydaktyki, ściśle związaną z całym systemem oddziaływań szkoły. Oceniając ten fakt W. Okoń stwierdza, "że w tym kierunku ani teoria pedagogiczna, ani praktyka szkolna nie poszły jeszcze zbyt daleko. Jesteśmy raczej w fazie oczekiwania na stworzenie takiego systemu niż jego rzeczywistych narodzin"[1/].

W szkolnictwie wyższym, zainteresowanie badaczy koncentruje się na opracowaniu teoretycznych uzasadnień dla wykorzystywania w kształceniu telewizji dydaktycznej i mikrokomputerów. Nie ma już właściwie żadnych wątpliwości, że racjonalne stosowanie środków dydaktycznych wzmaga aktywność poznawczą, emocjonalną i sensomotoryczną studentów. Równocześnie jednak wiele zagadnień metodycznych i organizacyjnych warunkujących poprawność użycia kilku, wzajemnie uzupełniających się środków i materiałów audiowizualnych czeka na rozwiązanie.

Na szczególną uwagę zasługuje, sformułowana przez W. Strykowskiego, koncepcja kształcenia multimedialnego[2/]. Jej istota sprowadza się do kompleksowego wykorzystywania w procesie dydaktycznym nowoczesnych i tradycyjnych środków nauczania /mediów/. Znając dotychczasowe trudności w stosowaniu pojedyńczych środków i materiałów dydaktycznych w kształceniu, można ocenić tę koncepcję zarówno jako wyjątkowo interesującą, jak i odbiegającą od istniejących realiów materiałowo-technicznych polskiej szkoły. Jak piszą Autorzy "Raportu o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej", "wyposażenie szkół wyższych w aparaturę naukową i obcojęzyczną literaturę znacznie się pogorszyło, oddalając polskie szkolnictwo od poziomu światowego tak w dziedzinie kształcenia, jak i badań"[3/]. Jest to niewątpliwie twierdzenie uogólnione. W wielu ośrodkach akademickich bowiem istnieje w miarę nowoczesna baza materiałowo-techniczna, systematycznie rozwijana przez

- - - - - - - - - -

1/ W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej..., op. cit., s. 301.

2/ Zob. W. Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne..., op. cit.

3/ Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Warszawa - Kraków 1989, PWN, s. 227.

nauczycieli doceniających rolę środków dydaktycznych w doskonaleniu kształcenia.

W Związku Radzieckim, gdzie na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wprowadzono do pedagogiki pojęcie "naukowej organizacji procesu dydaktycznego", szukano jej podstaw w najszerzej rozumianej naukowej organizacji pracy[1/]. Obecnie coraz wyraźniej poszerza się zakres tego pojęcia traktowanego synonimicznie z technologią kształcenia i rozpatrywanego w systemowym ujęciu. Zastosowanie technicznych środków dydaktycznych w szkole wyższej jest traktowane, jako główny warunek wysokiej jakości kształcenia. Przy czym wzajemne relacje między nauczycielami i studentami wzbogacane techniką audiowizualną, rozpatrywane są kompleksowo, także w systemie czynności poznawczych modelujących główne etapy kształtowania wiadomości, umiejętności i nawyków[2/].

Współczesna technologia kształcenia znajduje istotne wsparcie w podejściu informatycznym, zmierzającym między innymi do modelowania systemu edukacyjnego i strukturyzowania relacji człowiek - komputer. Wzrasta rola procesów myślowo-decyzyjnych, a ich stymulatorem jest już często bardzo złożona baza obiektów graficznych, a głównie ich wizualizacja.

6. Samodzielna praca studentów

Rozważania nad zmianami w edukacji uniwersyteckiej coraz częściej koncentrują się na strukturze celów i zadań kształcenia studentów. Obok takich celów, jak zdobywanie wiedzy naukowej, kształtowanie umiejętności posługiwania się nią w działaniu, wyrabianie emocjonalnego stosunku do świata oraz rozwijanie zainteresowań i zdolności, szkoła wyższa preferuje nabywanie przez studentów motywów i umiejętności samodzielnego ucze-

---

1/ Zob. A.G. Molibog, Woprosy naucznoj organizacji piedagogi czeskogo truda w wysszej szkole, Mińsk 1975, izd. "Wyszejszaja Szkoła".

2/ Zob. W.I. Sosnowskij, Socjalno-prakticzeskaja naprawliennost w razwitii techmołogii obuczenija, "Osnowy didaktiki wysszej szkoły", Nowosibirsk 1988, Wypusk 5, s. 16-17.

nia się.

Przy dzisiejszym tempie rozwoju naukowo-technicznego zdobywana w toku studiów wiedza szybko się dezaktualizuje, co z kolei sprawia, że niezbędne staje się jej systematyczne uzupełnianie i pogłębianie. Jest to zatem prognostyczna funkcja umiejętności samodzielnego uczenia się, ważna o tyle, o ile absolwent wyższej uczelni będzie chciał aktualizować posiadaną wiedzę i doskonalić swoje umiejętności.

Postulat samodzielności myślenia i działania ma w procesach edukacyjnych potrójne znaczenie. W pierwszym stanowi określoną zasadę pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. W drugim określa z kolei związki i zależności między studiowaniem w uczelni i potrzebami oświaty ustawicznej. W trzecim zaś nakłada obowiązek na wykładowców i studentów, by systematycznie doskonalić metodykę samodzielnego studiowania przenosząc wysiłek edukacyjny z przekazywania treści programowych na samodzielne przyswajanie wiadomości z różnych źródeł.

Gdyby więc udało się zestawić pełną listę przesłanek nowoczesności w kształceniu uniwersyteckim, to z całą pewnością znaczące miejsce zajęłaby w niej organizacja i jakość pracy samodzielnej studentów. Zakres treściowy tego pojęcia oraz jego rozumienie wymagają przynajmniej ogólnego wyjaśnienia. Wynika to stąd, iż nauka własna studentów ma miejsce w szkole wyższej obok wykładów, ćwiczeń /audytoryjnych i laboratoryjnych/, seminariów, praktyk i konsultacji. Jest ona określana również przy pomocy takich pojęć, jak: samodzielne studiowanie, praca własna, samokształcenie, samodzielna praca umysłowa, obowiązkowa praca studentów. Mimo istnienia dość powszechnej zgodności co do zakresu treściowego powyższych terminów, zwłaszcza gdy chodzi o tę część pracy dydaktycznej studentów, która obejmuje uczenie się poza zorganizowanym kształceniem, to jednak ich interpretacja nie należy do zadań łatwych.

Przyjmijmy na wstępie założenie, iż pojęciem najszerszym zakresowo jest uczenie się, rozumiane jako proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte[1/]. W kształceniu akademickim, ze względu

1/ W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, PWN, s. 327.

na jego cele, najdoskonalszą postacią uczenia się jest studiowanie, zbliżone w swej konstrukcji do postępowania badawczego, a zatem nacechowane inicjatywnością, samodzielnością i sprawnością poznawczą. Łączenie studiowania z przymiotnikiem "samodzielne" ma wyraźnie dwojaką wymowę. Może bowiem wskazywać na konieczność przejawiania przez studentów samodzielności w planowaniu i wykonywaniu własnej działalności edukacyjnej, co sugeruje, że samodzielność byłaby w tym przypadku cechą uczenia się, ale może również stanowić kryterium rozróżniania tych czynności studiowania, które są realizowane w toku zajęć programowych oraz tych, które student wykonuje w domu.

A zatem termin "samodzielne studiowanie" częściej oznacza stronę jakościową uczenia się w szkole wyższej, niż studiowanie organizowane przez studentów poza uczelnią.

Janina Parafiniuk-Soińska określa samodzielne studiowanie jako "dobrowolną, zorganizowaną w odpowiednią strukturę działalność intelektualną studentów podejmowaną poza zajęciami audytoryjnymi w uczelni w celu uzyskania pożądanych efektów dydaktycznych"[1/]. Dobrowolność samodzielnego studiowania można uznać w tym przypadku za kategorię względną, bowiem studia wyższe, tak jak i inne zinstytucjonalizowane formy kształcenia, polegają między innymi na spełnianiu przez uczących się określonych wymagań. Ich struktura obejmuje nie tylko zadania szczegółowe, formułowane przed poszczególnymi ćwiczeniami, ale również prace semestralne, roczne itp. Z tej racji student uczy się samodzielnie tak, by sprostać obowiązującym wymaganiom. Nie oznacza to jednak, że jego praca umysłowa zamyka się wyłącznie w obrębie wskazówek formułowanych przez nauczyciela akademickiego.

Projektując strukturę samodzielnego studiowania J. Parafiniuk-Soińska wyodrębnia następujące elementy:

-"świadomy i celowy przebieg działalności, wyrażany rozumieniem sensu jej wykonania, zdawania sobie sprawy, po co dana

- - - - - - - - - -

1/ J. Parafiniuk-Soińska, Struktura i efekty samodzielnego studiowania, Warszawa - Poznań 1976, PWN, s. 14.

działalność została podjęta;
- planowy charakter całego działania, polegający na wcześniejszym antycypowaniu schematu postępowania, wyobrażania węzłowych czynności, porządkowania i hierarchizowania poszczególnych etapów działania;
- instrumentalny charakter całego działania, co ma wyrażać właściwe dobieranie metod w kontekście postawionego celu i materiału nauczania, dorabianie się i doskonalenie własnego sposobu studiowania, indywidualnej drogi, jaką należy cel osiągnąć;
- ekonomiczny przebieg działania, objawiający się właściwym wykorzystaniem warunków, ciągłym ich polepszaniem, wprowadzaniem ładu i porządku w organizację czynności oraz utrzymywaniem spoistości i zwartości organizacyjnej;
- wprowadzenie do wszystkich etapów działania samokontroli i samooceny, co może oznaczać konfrontowanie wyników cząstkowych i końcowych z założonymi celami i planem, dostrzeganie i ocenianie napotykanych trudności"[1/].

Przedstawiona struktura samodzielnego studiowania jest niewątpliwie interesująca zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli akademickich. Wynika to z wielu przesłanek, spośród których jedna zasługuje na szczególną uwagę. Chodzi mianowicie o respektowanie w praktyce edukacyjnej teoretycznych założeń nauczania aktywizującego, sprzyjającego rozbudzaniu poznawczych zainteresowań studentów, rozwijaniu ich samodzielności i kształtowaniu motywów oraz umiejętności racjonalnego uczenia się. W ten sposób dochodzimy do istotnego przekonania, iż pojęcie samodzielnego studiowania /uczenia się/ w szkole wyższej dotyczy także jakości pracy dydaktycznej nauczycieli uniwersyteckich. Twierdzenie to nawiązuje do tych poglądów pedagogicznych zgodnie z którymi współczesna szkoła wyższa powinna preferować nie te metody, które sprzyjają przekazywaniu wiadomości, lecz te, które zapewniają warunki do jej odkrywania i tworzenia.

Obok terminu samodzielne studiowanie, w literaturze dydaktycznej funkcjonuje pojęcie nauki własnej studentów. Jak twierdzi Jan Zborowski, nauka własna ma obowiązkowy charakter,

- - - - - - - - - -

1/ Tamże, s. 17.

a składają się na nią te czynności studenta, które wynikają z zadań postawionych przez prowadzącego zajęcia dydaktyczne[1/]. Z tej racji nauka własna obejmuje - najogólniej - przygotowywanie się studenta do konkretnych zajęć. Jeśli zaś podejmuje on pracę samokształceniową w sposób samorzutny i z własnej wyłącznie inicjatywy, wówczas mamy do czynienia z uczeniem się, które trzeba odróżnić od nauki własnej.

Tak więc zakres treściowy samodzielnego studiowania jest wyraźnie szerszy niż układ czynności poznawczych składających się na naukę własną. Nie oznacza to jednak, że mamy do czynienia z dwoma odmiennymi procesami uczenia się. Zarówno w toku samodzielnego studiowania, jak i podczas nauki własnej studenci posługują się tymi samymi regułami metodyki pracy umysłowej. Nakierowanie uwagi badaczy i praktyków - pedagogów na te czynności uczenia się, które wynikają z treści zadań stawianych słuchaczom przez nauczycieli ma jednak istotne znaczenie metodologiczne w określaniu wewnętrznej efektywności kształcenia w szkołach wyższych.

W tym sensie również upowszechniane jest pojęcie samokształcenia studentów, a głównie samokształcenia kierowanego. Powstaje zatem problem czy proces samokształcenia polegający na samodzielnym doborze i przyswajaniu sobie informacji, potrzebnych do określonego celu, jak twierdzi Zofia Matulka[2/], bądź sprowadzający się do całkowicie samodzielnego uczenia się, zależnego od osoby je podejmującej, jak sądzi W. Okoń[3/], jest odpowiednikiem pracy samodzielnej studentów, bądź nauki własnej. Otóż wydaje się, że jeśli nawet samokształcenie studentów pozostaje w ścisłym związku z celami i organizacją działalności uczelni wyższej, ale ze względu na swą ogólnokulturową istotę zakłada pełną swobodę wyboru celów i treści uczenia

- - - - - - - - - -

1/ J. Zborowski /red./, Nauka własna studenta, Warszawa 1976, PWN, s. 13; Z. Cieplak, Czas nauki własnej studentów kierunków technicznych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 2, s. 25.

2/ Z. Matulka, Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia, Warszawa 1979, PWN, s. 5.

3/ W. Okoń, Proces samokształcenia, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 4, s. 43.

się, to jednak samokształceniem sensu stricto nie jest. Staje się nim wówczas, gdy współtworzy stałą potrzebę życiową człowieka "stanowiąc oparcie dla jego całożyciowej edukacji oraz jego postaw i stylu życia"[1/].

Być może z powyższych względów pojęcie samokształcenia częściej używane jest w opracowaniach z zakresu oświaty ustawicznej niż w podręcznikach dydaktyki szkoły wyższej. Z kolei problematyka wdrażania do samokształcenia jest ukierunkowana niemal wyłącznie na kształtowanie umiejętności z zakresu pracy umysłowej wśród uczniów szkół podstawowych i średnich[2/]. Trudno oczywiście nie dostrzec zalet w miarę wczesnego zapoznawania uczniów z ogólnymi i szczegółowymi uwarunkowaniami procesu samokształcenia. Wątpliwości pojawiają się wówczas, gdy dokonamy analizy istniejących w tym zakresie możliwości.

Jak twierdzi Zofia Matulka, istnieją cztery zasadnicze warunki, bez spełnienia których proces samokształcenia nie może się dokonać. Po pierwsze, niezbędne jest przyswojenie sobie podstawowego zasobu wiedzy o rzeczywistości oraz opanowanie podstawowych sprawności intelektualnych: operacyjnych i instrumentalnych. Po drugie konieczne są dostatecznie silne i atrakcyjne motywy samokształceniowe. Po trzecie należy określić swoje potrzeby oświatowe /cele samokształceniowe/ i po czwarte - trzeba poznać metody i techniki pracy samokształceniowej oraz umieć się nimi racjonalnie posługiwać[3/].

Warto chyba jednoznacznie stwierdzić, że powyższe warunki są bardzo wymagające a współczesna szkoła wyraźnie nie nadąża za potrzebami społeczeństwa w sferze edukacji. Świadczą o tym między innymi przedstawione przez Czesława Kupisiewicza znamiona kryzysu w oświacie, takie jak: "niski przeciętnie poziom uzyskiwanych przez szkołę wyników nauczania i wychowania

- - - - - - - - - -

1/ Tamże, s. 46.

2/ J. Półturzycki, Wdrażanie do samokształcenia, Warszawa 1983, WSiP.

3/ Z. Matulka, Selekcja i synteza informacjii..., op. cit., s. 55-56.

oraz niezgodności treści, metod i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z wymaganiami obecnych i - tym bardziej - nadchodzących czasów"[1/].

Słabości polskiej szkoły jeszcze dobitniej ukazuje Kazimierz Obuchowski, podkreślając, iż "co najmniej połowa naszych współobywateli nie będzie miała dostatecznej motywacji do podjęcia długofalowego kształcenia się, wytworzenia odpowiednio rozbudowanej wiedzy uniwersalnej, umożliwiającej werbalizację sensu życia i tym samym wyznaczenia takich zadań dalekich, które zapewnią rozwój osobowości"[2/].

Jeśli współczesna szkoła /podstawowa i średnia/ nie zapewnia uczniom niezbędnych w procesie samokształcenia motywów i umiejętności, to warto przynajmniej ogólnie poznać stan przygotowania studentów I roku studiów do samodzielnego uczenia się. Próbę takiej analizy koniecznie należy poprzedzić informacją, iż metody pracy umysłowej wykorzystywane z niezłym skutkiem w szkole średniej z reguły nie sprawdzają się w wyższej uczelni. Wynika to głównie z odmienności metodyki zajęć, znacznie szerszego zakresu treści programowych w szkole wyższej i innego sposobu sprawdzania efektów studiowania.

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez Witolda Dobrołowicza można stwierdzić, iż średnio ponad 60 % studentów ocenia własne wiadomości na temat techniki studiowania jako dostateczne[3/]. W toku studiów natomiast zarysowują się wyraźne zmiany w sposobach uczenia się. Studenci starają się jak najszybciej opanować umiejętność selekcji materiału i rezygnując z uczenia się pamięciowego preferują naukę przez zrozumienie[4/]. Stąd wniosek, iż w procesie studiowania rzadziej mamy

- - - - - - - - - -

1/ Cz. Kupisiewicz, Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce, "Raporty tematyczne" nr 6, Warszawa-Kraków 1988, s. 12.

2/ K. Obuchowski, Potrzeby człowieka i psychologiczne aspekty jego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym kraju, /w:/ O nowoczesny kształt Polski. Dylematy rozwoju na progu XXI wieku. Raport prognostyczny, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1989, Ossolineum, s. 403.

3/ W. Dobrołowicz, Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się, /w:/ J. Zborowski /red./, Nauka własna studenta..., op. cit., s. 54.

4/ B. Pamuła, Zmiany w sposobach uczenia się w trakcie studiów, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1976, nr 3, s. 97.

do czynienia z nabywaniem umiejętności uczenia się w ogóle, lecz z ich ewolucją polegającą na dostosowaniu metodyki pracy umysłowej do potrzeb i wymogów szkoły wyższej.

Czy proces ten może przebiegać prawidłowo bez racjonalnego udziału /pomocy/ nauczycieli akademickich? Z całą pewnością nie. Dlatego doceniając w pełni twierdzenie Maksymiliana Siemieńskiego, iż "wartości osobistego, samodzielnego uczenia się jako procesu nieodzownego ze strony studenta nie zdołają zastąpić najbardziej udoskonalone systemy i metody nauczania ze strony nauczyciela wyższej szkoły"[1/]. Podkreślmy znaczącą rolę metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów w uprawianiu samodzielnej pracy własnej studentów. Jeśli nawet student opanuje umiejętności pracy samodzielnej studiując podręczniki J. Bogusza[2/], Z. Pietrasińskiego[3/], J. Riecherta[4/], J. Rudniańskiego[5/] lub innych Autorów, to najczęściej możliwości ich wykorzystania będą zależały od przemyślanego i trafnego ukierunkowania w postaci wskazówek metodycznych formułowanych przez nauczyciela akademickiego.

Jest więc wystarczający powód, by problematyka najogólniej rozumianej pracy samodzielnej studentów była przedmiotem zainteresowania całego środowiska społecznego szkoły wyższej.

1/ M. Siemieński, Psychofizjologiczne i społeczne uwarunkowania procesu uczenia się w szkole wyższej, Wrocław-Kraków 1960, Ossolineum, s. 8-9.

2/ J. Bogusz, T. Karwat, Jak studiować? Warszawa 1972, WAP. J. Bogusz /red./, Problemy nauki własnej w wyższej uczelni wojskowej, Warszawa 1981, WAP.

3/ Z. Pietrasiński, Sztuka uczenia się, Warszawa 1975, Wiedza Powszechna.

4/ J. Riechert, Jak studiować, Warszawa 1969, PWN.

5/ J. Rudniański, Uczelnia i Ty. Technologia pracy umysłowej studenta, Warszawa 1975, WSiP.

6.1. Praca samodzielna studentów jako forma kształcenia

W literaturze pedagogicznej rozróżnia się formy pracy indywidualnej, zespołowej i zbiorowej. W celu podkreślenia szczególnych możliwości stymulowania wielostronnej aktywności poznawczej studentów do form dydaktycznych zalicza się nauczanie problemowe, nauczanie programowane, gry dydaktyczne i różne odmiany pracy zespołowej[1/]. Jednak najbardziej znany i powszechnie stosowany podział obejmuje: wykłady, ćwiczenia /audytoryjne, laboratoryjne, projektowe/, seminaria, konsultacje i praktyki. Są to określone rodzaje zajęć dydaktycznych i jako takie nie nawiązują wprost do samodzielnej pracy umysłowej studentów. Tymczasem proces dydaktyczny w wyższej uczelni współtworzy celową strukturę i zachowuje względnie stały układ funkcjonalny, który można nazwać cyklem dydaktycznym[2/]. Jako logiczny układ różnych form, metod i środków kształcenia ukierunkowany jest na przekazywanie informacji /wykład/, przekształcanie informacji w wiedzę podczas pracy samodzielnej, kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą /ćwiczenia, seminaria/ i wreszcie porównanie stanu osiągnięć dydaktycznych z wymaganiami /samokontrola w czasie pracy własnej i kontrola oraz ocena podczas zaliczeń, kolokwiów i egzaminów/.

Jeśli nawet uznamy, że cykl ten nie musi być realizowany w przedstawionej postaci, a wręcz nawet powinien ulegać modyfikacjom w zależności od charakteru celów, treści nauczania i innych czynników, to miejsce i rola samodzielnej pracy nie ulegają zmianie. Ponadto, co wydaje się bardzo istotne, związki i zależności między wykładami, ćwiczeniami i samodzielną pracą są wyjątkowo wielostronne, głównie w takich płaszczyznach, jak: cele realizacji danego tematu /przedmiotu nauczania/, treści zajęć i ich rozumienia, sposoby studiowania okre-

- - - - - - - - - - - - -

1/ Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980, Warszawa 1982, WSiP, s. 119; Z. Kietlińska, Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa 1980, PWN, s. 56.

2/ A. Molibog, Woprosy naucznoj organizacji pedagogiczeskogo truda, op. cit., s. 72-73.

ślonej dziedziny wiedzy, dobór materiałów źródłowych itp.

Spróbujmy zatem ukazać niektóre przesłanki metodycznej poprawności wykładów, ćwiczeń i zajęć seminaryjnych, by w efekcie argumentować za takim a nie innym miejscem samodzielnej pracy studentów w systemie form kształcenia.

Wykład spełnia trzy podstawowe funkcje: poznawczą, kształcącą i wychowawczą. Priorytet nadaje się jednak funkcji kształcącej i wychowawczej. Dlatego też wśród głównych celów wykładu można wyróżnić:

1/ eksponowanie metodologicznych podstaw omawianego tematu /przedmiotu/, głównie poprzez formułowanie i rozwiązywanie odpowiednio dobranych problemów;
2/ wyjaśnianie najtrudniejszych zagadnień;
3/ określanie miejsca danej dyscypliny wiedzy w systemie nauk;
4/ formułowanie wskazówek metodycznych ułatwiających studentom organizowanie i efektywne realizowanie samodzielnej pracy umysłowej;
5/ ukazywanie sposobów wyjaśniania różnych pojęć naukowych;
6/ prezentowanie najnowszych osiągnięń w danej dziedzinie wiedzy i wzbogacanie ich informacjami z zakresu warsztatu pracy twórczej wykładowcy;
7/ wywieranie wpływu wychowawczego na studentów.

Z badań prowadzonych przez Krzysztofa Kruszewskiego wynika, że popularność takiej cechy wykładu, jak przystępność i użyteczność maleje znacznie na II i III roku studiów, kiedy to studenci w mniejszym stopniu zaaferowani są obowiązującymi wymaganiami egzaminacyjnymi, a jednocześnie interesują się nie tylko naukowo-dydaktyczną działalnością[1/]. W miarę upływu lat studiów wyraźnie zmieniają się oczekiwania studentów wobec wykładów i nauczycieli akademickich. Bardziej ceniony jest ich talent pedagogiczny i dążenie do interdyscyplinarnego ujmowania przekazywanych treści, niż respektowanie czynników formalnych. Studenci III i IV roku rzadziej dostrzegają potrzebę utrzymywania zbieżności treści między wykładami i ćwiczenia-

- - - - - - - - - -

1/ K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, PWN, s. 34-35.

mi[1/].

Znaczącą sieć powiązań między wykładami i samodzielną pracą studentów tworzą ich notatki. Dzieje się tak dlatego, iż notowanie jest podstawowym sposobem pracy studentów podczas wykładu.

Każda próba nakłaniania pracowników naukowo-dydaktycznych do przemyślanego i systematycznego uczenia studentów /głównie I roku/ sporządzania notatek wywołuje niesłuszny skądinąd odruch zdziwienia i niechęci. Tymczasem, jak wykazują badania prowadzone przez W. Dobrołowicza, jedna szósta respondentów zgłasza zapotrzebowanie na porady z zakresu sposobów prowadzenia notatek. Oczywiście, nie chodzi o upowszechnianie przekonania, iż głównym problemem metodycznym wykładu jest zapewnienie studentom w miarę przyzwoitych warunków notowania treści, bowiem każdy z nich posiada nieco inne potrzeby i możliwości psychofizyczne. Skoro jednak studenci notują chaotycznie i najczęściej słowo w słowo, to warto chyba upowszechnić propozycję Krzysztofa Kruszewskiego, by wykładowcy przejrzeli notatki swoich słuchaczy, a po zorientowaniu się jakie popełniają błędy omówili ich źródła i środki zaradcze[2/].

Najlepsze warunki poznawania i doskonalenia jakości pracy samodzielnej studentów stwarzają zajęcia grupowe /ćwiczenia, seminaria i konsultacje/. Są one najczęściej ukierunkowane na kształtowanie operatywności wiedzy i określanie jej przyrostu. Inaczej mówiąc, przyczyniają się do rozwijania umiejętności stosowania wiedzy. Trzeba jednak pamiętać, że aktywność studentów w czasie zajęć grupowych zależy przede wszystkim od jakości pracy samodzielnej. Z tej właśnie racji twierdzimy, że jest ona ważną formą organizacyjną kształcenia w wyższej uczelni.

Głównymi determinantami powodzenia w studiach obok zdolności, są czynniki motywacyjne. Formułując taką tezę Tadeusz Lewowicki podkreśla, że "powstanie procesu motywacyjnego jest

- - - - - - - - - - -

1/ R. Stępień, Niektóre problemy metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1983, WAP, s. 54.

2/ K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej..., op. cit., s. 23.

uwarunkowane koniecznością istnienia przekonania o użyteczności wyniku /celu/ oraz przeświadczeniem, że osiągnięcie tego wyniku jest możliwe"[1/]. Otóż jeśli przyjmiemy, że użyteczność wyższego wykształcenia jest wystarczająco zobiektywizowana, to możliwości jego osiągnięcia zależą między innymi od umiejętności samodzielnego uczenia się przez studentów. Tymczasem niemal każdy absolwent szkoły średniej wykazuje rażące braki w zakresie metodyki samodzielnego zdobywania wiedzy, a ukształtowane umiejętności i nawyki w niewielkim stopniu dają się zastosować w toku studiów wyższych.

Dlatego też od kilkunastu lat w wyższych uczelniach podejmowane są próby wprowadzenia do programu nauczania oddzielnego przedmiotu pod nazwą "technologia pracy umysłowej", bądź "metodyka studiowania", a nawet "metodologia pracy umysłowej". Wśród pedagogów natomiast zarysowały się dwa odmienne stanowiska w kwestii wyposażania studentów w umiejętności samodzielnego studiowania. Pierwsze sprowadza się do wprowadzenia na I roku studiów wyizolowanego przedmiotu obejmującego problematykę metodyki pracy umysłowej. Drugie z kolei odzwierciedla pogląd, iż poza realizacją zajęć dydaktycznych na temat samodzielnego studiowania potrzebne jest systematyczne oddziaływanie wszystkich nauczycieli akademickich w obrębie wszystkich przedmiotów nauczania przez wszystkie lata studiów[2/].

Rozwiązaniem przyszłościowym wydaje się zaakceptowanie drugiego stanowiska, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na dwa istotne problemy z pogranicza edukacji i nowoczesnej techniki. Pierwszy polega na stopniowym rezygnowaniu szkoły wyższej z przekazywania studentom wyłącznie faktów naukowych oraz teorii, na rzecz prezentowania poglądów, stanowisk i sposobów /szkół/ myślenia. A zatem konieczne jest również określone przewartościowanie metodyki samodzielnego uczenia się studentów. Drugi problem dotyczy nowoczesnej technologii, a ściślej zastosowań

- - - - - - - - - - -

1/ T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, s. 115.

2/ E.T. Krajewski /red./, Praca samodzielna studiujących zaocznie w uniwersytetach. Materiały z ogólnopolskiej sesji naukowej /2-3 marca 1976 r./, Poznań 1978.

komputerów w oświacie. Rewolucja komputerowa stwarza wprost wyjątkowe możliwości zdobywania, gromadzenia, przetwarzania, analizowania i wykorzystywania informacji. Jest to szansa uzyskania niezwykle szybkiego wzrostu wydajności pracy umysłowej nauczycieli i studentów[1/].

x x x

Określenie trendów rozwojowych dydaktyki szkoły wyższej nie może sprowadzać się wyłącznie do charakterystyki zmian w jej częściach składowych. Uwzględnienia wymagają także te przeobrażenia uczelni wyższych, które wywierają wpływ na proces kształcenia studentów. Dotyczy to głównie wewnętrznych zmian struktury szkolnictwa, stopnia utechnicznienia edukacji, charakteru związków nauczania, badań naukowych i wychowania.

Być może już wkrótce pojawią się zupełnie nowe problemy dydaktyczne, wymuszone niejako poprzez stopniowe różnicowanie szkoły wyższej, wprowadzanie studiów modułowych i rozwijanie samorządności studenckiej.

- - - - - - - - - -

1/ F. Januszkiewicz, Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1978, PWN.

R o z d z i a ł II

METODOLOGICZNE PROBLEMY BADAŃ DOSKONALENIA I ROZWOJU KSZTAŁCENIA KADR OFICERSKICH

Badanie procesu kształcenia w wojskowych szkołach wyższych, a zatem i określanie dynamiki jego rozwoju oraz możliwości dokonywania niezbędnych usprawnień, należy do działań bardzo złożonych. Tym bardziej, że zakres treściowy pojęcia kształcenia jest wyjątkowo rozległy. Obejmuje on wszelkie procesy i czynności edukacyjne umożliwiające studentom zdobycie wiedzy ogólnej, osiągnięcie możliwie wielostronnego rozwoju sprawności umysłowych, zdolności, zainteresowań, przekonań i postaw oraz ukształtowanie niezbędnych kwalifikacji zawodowych[1/]. Kształcenie realizuje się poprzez nauczanie, uczenie się i samokształcenie /samodzielne studiowanie/. Prowadzi ono do wykształcenia ogólnego lub zawodowego. Na strukturę kształcenia składają się różnorodne cele, treści, formy, metody i środki edukacyjne. Im bardziej są one uporządkowane i spójne wewnętrznie, tym wyższa jest jakość wykształcenia.

Nauką o kształceniu jest dydaktyka i w niej znajdują teoretyczne uzasadnienia wszelkie procesy nauczania - uczenia się studentów. Między nauczaniem, kształceniem, wychowaniem, samokształceniem i samowychowaniem w uczelniach wyższych występują określone związki i zależności. Dydaktycy poświęcają najwięcej uwagi procesom kształcenia i samodzielnego uczenia się

- - - - - - - - - -

1/ Zob. W. Okoń, Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1981, PWN, s. 146. Autor nie wyróżnia pojęcia: "Kształcenie w szkole wyższej", chociaż przy okazji omawiania terminu: "szkoła wyższa" wskazuje, iż kształcenie wyższe jest w Polsce ogromnie zróżnicowane i odbywa się w uniwersytetach, politechnikach, akademiach metodycznych, ekonomicznych, rolniczych, wojskowych, teologicznych, wychowania fizycznego, akademiach sztuk pięknych, Akademii Spraw Wewnętrznych oraz w innych szkołach wyższych: pedagogicznych, inżynierskich, nauk społecznych, artystycznych, morskich, oficerskich, oficerów milicji i oficerów pożarnictwa /s. 303/.

studentów, co ma być istotnym wyróżnikiem odmienności edukacyjnej środowiska uczelnianego. Tendencji tej nie towarzyszy zwykle wystarczająca jasność co do treści i zakresu tych procesów.

Elementy syndromu pojęcia "kształcenia" w szkole wyższej sprowadzić można do dwóch kategorii. Pierwsza obejmuje zarówno wszelkie teorie procesu kształcenia, jak i uwarunkowania organizacyjne, kwalifikacje pedagogiczne i fachowe nauczycieli; poziom przygotowania ogólnego i motywy uczenia się studentów oraz zabezpieczenie materiałowo-techniczne zajęć dydaktycznych. Drugą kategorię można nazwać funkcjonalną, bowiem dotyczy tych wszystkich zjawisk, procesów i zależności, które występują w toku realizacji celów i zadań kształcenia.

Badanie przejawów postępu i zmian w kształceniu kadr oficerskich sprowadza się najczęściej do opisu lub wyjaśnienia źródeł i efektów optymalizacji pracy dydaktycznej w uczelniach wyższych. Analiza przedmiotu badań dydaktycznych umożliwia ustalenie ogólnych kryteriów wyodrębniania zagadnień /problemów/, których omówienie może służyć w miarę pełnemu zobrazowaniu przemian w procesie kształcenia. Pierwsze z nich to kryterium realizacji przez wyższe szkolnictwo wojskowe potrzeb społecznych. W warunkach wojska potrzeby te określone są z reguły przez stale rosnące i zmieniające się wymagania, jakie formułowane są wobec WSO i akademii wojskowych, kształcących kadrę oficerską. Pozostają one w bezpośrednim związku przyczynowo-skutkowym z ogólnymi przemianami życia społecznego, kulturalnego, ekonomicznego i politycznego w Polsce. Potrzeby społeczne odwzorowane są także w postulatach zmian edukacyjnych. Ich głównym celem jest dostosowanie procesów kształcenia do zmieniających się realiów życia gospodarczego i kulturalnego. Drugie kryterium obejmuje rozwój teorii i praktyki kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych. Chodzi oczywiście o postęp pedagogiczny, głównie w zakresie przyspieszania zmian jakościowych w edukacji podchorążych i słuchaczy. Zmiany te obejmują zarówno przygotowanie ogólne, jak i specjalistyczne. Do roku 1988 w WSO dominowała orientacja profesjonalna. W nowych programach z 1989 r. wyraźnie poszerzono /do 33 %/ udział przedmiotów ogólnych w kształceniu podchorążych. Nadano też wyższą rangę samokształcenia słuchaczy, między innymi poprzez wydzielenie pewnej grupy tematów do samo-

dzielnego opanowania i rezygnację z obowiązkowej nauki własnej.

Poziom przygotowania podchorążych i absolwentów wyższych uczelni wojskowych do samodzielnego /ustawicznego/ uczenia się, tak w warstwie umiejętności jak i motywacji, to <u>trzecie</u> kryterium. Może ono spełniać rolę wyróżnika tradycyjnej /pamięciowej/ i nowoczesnej /aktywizującej/ dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Nawiązuje też do formułowanych przez Cz. Kupisiewicza takich wizji edukacji jutra, jak "kształcenie dla przyszłości",i "kształcenie ustawiczne"[1/], a także do koncepcji rozwoju osobowości człowieka w ciągu całego życia opracowanej przez K. Obuchowskiego[2/].

<u>Dwa kolejne kryteria</u> to: poziom kwalifikacji fachowych i pedagogicznych kadry naukowo-dydaktycznej oraz stan bazy materiałowo-technicznej poszczególnych uczelni.

Wymienione kryteria nakreślają ogólne ramy problematyki badawczej odnoszącej się do rozwoju i doskonalenia kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych. Jej struktura może być przedstawiona w postaci pytań o charakterze ogólnym i szczegółowym. Analiza zgromadzonych odpowiedzi natomiast, uwzględniająca także aktualny stan wiedzy pedagogicznej, może prowadzić do przygotowania syntezy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Części składowe tej dziedziny wiedzy i jej aparat pojęciowy winny odzwierciedlać nowości teoretyczne i empiryczne upowszechniane w wyższym szkolnictwie wojskowym. Dotyczy to również interesującej możliwości porównania dorobku dydaktyki wyższej szkoły wojskowej i cywilnej. Już nawet pobieżne zestawienie podobieństw i odrębności tych dwóch rodzajów edukacji wskazuje na potrzebę łącznego ich rozpatrywania, przy jednoczesnym określaniu odmienności warunków w jakich przebiega nauczanie przedmiotów specjalistycznych w uczelniach wojskowych. Kształcenie zawodowe w WSO i akademiach wojskowych obejmuje przygotowanie podchorążych do wykonywania obowiązków służbowych głównie na stanowisku dowódcy plutonu lub dowódcy kompanii. Niezbędne zatem staje się kształtowanie u przyszłych oficerów umiejętności posłu-

- - - - - - - - - -

1/ Cz. Kupisiewicz, Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, PWN, s. 179-243.

2/ K. Obuchowski, Adaptacja twórcza, Warszawa 1985, PWN, s. 10-11.

giwania się nowoczesną bronią i kierowania zespołami ludzkimi. Umiejętności te, co jest w pełni zrozumiałe, nie absorbują uwagi kadry pedagogicznej i studentów w uczelniach cywilnych. Ponadto kształcenie kadr oficerskich nie jest aktem jednorazowym, bowiem modernizacja uzbrojenia, postęp technologiczny i zmiany w taktyce wojskowej stwarzają konieczność nieustającego podtrzymywania wysokich umiejętności kadry zawodowej i dostosowywania ich do nowych zadań.

Charakteryzując problemy poddane dotychczas - w wyższym szkolnictwie wojskowym - pogłębionym badaniom i mające bezpośredni związek z kształceniem kadr oficerskich J. Bogusz i J. Zakrzewski zwracają uwagę na: 1/ optymalizację koncepcji studiów; 2/ kryteria i zasady określania celów i doboru treści oraz racjonalizacji programów kształcenia kadr oficerskich; 3/ efektywność różnych modeli nauczania aktywizującego, problemowego, indywidualnego i programowanego; 4/ doskonalenie zasad, metod, środków i form organizacyjnych kształcenia słuchaczy; 5/ doskonalenie bazy szkoleniowej wojska i wyższych uczelni wojskowych; 6/ optymalizacja metod egzaminowania; 7/ doskonalenie nauczania poszczególnych przedmiotów; 8/ systemy kształcenia kadr oficerskich w różnych krajach[1/]. Wymienione problemy odzwierciedlają strukturę działalności naukowo-badawczej realizowanej głównie przez Katedrę Pedagogiki WAP i Instytut Dydaktyki ASG WP. Obrazują one pewien sposób formułowania pytań badawczych i przedstawiania odpowiedzi, bliski instrumentalnemu podejściu do rzeczywistości oświatowej w wojsku. Bardziej wnikliwa analiza prac J. Bogusza[2/], B. Hydzika[3/] i J. Zakrzewskiego[4/] upoważnia do wyrażenia poglądu, iż mamy do czynienia z zastosowaniem wiedzy naukowej dla celów skutecznego przekształcania rzeczywistości.

Dążenie do zmieniania i ulepszania działalności eduka-

- - - - - - - - - -

1/ J. Bogusz, J. Zakrzewski, Charakterystyka kierunków badań i prognoz rozwoju pedagogiki wojskowej, w: W. Okoń /red./, O sytuacji w naukach pedagogicznych, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1985, Ossolineum, s. 296.

2/ J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON.

3/ B. Hydzik, Zarys dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Gdynia 1976, WSMW.

4/ J. Zakrzewski, Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej, Warszawa 1974, ASG WP.

cyjnej w wojsku ma swoje podłoże społeczne, ale jednocześnie cechuje się kumulatywnością działalności badawczej. W jakim stopniu jednak wyniki badań procesu kształcenia kadr oficerskich sumują się, tworząc pewien teoretyczny obraz najważniejszych zjawisk pedagogicznych, trudno powiedzieć.

W niniejszej pracy przyjęto założenie, iż po to, by określić istotę, strukturę, treść i zakres rozwoju oraz doskonalenia kształcenia podchorążych /słuchaczy/ należy dokonać analizy następujących części składowych oświaty wojskowej na poziomie szkół wyższych:

- instytucje uczelniane /akademie i WSO/, traktowane jako kompleks zbiorowości społecznych, wyposażenia materiałowo-technicznego, organizacji, systemu wiedzy i wartości;
- działalność oświatowa wojskowych nauczycieli akademickich, dowódców i wychowawców, a także jej doskonalenie, różnicowanie treści nauczania, ocena funkcjonowania absolwentów, zwiększenie roli badań naukowych;
- stan oświecenia społeczności wojskowej rozumianej jako zasób wiedzy i umiejętności kadry zawodowej, przejawiającej się w jej codziennym działaniu, postępowaniu i tworzeniu określonego nastawienia do procesów edukacyjnych w szkołach oficerskich i akademiach wojskowych[1/];
- treść i zakres przemian wyższego szkolnictwa wojskowego dokonujących się głównie w latach 1968-1990 i stanowiących nie tylko świadectwo wiedzy kadry naukowo-dydaktycznej o kształceniu oficerów, ale także obraz akceptowanych kierunków zmian instytucji uczelnianych oraz ich działalności edukacyjnej.

Nawiązując do sformułowanego przez Cz. Kupisiewicza[2/] paradygmatu reformy edukacji poprzez ustawiczne doskonalenie szkoły, można stwierdzić, że zmiany instytucji uczelnianych są tym bardziej potrzebne im szybciej zmieniają się różne sfery życia społeczno-gospodarczego, kulturalnego i politycznego.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Szczepański, Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, Warszawa 1989, WSiP, s. 9.

2/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, PWN, s. 87.

Tempo zachodzących aktualnie zmian społeczno-politycznych w Polsce jest tak duże, iż rozwój i doskonalenie kształcenia kadr oficerskich staje się przedmiotem wnikliwych studiów i analiz, dokonywanych głównie na użytek administracji wojskowej. Obok stale docenianej działalności pedagogicznej wojskowych nauczycieli akademickich, rośnie zainteresowanie nowymi ideami społeczno-wychowawczymi ciążącymi ku samorządności, pluralizmowi politycznemu i kształceniu szerokoprofilowemu. Nawiązują one także do obronnego charakteru naszej doktryny wojennej i stanowią istotny składnik postępujących procesów restrukturyzacji armii.

1. Cele i problemy badań procesów edukacyjnych w wyższym szkolnictwie wojskowym

Celem głównym badań prowadzonych w toku przygotowywania niniejszej pracy, uczyniono określenie społecznych oraz pedagogicznych uwarunkowań rozwoju i doskonalenia kształcenia kadr oficerskich, a także dokonanie analizy treści, zakresu i kierunków dokonujących się przemian edukacyjnych w wyższym szkolnictwie wojskowym z jednoczesnym opracowaniem rekomendacji optymalizacyjnych.

A oto szczegółowe cele badań:

- określenie trendów rozwojowych w dydaktyce szkoły wyższej,
- ukazanie historycznych uwarunkowań rozwoju wyższych uczelni wojskowych,
- dokonanie analizy źródeł, istoty i efektów doskonalenia kształcenia podchorążych i słuchaczy,
- ustalenie aktualnych poglądów słuchaczy i kadry naukowo-dydaktycznej, a także źródeł wyrażanych poglądów, na temat jakości kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych oraz skuteczności podejmowanych działań modernizacyjnych,
- opracowanie rekomendacji usprawniających proces rekrutacji kandydatów do wyższych szkół wojskowych oraz organizację i przebieg ich kształcenia.

Realizacja powyższych celów sprowadza się do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania /problemy/ badawcze:

- jakie uwarunkowania społeczne i pedagogiczne określają rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych?
- jakie zmiany w procesie kształcenia kadr oficerskich współtworzą treść postępu pedagogicznego w zakresie rekrutacji, celów nauczania, programów, procesów edukacyjnych i bazy materiałowo-technicznej uczelni?
- jak słuchacze i nauczyciele akademiccy oceniają dokonujące się przemiany w organizacji i koncepcji programowo-metodycznej kształcenia przyszłych oficerów?
- jakie działania modernizacyjne należy podejmować, by zwiększyć efektywność kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych?

W okresie minionych dwudziestu lat funkcjonowania wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych, tego rodzaju badań o charakterze kompleksowym nie prowadzono. Realizowano jednak wiele badań szczegółowych, które w swych założeniach nawiązują do wybranych elementów schematu powyższych pytań badawczych. Na przykład w badaniach prowadzonych przez T. Pastusiaka poszukiwano zależności między motywacją wyboru zawodu wojskowego a stosunkiem podchorążych do studiów w wyższych szkołach oficerskich. Autor udokumentował twierdzenie, iż na decyzję o podjęciu studiów w WSO przez absolwentów szkół średnich wpływają głównie motywy praktyczno-życiowe, wśród których chęć zostania oficerem wymieniana jest na ostatnim miejscu /po dążeniu do polepszenia sobie warunków materialnych - 69,2 % badanych, pragnieniu uniezależnienia się od rodziców pod względem materialnym - 67,3 %; chęci udzielenia pomocy finansowej rodzinie - 50,3 % i zdobyciu tytułu inżyniera - 53,3 %/[1/]. W grupie motywów psychologiczno-osobowych dominuje obawa kandydatów do WSO, iż nie uda się ukończyć wyższej uczelni cywilnej. Po roku studiów, jak wykazują badania, następuje korzystna zmiana motywów uczenia się, głównie przedmiotów technicznych,

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. T. Pastusiak, Motywacja wyboru zawodu a stosunek do studiów w Wyższej Oficerskiej Szkole Samochodowej im. gen. A. Waszkiewicza, Warszawa 1976,/maszynopis rozprawy doktorskiej przygotowanej pod kierownictwem naukowym płka doc. J. Bogusza/.

ogólnowojskowych i społeczno-politycznych.

W badaniach prowadzonych przez J. Wonickiego poszukiwano - między innymi - odpowiedzi na pytanie jaki istnieje związek między strukturą cech motywacyjnych podchorążych Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej a poziomem ich osiągnięć w procesie uczenia się i na jakim kierunku studiów. Ustalono, że słuchaczy rozpoczynających naukę w WSMW cechuje przeciętny poziom wiedzy i uzdolnień intelektualnych, zaś średnie arytmetyczne wyznaczników intelektualnych, to znaczy wyników na świadectwie maturalnym, egzaminie wstępnym i z testu Ravena, nie przekraczają wartości przeciętnych, tj. 5,5 punkta w skali stenowej[1/]. Natomiast uzyskiwane wyniki uczenia się podchorążych, z reguły wysokie są uwarunkowane wieloma czynnikami, wśród których na pierwszym miejscu wymienia się właściwie realizowany proces kształcenia oraz poziom nasilenia cech motywacyjnych. W zakresie usprawniania procesu doboru ubiegających się na studia do WSMW J. Wonicki proponuje łączenie badania zakresu struktury intelektualnej kandydatów z dostosowanym do kierunku studiów badaniem cech emocjonalnych i motywacyjnych.

W kształceniu kadr technicznych dla potrzeb wojska poszukiwano optymalnych modeli programowo-organizacyjnych, między innymi w środowisku cybernetyków, przyjmując założenie, iż jest to wyjątkowo uniwersalna dyscyplina naukowa, wnosząca wiele nowoczesności do innych dziedzin wiedzy. W pracy doktorskiej J.W. Matusiaka i S. Siemki podjęty został problem programowania kształcenia inżynierów wojskowych. Autorzy proponują model formalny opracowania programu studiów zgodnie z przyjętymi celami kształcenia. W świetle przeprowadzonych badań i analizy zgromadzonego materiału empirycznego można sformułować przypuszczenie, iż programowanie kształcenia inżynierów wojskowych, to całościowo rozumiana działalność w sferze organizacji procesu dydaktycznego na wybranym kierunku studiów i specjalnoś-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Wonicki, Dydaktyczno-psychologiczne wyznaczniki osiągnięć podchorążych Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej w procesie uczenia się, Warszawa 1975 /maszynopis rozprawy doktorskiej przygotowanej pod kierownictwem naukowym kmdra doc. B. Hydzika/.

ci[1/]. Jeśli tak, to istotnym warunkiem właściwego projektowania i realizowania zadań edukacyjnych w obrębie jednej specjalności jest rozpatrywanie jej w ścisłym związku z wszystkimi elementami systemu dydaktyczno-wychowawczego danej uczelni. Do podobnych uogólnień zmierzają wyniki badań prowadzonych przez T. Karwata. Mimo, iż Autor dokonuje analizy teoretycznych podstaw doboru i układu treści programów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, to jednak dostrzega istnienie zależności między treściami nauczania i pozostałymi elementami procesu dydaktycznego[2/].

Szczególnie ważne dla określania metodologicznych uwarunkowań badań kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych są wszelkie analizy przyczyn zwalniania się podchorążych ze studiów. Najczęściej, co potwierdzają badania R. Zygmuntowicza[3/], przedmiotem rozważań są zależności między postawami podchorążych wobec studiów a występującymi faktami zwolnień z WSO. Niemal 80 % podchorążych zwolnionych z WSO przeżywało największe trudności i niepowodzenia na I roku studiów. Ponadto, zjawiska zwolnień podchorążych z WSO są częściej powodowane czynnikami pozaintelektualnymi, niż brakiem zdolności i uzdolnień. Z tej racji badanie przyczyn zwalniania podchorążych, mimo iż jest ukierunkowane na analizowanie ich postaw wobec nauczania - uczenia się, obejmuje wiele innych zagadnień wykraczających poza proces kształcenia. Chodzi tu między innymi o jakość funkcjonowania systemu preorientacji zawodowej, upowszechnianie informacji o zawodowym szkolnictwie wojskowym w różnych środowiskach społecznych, usprawnianie metod selekcji kandydatów do WSO i optymalizację działalności wychowawczej w WSO.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J.W. Matusiak, S. Siemko, Programowanie kształcenia inżynierów wojskowych /na przykładzie Wydziału Cybernetyki WAT/, Warszawa 1974 /maszynopis rozprawy doktorskiej przygotowanej pod kierownictwem naukowym płka doc. J. Bogusza/.

2/ Zob. T. Karwat, Podstawy doboru i układu treści programów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1974, WAP.

3/ Zob. R. Zygmuntowicz, Psychologiczna analiza przyczyn zwolnień podchorążych z wyższych szkół oficerskich, Warszawa 1979 /maszynopis pracy doktorskiej wykonanej pod kierownictwem naukowym płka doc. S. Swebockiego/

Warto również zwrócić uwagę na rolę stanu oświecenia społeczeństwa w kształtowaniu potocznej opinii o wojsku i pracy zawodowej oficerów. Jak słusznie twierdzi prof. J. Szczepański eksponując pojęcie "stanu oświecenia społeczeństwa", "nawet ludzie nauki żywią często wyobrażenia zupełnie magiczne o dziedzinach rzeczywistości dalekich od ich specjalności"[1/]. Można więc sądzić, że kandydaci do wyższych szkół wojskowych częściej dysponują wiedzą potoczną na temat zawodu wojskowego niż informacjami odzwierciedlającymi rzeczywisty obraz przebiegu studiów i charakteru przyszłej pracy.

Z problematyką przyczyn zwalniania podchorążych z wyższych szkół wojskowych wiążą się badania niepowodzeń dydaktycznych, ich źródeł i sposobów przezwyciężania. Jak wynika z badań prowadzonych przez Z. Woźniaka istnieje silna zależność między występowaniem wśród podchorążych niepowodzeń dydaktycznych a jakością pracy pedagogicznej nauczycieli wojskowych. Mniej ważne natomiast okazują się czynniki natury społeczno-ekonomicznej i biopsychicznej[2/].

Wyższe szkolnictwo wojskowe zainteresowane jest szczególnie rozwojem intelektualnym tych podchorążych i absolwentów, którzy uzyskują najwyższe oceny podczas studiów. Badania na ten temat przeprowadził w 1976 r. A. Kosołek, poszukując odpowiedzi na następujące pytania:

- w jakim stopniu absolwenci WSO uzyskujący podczas studiów najwyższe lokaty potwierdzają swoją pozycję w pracy zawodowej;
- jaka jest rola zmiennych osobowościowych i zmiennych intelektualnych, jako predyktorów w awansie zawodowym;
- jakie czynniki psychologiczne utrudniają lub wręcz uniemoż-

- - - - - - - - - -

1/ J. Szczepański, Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, Warszawa 1989, WSiP, s. 33.

2/ Zob. Z. Woźniak, Niepowodzenia dydaktyczne podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łączności, Warszawa 198: /maszynopis pracy doktorskiej przygotowanej pod kierownictwem naukowych płka prof. J. Bogusza/. Zob. także: S. Szałach, Rola kształcenia zindywidualizowanego w przezwyciężaniu niepowodzeń dydaktycznych podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Obrony Przeciwlotniczej, Warszawa 1986 /maszynopis pracy doktorskiej przygotowanej pod kierownictwem naukowym prof. T. Lewowickiego/.

liwiają badanym oficerom osiąganie sukcesów zawodowych"[1/].

Autor wyszczególnił pięć klas powodzenia zawodowego absolwentów WSO, od wyróżniającej, przez bardzo dobrą, dobrą i dostateczną do niedostatecznej. Wśród wyznaczników powodzenia zawodowego wyodrębnione zostały oceny ze świadectwa maturalnego. Równie ważnym predyktorem sukcesów zawodowych okazały się średnie arytmetyczne ocen uzyskiwanych przez osoby objęte badaniami w toku studiów. Ponadto absolwenci zaliczeni do pierwszej grupy powodzenia zawodowego wykazują najwyższą dynamikę wzrostu postępów w studiowaniu.

Analizując motywy podjęcia przez badanych studiów w WSO A. Rosołek wskazuje na "charakter służby i pracy oficera", jako motyw dominujący, a jednocześnie podkreśla fakt, iż takie motywy jak "perspektywa dużych zarobków" oraz "nadzieja szybkiego otrzymania mieszkania" nie odegrały większej roli w wyborze zawodu wojskowego. W efekcie udało się uzasadnić tezę, iż zadowolenie z wyboru zawodu jest tym większe, im silniejsze towarzyszy mu powodzenie w pracy, a motywy studiowania w WSO są bliższe akceptacji charakteru służby i pracy oficera zawodowo pełniącego służbę wojskową.

Powyższe twierdzenie straciło swoją aktualność w minionych czternastu latach, bowiem obecnie wśród motywów wyboru zawodu wojskowego dominuje możliwość szybkiego otrzymania mieszkania, zdobycie wyższego wykształcenia i chęć szybkiego usamodzielnienia się[2/]. Problem ten będzie omówiony szerzej w dalszej części pracy.

W badaniach procesu kształcenia podchorążych wiele uwagi poświęcono określaniu zależności między aktywizującymi formami i metodami nauczania a uzyskiwanymi osiągnięciami dydaktyczno-wychowawczymi. Najszerzej reprezentowane są badania wpły-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. A. Rosołek, Psychologiczne determinanty powodzenia zawodowego szczególnie uzdolnionych absolwentów wyższych szkół oficerskich, Warszawa 1979 /maszynopis rozprawy doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem płka doc. S. Swebockiego/. Zob. także W. Gajda, Wykorzystanie i rozwój intelektualno-zawodowy oficerów zaliczonych do grupy uzdolnionych, Warszawa 1981 /maszynopis pracy magisterskiej/.

2/ Zob. J. Bogusz, R. Stępień, Efektywność kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1989, RWSzWiN.

wu metod aktywizujących i technicznych środków dydaktycznych na efektywność procesu dydaktycznego. W badaniach prowadzonych przez J. Paździora zweryfikowana została hipoteza, iż zastosowanie metod aktywizujących wpływa bardzo pozytywnie na rozwój samodzielności myślenia i działania podchorążych. Sprzyja również, co wydaje się najważniejsze w kształceniu wojskowym, opanowywaniu umiejętności zwięzłego i jednoznacznego referowania decyzji oraz ich uzasadniania, kształtowaniu zdolności adaptowania się do nowych warunków i przejawiania zdecydowania oraz pewności w dowodzeniu[1/].

Doskonalenie procesu kształcenia dokonywało się również poprzez określanie wpływu odpowiednio zaprogramowanych tekstów na efektywność kształtowania umiejętności praktycznych słuchaczy. Jak wynika z badań prowadzonych przez T. Nowickiego, nauczanie programowane sprzyja zdobywaniu nowych wiadomości i umiejętności w drodze indywidualnego uczenia się i zespołowego analizowania rezultatów pracy poszczególnych podchorążych[2/]. Zwiększa się również zakres samokontroli w procesie studiowania. W toku badań stwierdzono istnienie wielu możliwości udoskonalania programów nauczania, metodyk szczegółowych i warunków materiałowo-technicznych kształcenia. Obok zalet nauczania programowanego wykazano także wiele jego słabości. Przygotowanie materiałów programowanych jest bardzo pracochłonne i kosztowne. Wymaga także doświadczenia, wiedzy oraz ścisłego współdziałania wielu specjalistów z różnych dziedzin. Niezbędne jest przy tym wielokrotne weryfikowanie tekstów programowanych. Jednak w porównaniu z konwencjonalnymi metodami praktycznymi, zastosowanie tekstów programowanych zapewnia wyższą efektywność kształtowania umiejętności praktycznych.

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Paździor, Wykorzystanie metod aktywizujących w kształceniu umiejętności dowódczych podchorążych Wyższej Oficerskiej Szkoły Radiotechnicznej, Warszawa 1978 /maszynopis rozprawy doktorskiej wykonanej pod naukowym kierownictwem płka prof. J. Bogusza/.

2/ Zob. T. Nowicki, Zastosowanie nauczania programowanego w procesie kształtowania umiejętności praktycznych podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łączności, Warszawa 1978 /praca doktorska wykonana pod kierownictwem naukowym doc. T. Lewowickiego/.

Podobne założenia badawcze przyjął A. Strzymiński i wykazał istnienie zależności między stosowaniem metody programowanej w procesie kształcenia i dostosowaniem materiałów szkoleniowych do indywidualnych możliwości słuchaczy, co w efekcie zapewnia zarówno wzrost osiągnięć dydaktycznych i trwałości wiedzy, jak i umiejętności jej zastosowania przez uczących się[1/].

Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych utożsamia się często z możliwie wielostronnym wykorzystaniem technicznych środków dydaktycznych. Badania naukowe skoncentrowane są głównie na określaniu edukacyjnych funkcji telewizji dydaktycznej i mikrokomputerów. Jak wynika z badań prowadzonych przez A. Markiewicza i Z. Płoszyńskiego zastosowanie komputerów w procesie dydaktycznym może przybierać następujące formy:

- wspomaganie procesu samokształcenia podchorążych;
- usprawnianie rozwiązywania zadań;
- obiektywizowanie kontroli i oceny stopnia opanowania treści programowych.

Teoria i praktyka wykorzystania telewizji dydaktycznej oraz mikrokomputerów w wyższym szkolnictwie wojskowym była przedmiotem dwóch sympozjów zorganizowanych przez Zakład Dydaktyki i Zakład Nowych Technik Nauczania WAP /1985 i 1986 r./. Przebieg i wyniki dyskusji w której uczestniczyli wojskowi oraz cywilni nauczyciele akademiccy wskazują na istnienie zależności między nowymi funkcjonalnymi doktrynami edukacyjnymi i wspierającymi je technologiami przekazu wiadomości[2/].

Dalsze badanie powyższej zależności w wyższym szkolnictwie wojskowym nie może sprowadzać się wyłącznie do analizy działalności oświatowej wojskowych nauczycieli akademickich. Technologia kształcenia bowiem, ze względu na swoją strukturę, znajduje odzwierciedlenie zarówno w świadomości kadry pedago-

---

1/ Zob. A. Strzymiński, Nauczanie programowane w procesie dydaktycznym Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Obrony Powietrznej Kraju, Koszalin 1986, WSO WOPK.

2/ Zob. S. Liszewski, R. Stępień /red. nauk./, Telewizja dydaktyczna w naukach społecznych /materiały z sympozjum naukowego/, Warszawa 1986, WAP; S.Liszewski, R.Stępień /red.nauk./, Telewizja dydaktyczna i mikrokomputery w naukach społecznych /materiały z sympozjum/, Warszawa 1988, WAP.

gicznej oraz słuchaczy, jak i w wyposażeniu materialnym instytucji oświatowej. Ponadto może ona, w mniejszym bądź większym stopniu współtworzyć treść i zakres przemian oświaty w wyższych uczelniach wojskowych[1/].

2. Metody badań procesu kształcenia kadr oficerskich

Na podstawie analizy prac magisterskich, doktorskich i habilitacyjnych oraz innych opracowań naukowo-badawczych można wyrazić przekonanie, iż w wyższym szkolnictwie wojskowym w badaniach procesu kształcenia słuchaczy dominuje metoda ankietowa /ściślej metoda badania opinii/ oraz metoda analizy i krytyki literatury pedagogicznej. Ponieważ wybór metod powinien być podporządkowany problematyce badania, to okazuje się, iż najczęściej formułowane są pytania o jakość i skuteczność procesów dydaktycznych. Ściślej zaś o źródła, treść i postulatywny charakter wyrażanych opinii na temat procesu nauczania - uczenia się. W wieku badaniach przyjmuje się założenie o istnieniu pewnej izolacji układu: wojskowy nauczyciel - słuchacze - środowisko uczelniane. Jak wiadomo w każdej szkole wyższej funkcjonuje wiele czynników zakłócających ten układ. Powstaje zatem wątpliwość, czy stosując ankietę bądź kwestionariusz potwierdzamy tylko własny i dawno akceptowany sąd o badanym zjawisku, na co wskazuje M. Łobocki[2/], czy też docieramy w sposób metodologicznie poprawny do tego, co osoby badane naprawdę myślą, czują i zamierzają zrealizować.

W badaniach organizowanych na terenie wyższego szkolnictwa wojskowego dostrzec można tendencję do stawiania pewnego rodzaju pytań, które łączy wyraźnie wspólna orientacja problemowa. Spotykamy wśród nich pytania następujące: "Jakie głównie przyczyny wpływają na zmiany postaw podchorążych w toku studiów?"; "Które spośród stosowanych środków oddziaływań wychowawczych w największym stopniu dyscyplinują słuchaczy?";

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. W. Gogołek, Komputerowa prezentacja obrazu dydaktycznego, Warszawa 1987, WAP.

2/ Zob. M. Łobocki, Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1978, PWN, s. 267.

"Jakie rodzaje nagród i wyróżnień najskuteczniej sprzyjają kształtowaniu się nowych wzorów zachowań?"; "Jakie motywy decydują najczęściej o podejmowaniu przez absolwentów szkół średnich studiów w uczelniach wojskowych"?; "Czy program kształcenia realizowany w uczelniach wojskowych odpowiada potrzebom i oczekiwaniom słuchaczy?"

Obok powyższych pytań o treść i siłę zależności między określonymi zmiennymi bądź wskaźnikami badawczymi, w koncepcjach metodologicznych funkcjonuje pewien model dydaktyczno-wychowawczy uczelni wojskowej, stanowiący niekiedy wyłącznie świadectwo respektowania ustaleń ustawowych, albo też potwierdzenie akceptacji specyfiki kształcenia wojskowego. Zagadnienie to pozostaje w bezpośrednim związku z tematem niniejszej pracy, ale jego istota i zakres treściowy wymagałyby odrębnych, pogłębionych badań.

Ujmując problem najogólniej, można sformułować tezę o istnieniu w wyższym szkolnictwie wojskowym nie zawsze korzystnych zależności między podejściem teoretycznym do uzasadniania i prognozowania przemian edukacyjnych, a obligatoryjnymi wymogami instytucjonalnymi. Zjawisko to wywiera również wpływ na treść pytań badawczych i dobierane metody badań. W nim także można doszukiwać się przyczyn niemal całkowitego zaniku badań eksperymentalnych w wyższych uczelniach wojskowych. Ponadto niektóre badania podejmowane centralnie, mimo iż w swych założeniach metodologicznych eksponują zasady systemowości i całości, skoncentrowane są wyłącznie na jednym elemencie systemu dydaktyczno-wychowawczego /np. treść kształcenia, organizacja studiów/.

W badaniach prowadzonych w toku przygotowywania niniejszej pracy wykorzystano następujące metody: obserwacja działalności dydaktycznej WSO i akademii wojskowych; badanie opinii kadry pedagogicznej i słuchaczy /kwestionariusz, ankieta/, analiza i krytyka prac naukowo-badawczych oraz literatury z zakresu dydaktyki szkoły wyższej, analiza dokumentów, głównie obrazujących rozwój i doskonalenie procesu kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych.

Wymienione metody stanowią,w rozumieniu przyjętych założeń badawczych, zespół sposobów szukania optymalnie zasadnych

i wystarczająco dokładnych odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania badawcze. Ze względu na wyjątkowo wzmożone tempo prac analityczno-projektujących w zakresie zmiany struktury wyższego szkolnictwa wojskowego, szczególnie po 1988 roku, nasuwa się przypuszczenie, iż źródła dokonujących się przemian tkwią także w uwarunkowaniach pozapedagogicznych. Tym bardziej więc uzasadnione jest gromadzenie reprezentatywnych danych empirycznych za pomocą wielu wzajemnie powiązanych metod badawczych. Podobnie przedstawia się problem doskonalenia wąsko ujmowanego procesu kształcenia podchorążych i słuchaczy. Okazuje się, że niektóre innowacje dydaktyczne powodują odmienne reakcje słuchaczy i nauczycieli akademickich[1/]. Tak dzieje się na przykład wówczas, gdy badamy stan wykorzystania nowoczesnych technicznych środków dydaktycznych w kształceniu. Na pytanie o stosunek słuchaczy do środków dydaktycznych otrzymujemy odpowiedzi, iż jest on bardzo pozytywny. Natomiast wojskowi nauczyciele akademiccy doceniają znaczenie techniki audiowizualnej, ale mają do niej stosunek nieprzychylny.

Aby określić motywy /źródła/ występującego zróżnicowania opinii kadry i słuchaczy można sformułować przypuszczenie, iż nie powstaje ono wyłącznie w procesie kształcenia, lecz w niektórych jego uwarunkowaniach, jak na przykład pomijanie w ocenianiu nauczycieli wkładu ich pracy w przygotowywanie materiałów dydaktycznych.

Takich, bądź podobnych związków i zależności w badaniu procesu dydaktycznego spotykamy wystarczająco wiele. Stąd też powyższą, ogólną z konieczności, refleksją na temat metod badawczych i ich doboru warto wzbogacić stwierdzeniem S. Nowaka, że "im lepiej zdajemy sobie sprawę ze związków - najczęściej wielostronnych - między założeniami o charakterze quasi-teoretycznym a pytaniami i metodami badania, tym lepiej będziemy rozwijać naszą dyscyplinę"[2/]. Ponadto, w procesie badań duże znaczenie posiadają przyjęte założenia aksjologiczne, będące podstawą ocen i preferencji tak w konstruowaniu orientacji problemowych, jak i w ustalaniu ich hierarchii.

1/ Zob. H. Cabak, Metodologiczna analiza wychowania i badań pedagogicznych w wojsku, Warszawa 1987, WAP, s. 115.
2/ S. Nowak, Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985, PWN, s. 58.

3. Teren i organizacja badań

Wybór terenu badań i osób badanych w wyższym szkolnictwie wojskowym jest rozpatrywany ze względu na reprezentatywność dla populacji generalnej. Najczęściej jednak, uzyskane wyniki badań, nie upoważniają do wyrażania sądów diagnostycznych lub wartościujących reprezentatywnych dla wszystkich uczelni. Większość badaczy poprzestaje na doborze próby pozwalającej na orzekanie o ilościowych i jakościowych zjawiskach procesu kształcenia w jednej uczelni. Populacja próbna wybierana jest z reguły w sposób celowy z uwzględnieniem określonych "warstw" społeczności słuchaczy i wojskowych nauczycieli akademickich. W założeniach metodologicznych większości pedagogicznych prac naukowo-badawczych, a głównie w ich części wnioskowej formułowany jest pogląd, iż prezentowane wyniki badań nie upoważniają do wyrażania uogólnień mających zastosowanie we wszystkich wyższych uczelniach wojskowych.

W celu rozwiązania problemów badawczych sformułowanych w niniejszej pracy przeprowadzono badania słuchaczy i wojskowych nauczycieli akademickich w 1982 r. i w 1989 r. W pierwszych badaniach zgromadzono opinie 370 podchorążych i słuchaczy oraz 60 nauczycieli. Spośród ogółu badanych 130 /35,1 %/ to słuchacze WAP, 66 /17,8 %/ to podchorążowie Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych /WSOWZ/, 81 /21,9 %/ - podchorążowie Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Pancernych /WSOWP/, 55 /14,9%/ - podchorążowie Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łączności /WSOWŁ/ i 38 /10,3 %/ - podchorążowie Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych /WSOWI/. Wśród badanych nauczycieli akademickich 35 /58,3 %/ to wykładowcy, 10 /16,7 %/ - starsi wykładowcy, 11 /18,3 %/ adiunkci i 4 /6,7 %/ - starsi adiunkci.

Badania te ukierunkowane głównie na określenie prawidłowości procesu kształcenia podchorążych i słuchaczy, zostały wzbogacone znacznie już rozbudowanymi i obejmującymi wszystkie akademie wojskowe i WSO badaniami z 1989 r. W ten sposób możliwe stało się w miarę dokładne poznanie zmian poglądów słuchaczy i wojskowych nauczycieli akademickich na temat kształcenia przyszłych kadr oficerskich, jakie dokonały się w ostatnich

latach. Okazało się to tym bardziej interesujące, że proces przemian organizacyjnych, programowych i dydaktycznych w wyższym szkolnictwie wojskowym jest już częścią świadomości środowisk uczelnianych.

W badaniach przeprowadzonych jesienią 1989 roku zgromadzono opinie 791 słuchaczy aktualnie studiujących i dokonano analizy efektów dydaktycznych /średnie ocen/ 495 absolwentów z 1988 r. W tej drugiej grupie badanych znalazło się 165 absolwentów akademii wojskowych i 330 absolwentów wyższych szkół oficerskich[1/].

Wśród badanych 791 słuchaczy 191 /24,1 %/ studiuje na I roku, 219 /27,7 %/ na II, 159 /20,1 %/ na III, 192 /24,3 %/ na IV, a 12 /1,5 %/ na V roku. Najwięcej, bo 369 badanych /46,6 %/ to słuchacze pochodzenia robotniczego, 106 /13,4 %/ chłopskiego, 284 /35,9 %/ inteligenckiego, a 14 /1,8 %/ z wolnych zawodów.

W grupie badanych 148 wojskowych nauczycieli akademickich 22 /14,9 %/ posiada staż pracy pedagogicznej od 1 roku do 5 lat, 38 /25,7 %/ od 6 do 10 lat, 32 /21,6 %/ od 11 do 15 lat, 28 /18,9 %/ od 16 do 20 lat, 7 /4,7 %/ od 21 do 25 lat, 11 /7,4 %/ 26 lat i więcej. Te i inne dane osobowe prezentowane są w tej części pracy, w której dokonana została analiza zgromadzonego materiału empirycznego.

- - - - - - - - - - -

1/ Badania przeprowadzono przy znaczącej pomocy Sekretariatu Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki oraz Komend wyższych uczelni wojskowych i pracowników Zakładu Dydaktyki. Wstępne wyniki badań były przedstawione na plenarnym posiedzeniu RWSzWiN w grudniu 1989 r. Zob. J. Bogusz, R. Stępień, Efektywność kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1989, RWSzWiN.

Rozdział III

HISTORYCZNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU WYŻSZEGO SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

Pojęcie wyższego szkolnictwa wojskowego odzwierciedla zarówno system kształcenia kadr oficerskich zgodnie z potrzebami sił zbrojnych, jak i sieć akademii oraz wyższych szkół wojskowych funkcjonujących według określonych aktów normatywnych. Znaczy to, że mimo występującego zróżnicowania w nazewnictwie, a także w organizacji, muszą istnieć takie kategorie zadań realizowanych przez współczesne szkoły wyższe, które są reprezentatywne dla tego poziomu kształcenia. Wśród tak rozumianych zadań wymienia się najczęściej: a/ "prowadzenie badań naukowych, rozwijanie teorii i zastosowań praktycznych wyników badań; b/ kształcenie kadr zawodowych na najwyższym poziomie; c/ kształcenie pracowników naukowych"[1/].

Wymienione zadania mają już określoną tradycję w procesie doskonalenia szkolnictwa wyższego po II wojnie światowej. Uwidaczniają to przepisy ustawy o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki z dnia 15 grudnia 1951 r. W artykule 1 niniejszej ustawy stwierdza się, iż: "Szkoły wyższe, kształcące i wychowujące kadry inteligencji ludowej w duchu ofiarnej służby Ojczyźnie, walki o pokój i socjalizm:

1/ J. Szczepański, Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce, Warszawa 1969, Wiedza Powszechna, s. 8. Zob. też Cz. Kupisiewicz, Rozwój nauki a przemiany uniwersytetów, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 3, s. 9; J. Chodakowska, Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w latach 1944--1951, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1981, Ossolineum, s. 163; B. Miśkiewicz, Z problematyki szkolnictwa wyższego, Dydaktyka i wychowanie, kształcenie kadr, organizacja, Poznań 1980, wyd. UAM, s. 498 i następne.

1/ przygotowują pracowników o najwyższym poziomie kwalifikacji zawodowych,
2/ przygotowują pracowników zdolnych do samodzielnego naukowego opracowywania zagadnień przy wykonywaniu swego zawodu,
3/ kształcą pracowników nauki i przygotowują ich do pracy dydaktycznej i badawczo-naukowej,
4/ organizują i prowadzą badania naukowe,
5/ biorą udział w upowszechnianiu nauki i techniki oraz w szerzeniu naukowego poglądu na świat"[1/].

Wprawdzie - jak twierdzi Maurycy Jaroszyński - "kolejność wymienienia poszczególnych zadań nie świadczy o hierarchii ich ważności"[2/], jednak w latach 1945-1951 najwięcej uwagi poświęcano przygotowaniu zawodowemu absolwenta. Wskazuje na to również występujący - w szkolnictwie wyższym cywilnym do 1968 roku - podział uczelni na akademickie i zawodowe.

Rozbudowa szkolnictwa zawodowego była uzasadniana koniecznością przyspieszenia procesu kształcenia kadr dla potrzeb gospodarki narodowej.

1. Ogólne uwarunkowania rozwoju wyższych szkół wojskowych

Pierwsza wyższa uczelnia wojskowa - Akademia Sztabu Generalnego - powołana do życia Dekretem Rady Ministrów z dnia 22 października 1947 r. miała przede wszystkim prowadzić pracę naukową w zakresie wiedzy wojskowej oraz kształcić oficerów przygotowanych do objęcia stanowisk wymagających wyższych studiów wojskowych[3/]. Realizowana działalność naukowa nie znajdowała wystarczającego uzasadnienia w przygotowaniu do badań nau-

- - - - - - - - - -

1/ Ustawa o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki z dnia 15 grudnia 1951 r. Dz.U.z roku 1952, nr 6, poz.38. Zob. też: M. Jaroszyński, J. Litwin, W. Taborski, Prawo szkół wyższych. Teksty i komentarze, Warszawa 1955, PWN, s. 3; J. Borkowski, Organizacja zarządzania szkołą wyższą, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1978, Ossolineum, s. 28.

2/ Zob. M. Jaroszyński, J. Litwin, W. Taborski, Prawo szkół wyższych, op. cit., s. 3.

3/ Zob. Dz. R-zów MON z 11.11.1947 r., nr 17, poz. 173.

kowych kadry dydaktycznej uczelni. Dominowały więc, jak pisze J. Kamiński, stosunkowo proste metody badawcze. Podstawowym źródłem wiedzy były dokumenty bojowe oraz doświadczenia dowódców i pracowników sztabów zdobyte w toku wojny"[1/]. Stąd też struktura ASG WP - w początkowym okresie - była zbliżona raczej do struktury organizacyjnej szkoły oficerskiej i nie obejmowała katedr zajmujących się określonymi dyscyplinami naukowymi.

Nieco inaczej wyglądał problem badań naukowych w Akademii Wojskowo-Politycznej[2/] i w Wojskowej Akademii Technicznej. W uczelniach tych utworzono katedry przedmiotowe i w szerokim zakresie skorzystano z pomocy cywilnych pracowników naukowych.

Tak więc pojęcie wyższego szkolnictwa wojskowego kształtowało się dosyć długo i uzyskało należną mu rangę dopiero w latach sześćdziesiątych[3/]. Złożyło się na to kilka przyczyn. Pierwsza z nich dotyczy braku kadr naukowych; druga z kolei obejmuje problemy niskiego przygotowania ogólnego kandydatów do akademii wojskowych; trzecia wynika z treści problemów badawczych, jakimi zajmują się wojskowe uczelnie wyższe.

Kształtowanie się struktur organizacyjnych poszczególnych uczelni, a także wprowadzanie zmian w zakresie celów, zadań, treści programowych i metod kształcenia było uwarunkowane czynnikami politycznymi, społecznymi, gospodarczymi i wojskowymi. Na szczególne podkreślenie zasługują czynniki związane z rozwojem nauki wojennej i sztuki wojennej oraz wynikające z postępu naukowo-technicznego.

- - - - - - - - - - -

1/ "Nauki wojskowe to spojrzenie w przyszłość". Rozmowa z komendantem Akademii Sztabu Generalnego WP, gen.broni dr Józefem Kaminskim, "Żołnierz Wolności" nr 257, z dnia 29-30.10. 1983 r.

2/ Utworzona w maju 1945 r. Wyższa Szkoła Oficerów Polityczno-Wychowawczych nie miała statusu szkoły wyższej.

3/ Warto podkreślić, że w opracowaniu pt."Materiały do bibliografii dydaktyki szkoły wyższej w Polsce za lata 1944-1960", wydanym w 1961 roku nie zamieszczono ani jednek publikacji z zakresu kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Publikacje takie ukazywały się między innymi na łamach utworzonej w marcu 1952 r. gazety akademickiej ASG WP pt. "Żołnierz [illegible]du", a także w czasopismach: "Wojskowy Przegląd Historyczny", "Myśl Wojskowa", "Bellona", "Biuletyn WAP".

Wyodrębnienie etapów rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego można sprowadzić do ukazania procesu zmian organizacyjnych i strukturalnych obrazujących przemiany jakościowe związane bezpośrednio z realizacją przez poszczególne uczelnie ich funkcji pedagogicznych. Trudno jednak pominąć związki i zależności, jakie występują między periodyzacją dziejów ludowego Wojska Polskiego i etapami rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego.

Problem ten wydaje się obecnie szczególnie istotny bowiem, coraz więcej badaczy wojskowych podejmuje próby opracowania m. in. zarysu historii poszczególnych wyższych uczelni wojskowych[1/]. Stąd też konieczne jest metodologiczne poprawne określenie cezur czasowych wyznaczających płaszczyzny rozwoju szeroko rozumianego szkolnictwa wojskowego.

Trudno odmówić słuszności twierdzeniu prof. Kazimierza Sobczaka, iż "każdy podział periodyzacyjny dziejów historycznych zawiera w sobie elementy umowności. Generalnie rzecz biorąc, zmierzamy do tego, aby określić także daty, które jeżeli nie w pełni, to przynajmniej w widoczny sposób odzwierciedlają współzależność różnych czynników i ukazują przebytą drogę"[2/]. Propozycja sformułowana przez K. Sobczaka obejmuje następujące etapy pokojowego rozwoju Wojska Polskiego:

- I etap - lata 1945-1948; II - 1949-1954; III - 1955-1960; IV - 1961-1970; V - 1971-1979; VI - 1980 i następne.

Podział ten uwzględnia najszerzej rozumiane dzieje Polski Ludowej oraz ważne dla narodu i państwa wydarzenia społecz-

- - - - - - - - - -

1/ Zob.m.in. St.Brzeziński, R. Majewski, H. Witek, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych im. Tadeusza Kościuszki 1943-1983, Warszawa 1984, MON; "Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii im. generała Józefa Bema. Zarys historii 1943-1969, Warszawa 1974, MON; J. Głośny, J. Zasadziński, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej, im. por. Mieczysława Kalinowskiego, Warszawa 1983, MON; A. Ciupiński, Wojskowa Akademia Polityczna im. Feliksa Dzierżyńskiego 1951-1986, Warszawa 1986, WAP.

2/ K. Sobczak, Periodyzacja dziejów ludowego Wojska Polskiego jako problem metodologiczny, w: "Metodologiczne podstawy badań w wojskowych naukach społecznych. Materiały z sympozjum metodologicznego 9.IV.1980 r.", Warszawa 1980, WAP, s.155 a także tegoż Autora, Etapy rozwoju ludowego Wojska Polskiego 1942-1973; w: "Ludowe Wojsko Polskie 1943-1973. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej z okazji XXX-lecia ludowego Wojska Polskiego 5-6 września 1973 r. Warszawa 1974, MON, s. 34.

no-polityczne. Stąd też określenie związków i zależności, jakie występują między etapami rozwoju wojska, a przemianami wyższego szkolnictwa wojskowego może stanowić jedną z głównych płaszczyzn budowania poprawnej periodyzacji jego dziejów. Obecnie wyraźnie już zarysowany jest etap VI, którego zakończenie można wiązać z przemianami społeczno-politycznymi i ekonomicznymi w czerwcu 1989 r.,a także z postępującą restrukturyzacją sił zbrojnych. Tak więc na przełomie lat 1989 i 1990 zapoczątkowany został VII etap pokojowego rozwoju Wojska Polskiego. Wiąże się on w dużym stopniu z ogłoszoną w 1988 roku obronną doktryną wojenną państw Układu Warszawskiego. W jej następstwie Komitet Obrony Kraju podjął szereg decyzji wśród których wyraźnie zarysowała się wizja reorganizacji sił zbrojnych i zmniejszenie budżetu wojskowego. Postanowiono:

- likwidować, zmniejszać lub łączyć niektóre centralne instytucje wojskowe, a nawet rodzaje sił zbrojnych;
- łączyć niektóre akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie o podobnych profilach nauczania;
- zmniejszyć stan liczebny niektórych rodzajów sił zbrojnych i wojsk;
- powiększać liczbę jednostek utrzymywanych w stanie "skadrowanym", tzn. o wyraźnie zmniejszonych stanach osobowych w okresie pokoju;
- wprowadzić zmiany w jednostkach wykonujących w ramach szkolenia zadania produkcyjno-usługowe na rzecz sił zbrojnych i gospodarki narodowej.

O najważniejszych zmianach strukturalno-programowych w wyższym szkolnictwie wojskowym będzie mowa w końcowej części niniejszego rozdziału.

2. Etapy pokojowego rozwoju Wojska Polskiego a rozbudowa wyższego szkolnictwa wojskowego

Pierwszy etap pokojowego rozwoju ludowego Wojska Polskiego /1945-1948/ obejmuje wiele ważnych wydarzeń społeczno-politycznych, w których istotną rolę odegrało wojsko. Szczególnie chodzi tu o działalność ochronno-propagandową wojska w referendum ludowym w 1946 r. i w wyborach do Sejmu Ustawodawczego

w 1947 r., a także o udział żołnierzy w zapewnieniu spokoju i bezpieczeństwa na ziemiach zachodnich i północnych Polski[1/].

W tym czasie zarysowała się wyraźnie potrzeba tworzenia korpusu oficerskiego. Z tych właśnie powodów, jak stwierdza Stanisław Rutkowski, nastąpiła reorganizacja szkół oficerskich. Charakteryzowało ją:

"- skoncentrowanie wysiłku na dokształcaniu oficerów na długoterminowych kursach;
- wydłużenie okresu kształcenia podchorążych do trzech lat;
- ograniczanie ilości miejsc w szkołach oficerskich wynikające z ograniczenia liczebności wojska"[2/].

Proces kształcenia oficerów organizowany był głównie na podstawie doświadczeń Armii Radzieckiej. Równocześnie jednak coraz częściej podejmowano próby rozwijania polskiej myśli wojskowej ukształtowanej w Centrum Wyszkolenia Piechoty. Świadczą o tym publikacje na łamach "Bellony", "Przeglądu Piechoty", "Przeglądu Artyleryjskiego" i innych czasopism wojskowych"[3/].

W latach 1945-1946 wielu oficerów rozpoczęło studia w uczelniach wojskowych Związku Radzieckiego. W ten sposób doskonalono proces uzupełniania i uaktualniania wiedzy teoretycznej oficerów, którzy zdobywali stopnie wojskowe na polu walki bądź na różnorodnych kursach doskonalenia kwalifikacji. Coraz częściej uwidaczniała się konieczność powołania do życia wła-

- - - - - - - - - -

1/ Zob.m.in. Z historii tamtych lat, Warszawa 1980, MON; L. Grot, Działalność ochronno-propagandowa WP w czasie referendum /30.VI.1946/ i wyborów do Sejmu RP /19.I.1947/, "Wojskowy Przegląd Historyczny" 1974, nr 2.

2/ St. Rutkowski, 25 lat szkolnictwa wojskowego w Polsce Ludowej, "Zeszyty Naukowe WAP" 1969, nr 21/61/, s. 6.

3/ Pierwszy numer wznowionej "Bellony" ukazał się w styczniu 1945 r. Ponadto wychodziły periodycznie: "Wojskowy Przegląd Prawniczy" - od stycznia 1945 r., "Lekarz Wojskowy" /od I. 1945 r./, "Przegląd Piechoty" /VIII.1945 r./, "Przegląd Artyleryjski" /IX.1945 r./, "Przegląd Broni Pancernej" /X. 1945 r./, "Przegląd Wojskowy" /XII.1945 r./, "Przegląd Wojskowy" XII.1946 r./, "Przegląd Samochodowy" I.1947 r./, "Przegląd Morski" /I.1947 r./, "Wojskowy Przegląd Lotniczy" /I.1947 r./, "Przegląd Inżynieryjno-Saperski" /IV.1947 r./. Zob. J. Drzewiecki, Rozwój teoretycznej myśli wojskowej w ludowym Wojsku Polskim w latach 1943-1958, "Myśl Wojskowa" 1958, nr 10, s. 126.

snej uczelni akademickiej zdolnej do kształcenia kadr dowódczo-sztabowych niezbędnych w wyższych ogniwach dowodzenia Siłami Zbrojnymi PRL. Przedsięwzięcie to miało również ogromne znaczenie polityczne i ideowo-wychowawcze. Organizację uczelni powierzono grupie doświadczonych oficerów pod kierownictwem gen. dyw. Zygmunta Berlinga[1/].

Utworzenie ASG WP w dniu 22.X.1947 r. rozpoczynało nowy jakościowo okres w rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego. Tak więc datę tę można traktować jako początek pierwszego etapu dziejów szkolnictwa wyższego w Wojsku Polskim.

W latach 1949-1954 - w drugim etapie rozwoju WP - nastąpił wzrost liczebności armii, spowodowany głównie utworzeniem przez państwa zachodnie Paktu Północno-Atlantyckiego i występującym zagrożeniem militarnym. Zwiększyło się również zapotrzebowanie na kadrę oficerską. Dlatego też tempo rozwoju szkolnictwa wyższego w wojsku zdecydowanie wzrosło[2/]. Na mocy ustawy sejmowej z dnia 22 marca 1951 r. powołano do życia dwie wyższe uczelnie: Akademię Wojskowo-Polityczną i Wojskową Akademię Techniczną. Uczelnie te podjęły działalność dydaktyczno-wychowawczą już w grudniu 1951 r. i ukierunkowane zostały na kształcenie zarówno słuchaczy, jak i kadry naukowo-dydaktycznej[3/].

- - - - - - - - - - -

1/ Minister Obrony Narodowej wyznaczył grupę przygotowawczą w dniu 17 kwietnia 1947 r., natomiast Dekret Rady Ministrów powołujący Akademię Sztabu Generalnego - pierwszą wyższą uczelnię wojskową Sił Zbrojnych PRL - był wydany 22 października 1947 r. Egzaminy wstępne odbyły się w dniach 3-15 listopada 1947 r., natomiast inauguracja roku akademickiego miała miejsce 12 grudnia 1947 r. Zob.A.Karpiński, Z.Stąpor, Akademia Sztabu Generalnego WP im.gen.broni K.Świerczewskiego kuźnią kadr dowódczo-sztabowych i ośrodkiem naukowo-badawczym Sił Zbrojnych PRL, w: Z.Stąpor /red./ XXX lat Akademii Sztabu Generalnego WP...,op. cit., s. 205-207.

2/ W końcu 1954 r.było już 28 szkół oficerskich, które w większości przypadków skracały okres nauczania z 3 do 2 lat. Dynamizacji uległ także proces kształcenia w ASG, WAP i WAT. Zob.m.in.Z.Zieliński, Rozwój korpusu oficerskiego LWP, "Przegląd Wojsk Lądowych", 1978, nr 9, s. 39.

3/ Pierwsza inauguracja roku akademickiego w AWP odbyła się 5.XII.1951 r., natomiast w WAT - 18.XII.1951 r. Zob. m.in. B. Krasiewicz, Powstanie i rozwój Wojskowej Akademii Politycznej w latach 1951-1975, w: "Z dziejów Wojskowej Akademii Politycznej im. Feliksa Dzierżyńskiego", Warszawa 1976, WAP /maszynopis/.

W rozwoju AWP można wyróżnić trzy okresy:

- okres I - lata 1951-1956, w których Akademia była uczelnią bezwydziałową, a podstawowymi ogniwami działalności dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej były Katedry /Historii Polski i Polskiego Ruchu Robotniczego, Historii WKP/b/ i Historii ZSRR, Historii Międzynarodowego Ruchu Robotniczego i Historii Powszechnej Ekonomii Politycznej, Historii Sztuki Wojennej, Geografii Wojennej i Ekonomicznej, Taktyki Ogólnej i Służby Sztabów, Pracy Partyjno-Politycznej/ i Cykl Przedmiotów Ogólnokształcących;
- okres II - lata 1957-1975, w których początkowo /w 1958 r./ utworzono dwa Wydziały /Historyczno-Polityczny i Pedagogiczno-Polityczny/, a w 1966 r. Wydział Ekonomiczno-Wojskowy. W skład Wydziału Pedagogiczno-Politycznego weszły Katedry: Pedagogiki, Filozofii, Psychologii oraz Socjologii Ogólnej i wojskowej. Wydział Historyczno-Polityczny posiadał Katedry: Historii Polski, Historii Polskiego Ruchu Robotniczego, Historii Powszechnej i Międzynarodowego Ruchu Robotniczego, Historii Wojskowej i Sztuki Wojennej oraz Ekonomii Politycznej.

Powołany został także Zespół Wojskowy obejmujący Katedrę Taktyki Ogólnej i Służby Sztabów, Katedrę Geografii Wojennej i Cykl Szkolenia Ogniowego[1/];

- okres III - lata 1976-1990 - w których przygotowano i wprowadzono w życie koncepcję studiów trzyletnich obejmujących absolwentów wyższych szkół oficerskich. W roku akademickim 1989/1990 uczelnia została zobowiązana do podjęcia prac przygotowawczych w związku z decyzją o połączeniu WAP z ASG WP i utworzeniu Akademii Obrony Narodowej /AON/. Uczelnia ta ma spełniać wiodącą rolę w systemie wyższego szkolnictwa wojskowego od 1 października 1990 r.

Wymienione okresy rozwoju AWP wyraźnie odbiegają od przyjętej periodyzacji dziejów LWP, co oczywiście nie oznacza, że brakuje tu pewnych współzależności.

Podobnie przedstawia się ten problem w WAT i WSMW, gdzie stosowana zwykle periodyzacja różni się od etapów rozwoju Woj-

---

1/ Tamże, s. 47-48.

ska Polskiego[1/].

Trzeci etap pokojowego rozwoju ludowego Wojska Polskiego /lata 1955-1960/ charakteryzuje się dalszą intensyfikacją unowocześnienia armii, głównie w zakresie wprowadzania nowych środków walki. Dokonano także kolejnych zmian organizacyjnych w funkcjonowaniu sił zbrojnych, a także w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Na bazie istniejącej od 18 stycznia 1946 r. Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej[2/] utworzono - 22 czerwca 1955 r. - Wyższą Szkołę Marynarki Wojennej. Jej rozwój można przedstawić w trzech etapach: I - lata 1955-1960 - obejmował doskonalenie struktury organizacyjnej uczelni i programów kształcenia, dokształcanie wojskowej kadry naukowo-dydaktycznej, optymalizację procesu dydaktyczno-wychowawczego i rozwinięcie badań naukowych;

- etap II - lata 1961-1971 - był okresem dochodzenia do "zrównania uprawnień na obu Wydziałach: dowódczym, który wcześniej nosił nazwę Wydziału Pokładowego, i technicznym. Od tego momentu zarówno na jednym, jak i na drugim wydziale wprowadzono studia pierwszego stopnia, po ukończeniu których absolwenci otrzymywali tytuł zawodowy inżyniera określonej specjalności. Studia drugiego stopnia trwały dwa lata. Po ich ukończeniu absol-

- - - - - - - - - -

1/ W historii WAT wyodrębnia się następujące okresy: I - lata 1951-56; II - 1957-66; III - 1967-74; IV - 1975-90; Zob. m.in. 35 lat Wojskowej Akademii Technicznej, Warszawa 1986, WAT; W. Bańka /red. nauk./, Efektywność systemu kształcenia w wyższej uczelni technicznej /na przykładzie WAT/, Warszawa 1987, WAT.

2/ Szczegółowe informacje na temat rozwoju Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej w latach 1946-1955 zawierają następujące opracowania: W.Białek, Cz.Ciesielski, T.Struniewski, Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej im.Bohaterów Westerplatte. Geneza i rozwój, Gdynia 1972, WSMW; B.Hydzik, Funkcje dydaktyczno-wychowawcze i naukowo-badawcze wyższej uczelni morskiej w latach 1946-1966, "Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej", Gdynia 1967, z.III. WSMW; T.Struniewski, Organizacja i przebieg procesu dydaktycznego Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej w latach 1946-1955, "Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej", Gdynia 1976, z.XII, WSMW; W. Gliński, Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, "Wojsko Ludowe" 1973, nr 6; B. Panasiuk, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia 1988; B. Hydzik, W. Karawajczyk, J. Sługocki, System wychowania w Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia 1988.

wenci Wydziału Dowódczego otrzymywali tytuł zawodowy oficera dyplomowanego, zaś absolwenci Wydziału Technicznego tytuł zawodowy magistra inżyniera określonej specjalności"[1/];

- III etap - lata 1972-1987 - w którym wprowadzono stanowiska asystentów okrętowych dla absolwentów WSMW i wypracowano koncepcję jednolitych 4,5-letnich studiów magisterskich[2/]. Od 1974 roku WSMW kształci również oficerów politycznych, którzy w okresie pierwszych trzech lat studiów realizują program obowiązujący słuchaczy Wydziału Dowódczego, a później w ciągu 1,5 roku zdobywają specjalizację oficera politycznego;

- IV etap rozpoczął się z dniem 1 października 1987 r., gdy na mocy nowej ustawy sejmowej o szkolnictwie wojskowym WSMW została przemianowana na Akademię Marynarki Wojennej /AMW/[3/].

Wracając do periodyzacji dziejów Wojska Polskiego należy podkreślić, że czwarty etap /lata 1961-1970/ związany jest bezpośrednio z zaostrzeniem się sytuacji międzynarodowej, z wprowadzeniem istotnych zmian modernizacyjnych w siłach zbrojnych i utworzeniem wyższych szkół oficerskich.

Decyzja o podwyższeniu statutu uczelni kształcących kadrę oficerską wynikała głównie z potrzeby dostosowania wiedzy i umiejętności oficerów do aktualnych wymagań stawianych siłom zbrojnym. Wydłużony czas studiów z trzech do czterech lat i wprowadzono wiele zmian organizacyjno-programowych umożliwiających szybsze i bardziej efektywne zapoznawanie podchorążych z rozwojem nauki i techniki, a także z przemianami zachodzącymi

- - - - - - - - - -

1/ Z. Misztal, XXX lat działalności dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej", Gdynia 1976 r., z. XII, WSMW, s. 14.

2/ Zob. Zarządzenie ministra Obrony Narodowej nr 56/MON z dnia 5.08.1975 r.

3/ B. Panasiuk w opracowaniu pt.: "Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte" wydanym w Gdyni w 1988 roku wyróżnia następujące etapy rozwoju WSMW: I etap - 1955-1958; II - 1957-1967; III - 1968-1974; IV od 1975 r. po dzień dzisiejszy.

w nauce i sztuce wojennej[1/].

Do Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. wprowadzono istotne zmiany w 1971 roku. Skreślono pkt. 11 i 12 w § 1 /dotyczące utworzenia Wyższej Oficerskiej Szkoły Techniczno-Lotniczej i Wyższej Oficerskiej Szkoły Uzbrojenia/, stwierdzono, iż WSO będą prowadzić działalność dydaktyczną o ogólnym kierunku techniczno-dowódczym, a nie techniczno-organizacyjnym, oraz przyjęto postanowienie, że absolwenci wyższych szkół oficerskich otrzymują tytuł "inżyniera-dowódcy" określonej specjalności, a nie inżyniera wojskowego[2/].

Konstruowany w tych latach program rozwoju uczelni wojskowych obejmował przedsięwzięcia z zakresu: - polityki kadrowej, - podnoszenia kwalifikacji kadry naukowo-dydaktycznej i naukowo-badawczej, - doskonalenia programów kształcenia, - optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, - doskonalenia bazy szkoleniowej, - współpracy z jednostkami wojskowymi, - współpracy z ośrodkami naukowo-badawczymi.

Piąty etap rozwoju Wojska Polskiego /1971-1979/ wiąże się z dalszym dynamicznym rozwojem techniki wojskowej. Wyeksponowana została rola nauki, jako istotnego składnika obronności.

- - - - - - - - - -

1/ Zgodnie z Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. /Dz.U.Nr 15 z dnia 6 maja 1967 r., poz. 65/ i na podstawie art.3 ust.1 i 2 art.40 ust.2 ustawy z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym /Dz.U.Nr 14,poz.102/ utworzono następujące wyższe szkoły oficerskie: 1/ Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Zmechanizowanych im.Tadeusza Kościuszki; 2/ Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Pancernych im. Stefana Czarnieckiego; 3/ Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Rakietowych i Artylerii im. gen.Józefa Bema; 4/ Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Obrony Przeciwlotniczej im.por.Mieczysława Kalinowskiego; 5/ Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Inżynieryjnych im.gen.Jakuba Jasińskiego; 6/ Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Łączności imp.płk.Bolesława Kowalskiego pseudonim "Ryszard"; 7/ Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Chemicznych im.Stanisława Ziaji; 8/ Wyższą Oficerską Szkołę Samochodową im.gen.Aleksandra Waszkiewicza; 9/ Wyższą Oficerską Stkołę Lotniczą im.Jana Krasickiego; 10/ Wyższą Oficerską Szkołę Radiotechniczną im.kpt.Sylwestra Bartosika; 11/ Wyższą Oficerską Szkołę Techniczno-Lotniczą im.gen.Walerego Wróblewskiego; 12/ Wyższą Oficerską Szkołę Uzbrojenia im.por.Walerego Bagińskiego i ppor. Antoniego Wieczorkiewicza.

2/ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 kwietnia 1971 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie utworzenia wyższych szkół oficerskich /Dz.U. z dnia 13 kwietnia 1971 r., Nr 8, poz. 93/.

Szczególnie mocno podkreślono związek wydajności, efektywności i kultury pracy żołnierzy zawodowych z ich poziomem wykształcenia. W dziedzinie szkolnictwa wyższego zarysowują się wyraźnie dwa podetapy - lata 1971-1975 i 1976-1979. W pierwszym okresie dominowały wydarzenia związane z II Kongresem Nauki Polskiej /1972 r./, z proklamowanym w roku 1973 Rokiem Nauki Polskiej[1/], a także z doskonaleniem dydaktyki wojskowej szkoły wyższej.

Wśród wielu przedsięwzięć naukowo-badawczych i dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych w tym okresie można wymienić konferencję naukową na temat doskonalenia procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, zorganizowaną przez Zakład Dydaktyki WAP i Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym[2/]; wprowadzenie nowego programu kształcenia podchorążych politycznego profilu studiów w WSO[3/] i zwiększenie wymiaru godzin przeznaczonych na przedmioty społeczno-polityczne z 1400 do 1900 godzin, wyraźne określenie problemów badawczych w zakresie dydaktyki wojskowej szkoły wyższej[4/], oraz opracowanie założeń ujawniania, kształcenia i wykorzystania szczegól-

- - - - - - - - - -

1/ W ramach Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego opracowano "Plan działalności wojska w Roku Nauki Polskiej".

2/ Materiały z konferencji zostały opublikowane w pracy pt. "Współczesna uczelnia wojskowa", Warszawa 1973.

3/ W dniu 8.11.1972 r. odbyło się posiedzenie Zespołu Szefa GZP WP poświęcone omówieniu wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej w pododdziałach politycznych WSO. Jednym z głównych problemów dyskusji uczyniono wówczas dobór treści programów kształcenia. Nowe programy obowiązywały podchorążych, którzy rozpoczęli studia w 1973 r. Ze względu na zmniejszenie godzin dydaktycznych przeznaczonych na realizację przedmiotów specjalistyczno-wojskowych wprowadzono nową koncepcję praktyk zawodowych obejmującą: 1/ w czasie II roku studiów - miesięczną praktykę na stanowisku dowódcy drużyny, 2/ w czasie III roku - dwumiesięczną praktykę na stanowisku dowódcy plutonu, 3/ w czasie IV roku - miesięczną praktykę na stanowisku zastępcy dowódcy kompanii ds.politycznych lub instruktora politycznego batalionu. Zob. "Dydaktyka Szkoły Wojskowej" 1973, nr 3/13, s. 131-132.

4/ Zob.m.in. J.Bogusz, Kierunki modernizacji dydaktyki wojskowej szkoły wyższej, w: J. Bogusz, F. Januszkiewicz /red./, Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973, WAP; J. Zakrzewski, Problematyka badań dydaktyki wojskowej szkoły wyższej, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1971, nr 5, s. 99.

nie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych[1/].

W roku akademickim 1970/1971 w pięciu WSO utworzono plutony profilu politycznego /WSOWPanc. - pięć plutonów i po jednym plutonie w WSOWI, WSOWRiA, WSOWŁ i WSOWOPL/. Ramowy plan studiów był uzgodniony z Departamentem Studiów Uniwersyteckich Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Obowiązywało ustalenie, że absolwent profilu politycznego uzyskuje, w dziedzinie zawodowo-specjalistycznej, wykształcenie humanistyczne I stopnia i kompetencje do prowadzenia pracy politycznej na szczeblu kompania-batalion. W dziedzinie wojskowej i specjalistyczno-technicznej wykształcenie oraz praktyczne umiejętności z zakresu dowodzenia plutonem, a w perspektywie kompania.

W programie kształcenia podchorążych profilu politycznego zwiększono liczbę godzin na dział przedmiotów społeczno-politycznych z 500-560 /11,8 % - 11,35 %/ obowiązującą na kierunku dowódczym i specjalistyczno-technicznym do 1400 godzin /33,5 %/. Było to możliwe w wyniku zmniejszenia liczby godzin z 590 do 300 /o 49,2 %/ w dziale ogólnokształcącym i z 2753 do 2210 godzin /o 19,7 %/ w dziale przedmiotów specjalistyczno-wojskowych. Utrzymano natomiast w nienaruszalnym wymiarze godziny programowe w dziale przedmiotów ogólnowojskowych.

W dokumentach regulujących tok studiów podchorążych profilu politycznego nie sformułowano tytułu zawodowego, jaki ma otrzymać absolwent tego kierunku kształcenia. Były jednak czynione próby zatwuerdzenia tytułu "dyplomowanego pedagoga","inżyniera" /tak, jak to miało miejsce w przypadku pozostałych absolwentów WSO/, "dyplomowanego oficera politycznego" lub"dyplomowanego pedagoga wojskowego".

Brak rozwiązania tej kwestii oddziaływał niekorzystnie na atmosferę wśród podchorążych i utrudniał działalność rekrutacyjną w sztabach wojskowych. W rezultacie, absolwent politycznego profilu studiów, jeśli nie podjął studiów magisterskich w WAP, bądź w uczelni cywilnej pozostawał bez żadnego, formalnego tytułu zawodowego, mimo iż ukończył wyższą szkołę oficer-

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. Zarządzenie ministra Obrony Narodowej Nr 37/MON z dnia 28 lipca 1974 r. ... a także "Problemy ujawniania, rozwijania i wykorzystania szczególnie uzdolnionych słuchaczy w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1973, WAP i RWSzW.

BIBLIOTEKA NAUKOWA AN... Nr ewid. (II)

ską.

W kształceniu kadr dowódczych pewne ożywienie nastąpiło w czerwcu 1973 r., kiedy to zgodnie z zarządzeniem Przewodniczącego RWSzW powołano Komisję w celu opracowania tematu badawczego: "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy"[1/].

Przedmiotem zainteresowania pedagogiki wojskowej w latach 1971-1975 - uczyniono również zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich i wyższych szkołach wojskowych oraz model wojskowego pracownika naukowego[2/]. Wiele uwagi poświęcono także opracowaniu projektu modelu wojskowych studiów wyższych i zasad pedagogizacji nauczycieli akademickich[3/].

Tak więc omawiany podetap można sprowadzić do problematyki doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych wojskowych nauczycieli akademickich i kształcenia uzdolnionych oficerów oraz słuchaczy /podchorążych/ wyższych szkół wojskowych.

Drugi podetap /1976-1979/ obejmuje problemy dydaktyki innowacyjnej i doskonalenia treści programów kształcenia. W listopadzie 1976 roku zorganizowano pierwszą międzyuczelnianą konferencję naukową pod ogólną nazwą: "Dydaktyka innowacyjna wyższej szkoły wojskowej". Konferencja ta zapoczątkowała cykl dyskusji naukowych poświęconych kształceniu innowacyjnemu[4/].

- - - - - - - - - - -

1/ Pierwszą informację o założeniach i realizacji tego tematu przedstawił gen.dyw.Z. Jurewicz na posiedzeniu RWSzW w dniu 6 grudnia 1974 r. Zob. "Protokół z plenarnego posiedzenia Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego w dniu 6 grudnia 1974", Warszawa 1975 /maszynopis/.

2/ Zob. Zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych /materiał na Radę Wyższego Szkolnictwa Wojskowego/, Warszawa 1974, WAP i Sekretariat RWSzW.

3/ Zarys modelu wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego w dziedzinie nauk społecznych i kryteria jego oceny, Warszawa 1974, WAP.

4/ Zob."Zeszyty Naukowe ASG WP" 1977, nr 1/2/, Dydaktyka innowacyjna w wojsku. Część I. Materiały z konferencji międzyuczelnianej "Dydaktyka innowacyjna w wyższej szkole wojskowej" odbytej w Akademii Sztabu Generalnego WP w dniach 25 i 26.XI. 1976 r., Warszawa 1977, ASG WP, WAP; Wykaz opracowań wyższych uczelni wojskowych prezentowanych na wystawie "Co nowego w dydaktyce wyższej szkoły wojskowej" zorganizowanej z okazji międzyuczelnianej konferencji naukowej w dniach 25-26.XI.1976, Warszawa 1976, ASG WP, WAP; J.Zakrzewski, M. Sidor, J. Michalczak, Wybrane problemy dydaktyki innowacyjnej wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1976, WAP; M. Sidor /red./, Dy-

/dalszy ciąg przypisu na str. 104/

Kolejna konferencja odbyła się 26 maja 1978 r. w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych im. T. Kościuszki we Wrocławiu. Głównym problemem rozważań naukowych uczyniono aktywizację kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich[1/].

Trzecia międzyuczelniana konferencja naukowa z cyklu "Dydaktyka innowacyjna w wyższej szkole wojskowej" poświęcona była modernizacji i wykorzystaniu bazy dydaktycznej i odbyła się 7 i 8 grudnia 1978 r. w Poznaniu. Konferencję organizowały dwie wyższe uczelnie wojskowe: WSOWP i WSOSK oraz Instytut Dydaktyki Wojskowej ASG WP. Celem konferencji było zaprezentowanie wyników badań stanu i modernizacji bazy dydaktycznej wyższego szkolnictwa wojskowego oraz wypracowanie kierunków dalszych badań[2/].

Ostatnia konferencja dydaktyki innowacyjnej odbyła się w grudniu 1979 roku i poświęcona była metodologicznym założeniom doboru treści kształcenia i konstruowania programów studiów w wyższej szkole wojskowej[3/].

Kształcenie innowacyjne i rozwijanie postaw twórczych wymaga szczegółowego omówienia zarówno w płaszczyźnie psychologicznej, jak i pedagogicznej. Podobnie przedstawia się zagadnienie treści kształcenia w szkole wyższej, o czym świadczą wyniki badań zgromadzone w wyższym szkolnictwie wojskowym[4/].

- - - - - - - - - - -

Dalszy ciąg przypisu ze str. 103
daktyka innowacyjna w wojsku. Cz.II, Problematyka szczególnie uzdolnionych w wojsku, /Materiały z konferencji naukowej wyższego szkolnictwa wojskowego/, Warszawa 1977, WAP, ASG WP; R. Stępień, Problemy kształcenia innowacyjnego, "Wojsko Ludowe" 1978, nr 3.

1/ Zob.Aktywizacja /metod/ kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich, materiały na międzyuczelnianą konferencję naukowo-metodyczną, Wrocław 1978, WSOWZ.

2/ Zob. J.Zakrzewski, Cz.Jędrys /red./, Modernizacja i wykorzystanie bazy dydaktycznej w wyższej szkole wojskowej. Materiały II Międzyuczelnianej konferencji naukowej "Dydaktyka innowacyjna w wyższej szkole wojskowej", Poznań 1979, WSO WP, WSOSK, IDW ASG WP.

3/ Zob.J.Zakrzewski, M. Wieczorek, E. Szumer /red./, Podstawy metodologii budowy programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1980, wyd. WAT, WSOWL, ZSzW i IDW ASG WP.

4/ Zob.J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983,WAP i IPNPTiSz, oraz J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski, Tendencje zmian programowych w szkolach wyższych, Warszawa-Dęblin 1984, IPNPTISzW, WOSL.

W szóstym etapie rozwoju Wojska Polskiego, po 1980 r. zwraca uwagę nowa jakościowo sytuacja międzynarodowa. Wzrost zagrożenia pokoju, wprowadzenie w życie decyzji o rozmieszczeniu broni rakietowych w Europie Zachodniej, agresywna polityka USA i inne wydarzenia wskazują na potrzebę wzmożenia wysiłków Układu Warszawskiego w zakresie utrwalania pokoju. Problemy te znalazły również odbicie w nauce i sztuce wojennej, a także w doskonaleniu wyższego szkolnictwa wojskowego.

W kształceniu kadr oficerskich uwidoczniły się również skutki wprowadzonego w dniu 13 grudnia 1981 r. stanu wojennego. Zwiększony został nacisk na edukację społeczno-polityczną, szerszę akcentowanie walorów ideowych kadry i właściwy dobór kandydatów do zawodu wojskowego.

Na podstawie zarządzenia ministra Obrony Narodowej i ministra Oświaty i Wychowania z dnia 10.04.1985 r. utworzono trzy ogólnokształcące licea wojskowe /OLW/ we Wrocławiu, Toruniu i Lublinie[1/]. Absolwenci liceów wojskowych są przyjmowani do szkół chorążych, do wyższych szkół oficerskich oraz akademii wojskowych. Trzeba podkreślić fakt, iż licea wojskowe funkcjonują także w Rumunii /od 30 lat/, we Francji i na Węgrzech. Stanowią one dodatkową bazę rekrutacyjną kandydatów do zawodu wojskowego.

W kolejnym, siódmym etapie, zapoczątkowanym na przełomie 1988 i 1989 roku uwidoczniły się korzystne zmiany w sytuacji międzynarodowej i ożywienie dialogu między państwami przeciwstawnych bloków polityczno-wojskowych, wyraźnie zarysowała się tendencja do zmniejszania liczebności sił zbrojnych w naszym kraju. W społeczeństwie natomiast obserwuje się wzrost przekonania o nadmiernych obciążeniach finansowych ponoszonych w związku z obroną kraju. Następstwem takiego rozumowania jest dość silna presja społeczna na obniżanie budżetu wojskowego. Wydaje się, że zapowiedziane na jesień 1990 roku zjednoczenie dwóch państw niemieckich wpłynie na zmianę sposobu myślenia Polaków o źródłach bezpieczeństwa narodowego i państwowego.

- - - - - - - - - -

1/ Kolejne OLW powstały w Częstochowie /1986 r./, i w Olsztynie /w 1987 r./. Ponadto funkcjonują dwa licea lotnicze /w Dęblinie i w Zielonej Górze/ oraz wojskowe liceum muzyczne w Gdańsku.

Nie mniej jednak w 1988 roku zapoczątkowany został proces restrukturyzacji sił zbrojnych, w wyniku którego zmniejszono liczebność wojska o około 15 tysięcy. Dążenie do posiadania armii liczebnie mniejszej, lecz posiadającej wymaganą zdolność bojową stało się myślą przewodnią dokonywanych zmian. W tej sytuacji przewidywane jest zmniejszenie liczby słuchaczy podejmujących studia w wyższych uczelniach wojskowych, a w efekcie także ograniczenie ilości kadry naukowo-dydaktycznej i personelu pomocniczego. Powstają zatem całkowicie nowe uwarunkowania zmian systemu wyższego szkolnictwa wojskowego.

3. Etapy rozwoju wyższych szkół wojskowych

Poszukiwanie związków między periodyzacją dziejów Wojska Polskiego, a rozwojem wyższych uczelni wojskowych nasuwa przypuszczenie, iż główne wydarzenia określające procesy zmian w szkolnictwie wyższym wojska, nie zawsze pozostają w bezpośrednim związku przyczynowym z poszczególnymi etapami rozwoju sił zbrojnych. Z pewnością jednak źródła przemian wyższego szkolnictwa wojskowego tkwią bezpośrednio w rozwoju nauki i techniki wojskowej, wynikają ze zmian w sytuacji politycznej, gospodarczej, naukowej i wojskowej w świecie, a także z rozwoju nauk pedagogicznych i psychologicznych.

Kierując się wnioskami z analizy dziejów wyższego szkolnictwa wojskowego można sformułować następującą propozycję głównych cezur czasowych i ich nazw:

- pierwszy etap obejmuje lata 1945-1951 i sprowadza się do wypracowania podstaw organizacyjnych i programowych wyższego szkolnictwa wojskowego. Utworzone w tym okresie trzy wojskowe uczelnie akademickie umożliwiały nie tylko kształcenie kadr oficerskich o wysokich kwalifikacjach, ale również doskonalenie organizacji i programów kształcenia;
- drugi etap przypada na lata 1951-1961. Można przyjąć, że był to okres kształtowania się struktury wyższego szkolnictwa wojskowego, wzbogaconej utworzeniem Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej i Wojskowej Akademii Medycznej. Wyższe uczelnie wojskowe stanowiły w tym czasie główną bazę dzia-

łalności naukowo-badawczej w zakresie rozwoju nauk wojskowych, społecznych, ekonomicznych i technicznych. Do 1961 roku dokonana została modernizacja większości dywizji piechoty, które stały się związkami zmechanizowanymi i pancernymi. Unowocześnieniu uległo również lotnictwo wojskowe. Stąd też przed uczelniami wyższymi pojawiły się nowe jakościowo problemy nauki i sztuki wojennej oraz metodyki szkolenia wojsk i sztabów;

- trzeci etap obejmuje lata 1962-1967. Ze względu na wprowadzenie w tym okresie do armii rakietowych środków walki i szeroko rozumianej techniki elektronicznej wzrosła siła ognia i manewrowość pododdziałów. W pełni uwidoczniła się potrzeba dostosowania "taktyki konwencjonalnej" do wymogów atomowego pola walki. Wzrosło zainteresowanie metodami problemowego i programowanego kształcenia. Zarysowały się ogólne zasady indywidualizacji nauczania i przeciwdziałania niepowodzeniom dydaktyczno-wychowawczym.

Zmiany w technice wojskowej i taktyce działania armii spowodowały wzrost zapotrzebowania na kadrę oficerską z wyższym wykształceniem. Stąd też reorganizacja zawodowego szkolnictwa stała się pilną koniecznością.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. w sprawie utworzenia wyższych szkół oficerskich[1/] można uznać za formalną granicę wyznaczającą pojawienie się nowego etapu rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego. W myśl Ustawy z dnia 31 marca 1965 r. zachowane zostały istotne różnice między akademiami wojskowymi i wyższymi szkołami oficerskimi. Polegały one głównie na tym, iż akademie miały kształcić i wychowywać specjalistów wojskowych zdolnych także do prowadzenia pracy naukowo-badawczej i dydaktyczno-wychowawczej, zaś wyższe szkoły oficerskie sposobiły do zawodu wojskowego.

Kolejny, czwarty etap rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego obejmuje lata 1968-1976. Wyodrębnienie takiej właśnie

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Dz.U.Nr 15 z dnia 6 maja 1967 r. poz.65, a także Dz. R-zów MON, Nr 10 z dnia 8 lipca 1967 r., poz. 47. Wyższe szkoły oficerskie utworzono na podstawie art.3, ust.1 i 2, art.40, ust.2 ustawy z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym /Dz. U. Nr 14, poz. 102/.

cezury czasowej wydaje się w pełni uzasadnione. W 1976 roku bowiem miały miejsce następujące fakty: 1/ pierwsi absolwenci WSO podjęli studia w akademiach; 2/ Inspektorat Szkolenia MON wydał nową instrukcję o organizacji procesu kształcenia w szkołach i ośrodkach wojskowego szkolnictwa zawodowego[1/]; 3/ dokonana została modernizacja programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych; 4/ opracowano program działania w zakresie doskonalenia i rozwoju szkolnictwa wojskowego na lata 1976--1980;

piąty - ostatni - etap przypada na lata 1977-1990 i obejmuje wiele istotnych przedsięwzięć doskonalających zarówno organizację struktur WSO, jak i przebieg procesów dydaktyczno-wychowawczych. Na szczególne podkreślenie zasługuje wprowadzenie studiów przemiennych, udoskonalenie systemu podnoszenia fachowych i pedagogicznych kwalifikacji nauczycieli akademickich oraz rozszerzenie zakresu prac naukowo-badawczych.

3.3.1. Treść i zakres zmian wyższego szkolnictwa wojskowego w latach 1977-1990

Ożywienie, jakie nastąpiło w dziedzinie badań dydaktycznych po 1976 r. było efektem współdziałania cywilnych i wojskowych nauczycieli akademickich. Była to istotna zaleta podejmowanych przedsięwzięć badawczych. Jej znaczenie doceniane jest, chociaż w mniejszym stopniu, także w 1990 r. Świadczy o tym, między innymi udział cywilnych pedagogów w pracach Rady Wyższego Szkolnictwa i Nauki, a także uczestnictwo pracowników wyższych uczelni wojskowych w Międzynarodowych Seminariach Technologii Kształcenia i Ogólnopolskich Seminariach Technologii Kształcenia[2/].

Niewątpliwie słabością tej współpracy jest brak współ-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Instrukcja o organizacji procesu kształcenia w szkołach i ośrodkach wojskowego szkolnictwa zawodowego. /Część II/. Metodyka nauczania, Warszawa 1976, MON.

2/ Na przykład XV Międzynarodowe Seminarium Technologii Kształcenia /26-28.09.1989 r./ organizował Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego oraz Wojskowa Akademia Polityczna.

nych badań obejmujących podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, a głównie psychologiczne i pedagogiczne warunki procesu kształcenia słuchaczy. Jedną z ważniejszych przyczyn istniejącego stanu rzeczy jest wyraźnie zarysowana specyfika kształcenia kadr oficerskich. Dominują w jej obrębie elementy gotowości bojowej, dyscypliny studiów, konieczności podporządkowania się organizacji życia wojskowego itp.[1/] Nie przypadkowo więc ilekroć cywilny pedagog zamieszczał na łamach czasopisma wojskowego wyniki własnych badań, to z reguły dotyczyły one ogólnych uwarunkowań doboru treści kształcenia, doskonalenia metod nauczania lub zastosowania technicznych środków dydaktycznych. Podobnie działo się wówczas, gdy wojskowy nauczyciel akademicki wypowiadał się w środowisku cywilnym. Wśród zagadnień rzadziej podejmowanych wymienić można charakterystykę celów kształcenia kadr oficerskich, doskonalenie rekrutacji do uczelni wojskowych, optymalizację różnych form konfroli i oceny oraz rozwój pedagogicznych kwalifikacji wykładowców.

Wprowadzone w 1982 r. zmiany programów kształcenia w WSO były zapowiedzią mających się dokonać w niedalekiej przyszłości głębszych przemian w wyższym szkolnictwie wojskowym. W dziale kształcenia ogólnego, na który przeznaczono łącznie 1000 godzin, aż 600 poświęcono na przedmioty społeczno-polityczne, zaś 400 godzin na przedmioty ogólnokształcące. W wyniku gromadzonych przez kilka lat doświadczeń, już w 1989 roku w dziale ogólnym odwrócone zostały przyjęte w 1982 r. proporcje[2/]. Zwiększona została liczba godzin na ten dział z 1000 do 1400, a na realizację zajęć dydaktycznych z przedmiotów ogólnokształcących przeznaczono 920 godzin.

Zwiększenie zakresu kształcenia ogólnego w szkołach oficerskich można traktować jako jedną z ważnych tendencji zmian

- - - - - - - - - -

1/ Jednym z rozwiązań organizacyjnych, sprzyjającym upowszechnianiu wyników badań efektywności kształcenia kadr oficerskich było wprowadzenie w maju 1971 r. nowego działu tematycznego w czasopismie "Przegląd Wojsk Lądowych" zatytułowanego: "Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej".

2/ W kwietniu 1987 roku Rada Wyższego Szkolnictwa Wojskowego zaaprobowała dokument przygotowany przez specjalny zespół ekspertów, a zatytułowany: "Główne kierunki modyfikacji programów kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich".

edukacyjnych, łączącą w sobie doskonalenie programów nauczania i unowocześnianie procesu dydaktycznego.

Druga tendencja przejawia się w pełniejszym podporządkowaniu treści kształcenia funkcjom zawodowym absolwentów. Funkcje te mają szersze i węższe znaczenie. W ujęciu szerokim, instytucjonalnym dominuje ukierunkowanie na łączne rozpatrywanie przygotowania zawodowego podchorążych, ich statusu kulturowego oraz zdolności szybkiego adaptowania się do zmiennych warunków służby i pracy. W ujęciu wąskim, odzwierciedlającym stan przekonań i poglądów pedagogicznych funkcje zawodowe utożsamiane są z dowodzeniem i szkoleniem żołnierzy w jednostkach wojskowych. Nie przypadkowo więc, o czym będzie mowa w dalszej części pracy, podchorążowie odnoszą się krytycznie do eksponowanego kształcenia ogólnego i sugerują zwiększenie liczby godzin programowych na sposobienie do rzemiosła wojskowego. Powstaje zatem istotny dla wyższego szkolnictwa wojskowego problem ustalenia właściwych proporcji między kształceniem ogólnym i zawodowym, a także tworzenia warunków do względnie szybkiego weryfikowania założeń teoretycznych w praktyce edukacyjnej przy aktywnym udziale słuchaczy i wojskowych nauczycieli akademickich.

W zakresie zmian strukturalnych i organizacyjnych, omawiany etap rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego, okazał się etapem przełomowym. Trzeba jednak wyraźnie odróżnić warstwę postulatywną, projekcyjną od warstwy realizacyjnej. Mimo, iż szanse wprowadzenia w życie wszystkich propozycji zmian strukturalnych są ograniczone, to jednak warto przedstawić je w ujęciu systematycznym, przyjmując założenie, iż w wyższym szkolnictwie wojskowym dokonywane są zmiany organizacyjne wewnątrz poszczególnych uczelni i zmiany integracyjne /wewnętrzne/.

Już w 1968 roku Sztab Generalny Wojska Polskiego odstąpił od tradycyjnej i dość sztywnej struktury organizacyjnej Wojskowej Akademii Technicznej. W ten sposób stworzone zostały niezbędne warunki do swobodnego wykorzystywania poszczególnych pracowników i zespołów badawczych stosownie do potrzeb, zadań dydaktycznych i badań naukowych[1/]. W podobny sposób roz-

1/ Zob. Protokół z plenarnego posiedzenia Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego w dniu 30 maja 1974 r., Warszawa 1974, s. 7.

wiązano problem elastyczności stanowisk dydaktyczno-naukowych w Wyższej Szkole Marynarki Wojennej /w 1972 r./, a kilka lat później również w Wojskowej Akademii Politycznej i w Akademii Sztabu Generalnego.

W 1974 roku zwrócono uwagę na szybsze tworzenie warunków do przechodzenia wyższych szkół oficerskich na system katedralny. Wówczas jednak, nawet wiodące cykle przedmiotowe nie spełniały obowiązujących wymogów formalnych. Rozważano więc możliwości obejmowania katedr w WSO przez najbardziej doświadczonych pracowników naukowych akademii i instytutów wojskowych.

W pierwszej połowie lat siedemdziesiątych dominowało przekonanie, iż ukształtowany dotychczas system wyższego szkolnictwa wojskowego odpowiada potrzebom resortu. Ewentualne zmiany tego systemu uzależniono od postępu reform edukacji narodowej. Kontynuowano jednak prace nad "Modelem studiów w szkolnictwie wojskowym w świetle reformy krajowego systemu szkolnictwa"[1/]. W toku dyskusji nad doskonaleniem wyższego szkolnictwa wojskowego w 1974 r. po raz pierwszy sformułowano postulat łączenia wyższych szkół oficerskich w większe, wielowydziałowe uczelnie. Przedmiotem analiz uczyniono również możliwości organizacyjnego łączenia uczelni stacjonujących w jednym garnizonie[2/].

Ważnym czynnikiem koordynującym podejmowane prace nad zmianami w wyższych uczelniach wojskowych są niewątpliwie różnorodne plany,ich rozwoju i doskonalenia. Opracowane w 1974 roku jednolite zasady sporządzania 5-cio i 15-to letnich planów rozwoju wyższych szkół wojskowych obejmowały zamierzenia w zakresie: usprawniania procesu kształcenia, zmian organizacyjnego funkcjonowania uczelni, doboru i wykorzystania kadry naukowo-dydaktycznej oraz rozwoju bazy materiałowo-technicznej.

- - - - - - - - - -

1/ W tym celu powołano zespół pod kierownictwem gen. Wytyczaka, z udziałem przedstawicieli IC MON, komend akademii wojskowych i WSO, dyrektorów departamentów MNSzWiT oraz MOiW. Celem głównym zespołu było określenie ząsad koordynacji zmian w szkolnictwie wojskowym z reformą systemu edukacji narodowej.

2/ Protokół z plenarnego posiedzenia Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego w dniu 6 grudnia 1974 r., Warszawa 1975.

W doskonaleniu procesu kształcenia podchorążych znaczące miejsce zajmuje /od 1974 r./ system ujawniania kształcenia i wykorzystania szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych uczelni wojskowych[1/]. Jego wpływ na zmiany w pracy dydaktycznej uczelni wojskowych jest jednoznacznie pozytywny. Świadczą o tym przede wszystkim systematycznie wprowadzane formy indywidualizacji kształcenia słuchaczy. Najbardziej powszechne okazały się studia według indywidualnych programów kształcenia. Ich przebieg zależy w dużej mierze od aktywności i kompetencji opiekuna dydaktycznego. Z kolei włączanie kadry naukowo-dydaktycznej do opracowywania - wspólnie z uzdolnionym słuchaczem - programu /planu/ studiów indywidualnych i analizowanie przebiegu oraz efektywności pracy umysłowej sprzyja doskonaleniu metodyki nauczania w uczelniach wojskowych.

Zagadnienie to odnosi się głównie do stymulowania rozwoju pedagogicznych kwalifikacji wykładowców. Tym bardziej, że w połowie lat siedemdziesiątych opracowane zostały zasady pedagogizacji wojskowych nauczycieli akademickich, które miały na celu nadanie wyższej rangi istniejącym już formom kształcenia pedagogicznego[2/]. Wzrost zainteresowania metodycznymi problemami nauczania i kwalifikacjami dydaktycznymi kadry pedagogicznej spowodował również korzystne zmiany w ujawnianiu i kształceniu uzdolnionych słuchaczy[3/]. Wprowadzone wówczas rozwiązania organizacyjno-metodyczne są wykorzystywane także i w 1990 roku. Nadal też Departament Kadr MON dokonuje szczegółowej analizy i oceny osiągnięć uzdolnionych absolwentów wyższych uczelni wojskowych[4/].

- - - - - - - - - - -

1/ Zob.Zarządzenie ministra Obrony Narodowej Nr 37/MON z dnia 29 lipca 1974 r. w sprawie ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych oraz ich wykorzystanie po ukończeniu studiów,"Dziennik Rozkazów MON Nr 9 z 1974 r.".

2/ Zob.J.Bogusz, L.Dudek, Zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych /materiał na Radę Wyższego Szkolnictwa Wojskowego/, Warszawa 1974.

3/ Zob.Problemy pedagogizacji kadry dydaktyczno-naukowej i kształcenia szczególnie uzdolnionych w wojsku, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83.

4/ Zob. Informacja o rozwoju służbowym prymusów i szczególnie uzdolnionych absolwentów wyższych szkół wojskowych /materiał na powiedzenie Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki w dniu 14 grudnia 1989 r./, Warszawa 1989, Departament Kadr.

W analizowanym etapie rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego znaczące miejsce zajmuje wprowadzona w niektórych uczelniach w 1980 r. koncepcja studiów przemiennych. Jej głównym celem było zwiększenie czasu na pobyt podchorążych w jednostkach wojskowych. W ten sposób zamierzano przyspieszyć proces adaptacji zawodowej podchorążych i stworzyć bardziej dogodne warunki do realizacji zasady jedności teorii i praktyki[1/].

Mimo wprowadzenia kilku wariantów organizacyjnych, wdrażanie założeń koncepcji studiów przemiennych sprowadzone zostało w 1983 roku do praktyki edukacyjnej na czwartym roku studiów /VII semestr/. Trwa ona ok. 120 dni. W czasie praktyki realizowane są niektóre tematy z zakresu metodyki wychowania w wojsku, szkolenia fizycznego, podstaw dowodzenia, szkolenia ogniowego i taktyki ogólnej[2/].

W analizie zagadnień rozwoju i doskonalenia kształcenia w wyższych szkołach wojskowych bardzo ważne okazują się wspomniane już zmiany strukturalno-organizacyjne. Ich znaczenie uwidacznia się wówczas, gdy w wyniku przekształceń strukturalnych wewnątrz i na zewnątrz uczelni pojawiają się zmiany jakościowe. Rezygnując z przedstawiania zbyt obszernej listy takich właśnie zmian, można ukazać te spośród nich, które wyznaczają główną linię przemian. A oto one:

- wprowadzenie w 1973 roku możliwości zmiany etatu wykładowcy na etat adiunkta dla oficerów, którzy uzyskali stopień naukowy doktora, oraz przechodzenie z etatów wojskowych na cywilne w zależności od potrzeb kadrowych /od 1978 r./;
- zalecenie /w 1976 r./ łączenia elementów struktur organizacyjno-dydaktycznych uczelni stacjonujących w jednym garni-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Bogusz, Miejsce i rola studiów przemiennych w systemie oświatowym wojska, Warszawa 1983, WAP.

2/ W roku akademickim 1985/1986 sformułowano następujące zalecenia realizacyjne: - wariant podstawowy dla wszystkich WSO /z wyjątkiem WOSL i kierunków politycznych/ - sześciomiesięczna praktyka edukacyjna podchorążych w VII semestrze /IV rok/ na stanowisku dowódcy plutonu w charakterze stażysty /dublera/; - wariant drugi - sześciomiesięczna praktyka w jednostce wojskowej dla 50 % podchorążych w VI semestrze i dla 50 % podchorążych w VII semestrze.

zonie, a także podejmowania prób tworzenie kombinatów naukowo-wychowawczych /uczelnie, instytuty badawcze, jednostki wojskowe/;
- powołanie Instytutu Dydaktyki w ASG WP;
- wprowadzenie etatu zastępcy komendanta szkoły do spraw naukowo-badawczych /w miejsce etatu pomocnika komendanta/;
- stopniowe przekształcanie cykli przedmiotowych w katedry lub samodzielne zakłady dydaktyczno-naukowe /od 1980 r./, w zależności od poziomu formalnych kwalifikacji naukowych kadry. /Powołanie katedry od 1984 r. uzależniane jest od zapewnienia w jej składzie co najmniej jednego profesora lub docenta i nie mniej niż 20 % doktorów/;
- utworzenie wydziałów naukowo-badawczych i powierzenie im funkcji sterowania rozwojem naukowym kadry dydaktycznej;
- zmniejszenie pensum dydaktycznego nauczycieli akademickich zgodnie z "Kartą praw i obowiązków wojskowego nauczyciela akademickiego";
- zapewnienie /od 1979 r./ zespołom badań metodyki nauczania stanowisk etatowych porównywalnych z etatami kadry naukowo-dydaktycznych katedr /cykli/;
- dokonanie w latach 1986/1987 analizy możliwości tworzenia wspólnych katedr specjalistycznych dla zbliżonych pod względem profilu kształcenia uczelni, a także celowości powołania, na bazie kilku szkół, wspólnej rady naukowej mającej w przyszłości uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora z zakresu nauk wojskowych;
- zwiększenie czasu na samodzielne studiowanie,głównie na III i IV roczniku, poprzez zmniejszenie liczby zajęć kierowanych;
- wprowadzenie w 1989 r. "Statusu podchorążego wyższej szkoły wojskowej" zawierającego między innymi, daleko idące usprawnienia w wykorzystywaniu przez podchorążych czasu studiów;
- podjęcie realnych działań restrukturyzacyjnych w 1989 r., z uwzględnieniem przyszłych potrzeb sił zbrojnych i określeniem treści oraz zakresu zmian strukturalnych wyższego szkolnictwa wojskowego na najbliższe lata.

Do najważniejszych propozycji zmian strukturalnych, zaakceptowanych przez ministra Obrony Narodowej należy zaliczyć:

1/ połączenie ASG WP i WAP w jedną uczelnię pod nazwą Akademia Obrony Narodowej /AON/; 2/ połączenie WSOWI i WSOWChem. i utworzenie Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej /WSOIW/; 3/ stopniowe ograniczanie funkcjonowania WOSS, aż do jej rozwiązania w 1992 r.; 4/ połączenie WSOWZ i WSOWP w jedną uczelnię pod nazwą Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych /WSOWL/.

W ten sposób, po dwudziestu trzech latach funkcjonowania wyższych szkół oficerskich i po niemal czterdziestu latach działalności akademii wojskowych następuje radykalna zmiana struktur organizacyjnych oraz liczebności kształconych kadr. Na jej przyspieszenie wpłynęły trzy grupy czynników. Pierwsza, wynika z uwarunkowań międzynarodowych i obejmuje zarówno przyjęty w maju 1987 roku przez Doradczy Komitet Polityczny Układu Warszawskiego dokument: "O doktrynie wojennej państw Układu Warszawskiego", jak i korzystne jakościowo zmiany w sytuacji polityczno-wojskowej w świecie, a także przekonanie o wystarczającej ich trwałości. Druga grupa czynników, o charakterze wewnętrznym łączy w sobie treści doktryny obronnej Rzeczypospolitej Polskiej[1/] i charakter przemian społeczno-politycznych oraz ekonomicznych w naszym kraju. W efekcie ulegają zmianie sposoby realizacji zadań obronnych, ogranicza się budżet wojskowy, następuje osłabienie tempa dostaw /zakupu/ sprzętu i uzbrojenia, zmniejsza się liczebność niektórych rodzajów sił zbrojnych i wojsk, a także likwiduje się bądź łączy wybrane instytucje oraz uczelnie wojskowe. Trzecia grupa czynników wpływających na zmiany w wyższym szkolnictwie wojskowym ma swoje źródła w kształtującej się od ponad piętnastu lat koncepcji integrowania akademii i wyższych szkół oficerskich. Wśród głównych korzyści wynikających z wprowadzania przedsięwzięć integracyjnych można wymienić:

- stworzenie lepszych warunków dostosowywania się szkolnictwa wojskowego do wprowadzanych zmian w strukturze, uzbrojeniu i sposobach działania oddziałów, związków taktycznych itp.;

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. Uchwała Nr 1/90 Komitetu Obrony Kraju z dnia 21 lutego 1990 r. w sprawie doktryny obronnej Rzeczypospolitej Polskiej, "Rzeczpospolita" nr 48, z 26 lutego 1990 r.

- zapewnienie możliwości koncentrowania potencjału intelektualnego dwóch, trzech uczelni w jednej, posiadającej z tego powodu znacznie korzystniejsze warunki prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej;
- dobre warunki łączenia nakładów na rozbudowę infrastruktury dydaktycznej, szersze niż dotychczas wytwarzanie materiałów audiowizualnych, bardziej efektywne wykorzystanie zabezpieczenia materiałowo-technicznego;
- możliwość znacznego zmniejszenia ilości pracowników administracyjnych i zaplecza technicznego;
- lepsze wykorzystanie bazy socjalno-bytowej, rekreacyjno-sportowej i kulturalno-oświatowej;
- możliwość wprowadzenia studiów częściowo zunifikowanych, obejmujących wspólny dla kilku specjalności blok kształcenia ogólnego i kierunkowego na I i II, a nawet III roku.

Wprowadzanie zmian strukturalno-organizacyjnych, ukierunkowanych na tworzenie zintegrowanych uczelni musi również powodować wiele następstw niekorzystnych. W przypadku łączenia WAP i ASG WP powstaje wątpliwość, czy generalnie słuszna idea kształcenia kadr dowódczych na wyższym niż dotąd poziomie merytorycznym, przy szerszym udziale przedstawicieli wojskowych nauk społecznych, nie spowoduje przede wszystkim bezpowrotnego zaniku istniejącego aktualnie środowiska naukowego Wojskowej Akademii Politycznej.Niepokój budzi również brak jasności co do możliwości zachowania uprawnień wydziałów WAP w zakresie nadawania stopni naukowych doktora nauk humanistycznych i doktora habilitowanego. Sytuację komplikuje bliżej nieokreślony status oficerów wychowawczych w Wojsku Polskim, a także coraz częściej upowszechniana teza o możliwości przejmowania zadań wychowawczych przez dowódców, bądź też przez absolwentów wyższych uczelni cywilnych po przeszkoleniu wojskowym. Rozumowanie to nie znajduje uzasadnienia teoretycznego, a ponadto rozmija się z wymogami specyficznej praktyki wychowawczej w wojsku.

Po to, by oficer mógł należycie wypełniać funkcje wychowawcze musi otrzymać staranne przygotowanie pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne. A przy tym, co bodaj najważniejsze,

musi to być wiedza głównie z zakresu pedagogiki wojskowej, psychologii wojskowej i socjologii wojska. W innym przypadku nie może być mowy o skutecznej pracy pedagogicznej z żołnierzami.

Integracja wyższych uczelni wojskowych wymaga również utworzenia Centralnego Organu Koordynującego /zarządzającego lub kierowniczego/, który zajmował by się sterowaniem edukacją wojskową[1/]. Mimo podejmowanych już wielokrotnie prób powołania takiej instytucji, ciągłe jej struktura, zadania i kompetencje wywołują wiele kontrowersji. Wynika to głównie z tradycyjnego już wpływu okręgów wojskowych i rodzajów sił zbrojnych na programy kształcenia oraz wiele innych elementów systemu dydaktycznego poszczególnych uczelni wojskowych.

Powolne tempo zmian strukturalnych w wyższym szkolnictwie wojskowym jest potwierdzeniem istnienia bardzo wielu jeszcze oporów w sferze psychiki kadry zawodowej, wskazuje także na ujawnianie się trudności organizacyjnych, technicznych i finansowych, których zakresu nie można było przewidzieć. Dodatkowym zjawiskiem opóźniającym rozpoczęte przemiany szkolnictwa wojskowego jest krytyczny stosunek wielu środowisk społecznych do wojska wyrażający się głównie w formułowaniu żądań pilnego dokonania zmian kadrowych. Nie sprzyja to koncentrowaniu się kierownictwa Obrony Narodowej na zapoczątkowanych zmianach restrukturyzacyjnych w wojsku.

Podsumowując rozważania ujęte w niniejszym rozdziale należy podkreślić, że doświadczenia organizacyjne, naukowe i dydaktyczne wyższych uczelni wojskowych gromadzone w minionym czterdziestoleciu skumulowały się w latach 1968-1990. Jeśli jednak w okresie 1967-1980 zachowane zostały rozwiązania organizacyjne i metodyczne stosowane w szkołach oficerskich o programie trzyletnim, to już od 1980 roku w wyniku wzrostu kwalifikacji naukowych kadry pedagogicznej rozpoczęto tworzenie katedr i zakładów. Wówczas też pojawiła się tendencja do poszerzania zadań naukowo-badawczych WSO, a w perspektywie zarysowana została idea organizowania studiów magisterskich w tych

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Protokół z posiedzenia Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki w dniu 1.12.1988 r., Warszawa 1988.

uczelniach.

Dzisiaj już wiadomo, że podejmowane w latach osiemdziesiątych przedsięwzięcia mające na celu zbliżenie WSO do poziomu nauczyciela w akademiach wojskowych i w uczelniach cywilnych, miały bardzo realny wymiar, ale wyłącznie w rosnącym potencjale naukowo-dydaktycznym kadry pedagogicznej. Znacznie gorzej przedstawiały się takie zagadnienia, jak poziom intelektualny kandydatów do WSO, jakość i tempo zmian w organizacji życia wojskowego oraz naukowego, motywy studiowania podchorążych i możliwości respektowania wysokich wymogów w toku egzaminów.

Niezależnie od atmosfery studiów, jaka istniała w poszczególnych uczelniach, a była wytworem nauczycieli coraz lepiej przygotowanych pedagogicznie i fachowo, słuchacze wnosili do uczelni coraz mniej motywacji do zawodu wojskowego i coraz więcej oczekiwań związanych z warunkami materialnymi po ukończeniu szkoły wojskowej. Można zatem sformułować twierdzenie, iż uzyskiwane w poszczególnych uczelniach wojskowych w miarę wysokie efekty kształcenia kadr oficerskich były możliwe głównie dzięki dokonywanym zmianom strukturalno-programowym i stałemu podwyższaniu przez kadrę pedagogiczną kwalifikacji fachowych i metodycznych. Niemały jest też udział w tym procesie wszystkich akademii wojskowych, realizujących studia doktoranckie i upowszechniających wyniki własnych badań naukowych.

x x x

Zaproponowana periodyzacja dziejów wyższego szkolnictwa wojskowego po II wojnie światowej ma tę zaletę, że eksponuje zdarzenia i procesy szczególnie istotne dla tego rodzaju działalności oświatowej wojska. Główne kryterium przyjętego podziału stanowi treść przedsięwzięć optymalizacyjnych i modernizacyjnych w wyższym szkolnictwie sił zbrojnych. Kryterium to wiąże się również bezpośrednio z przemianami w sferze nauki wojennej, taktyki i techniki, a także z innymi wydarzeniami o charakterze politycznym, społecznym i ekonomicznym, itp. Dlatego

też przyjęte cezury czasowe nie zawsze trafnie odzwierciedlają charakter i źródła zmian. Istnieje zatem potrzeba dokonywania dalszych interdyscyplinarnych badań umożliwiających względnie wielostronne ujmowanie procesów przemian w rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego.

R o z d z i a ł IV

SYSTEM DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY WOJSKOWEJ SZKOŁY WYŻSZEJ A PROCES KSZTAŁCENIA

Analiza procesu kształcenia kadr oficerskich nie może być dokonywana w oderwaniu od innych elementów /składników/ systemu dydaktyczno-wychowawczego. Taki właśnie sposób interpretacji związków i zależności między kształceniem i systemem dydaktycznym dominuje w literaturze pedagogicznej[1/]. W praktyce edukacyjnej natomiast obserwujemy wiele przykładów usprawniania procesu kształcenia z pominięciem rozmaitych uwarunkowań ogólnodydaktycznych tkwiących w innych składowych całościowo ujmowanej edukacji wewnętrz poszczególnych uczelni, bądź też w systemie kilku uczelni, na przykład resortu obrony narodowej.

To co charakteryzuje edukacyjną funkcję uczelni wyższej, zawiera się zwykle w pojęciu kształcenia, które obejmuje ogół czynności i procesów nauczania oraz uczenia się rozpatrywanych łącznie. Tak jest również w uczelniach wojskowych, z których każda współtworzy określony system dydaktyczno-wychowawczy.

4.1. Pojęcie i struktura systemu dydaktyczno-wychowawczego wojskowej uczelni wyższej

W licznych definicjach systemu znajdujemy stwierdzenie, iż jest to zbiór elementów wzajemnie na siebie oddziałujących,

- - - - - - - - - - -

1/ Zob.m.in. J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON; K. Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, PWN. K. Kruszewski, Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym, Warszawa 1974, PWN; Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980, Warszawa 1982, WSiP; T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN; W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN.

lub jak twierdzi O. Lange, "Zbiór sprzężonych elementów działających"[1/]. Z kolei W.N. Sadowski, ukazując system jako złożoną konstrukcję badawczą, formułuje przypuszczenie, iż "obecnie najbardziej efektywnym sposobem eksplikacji treści pojęcia "system" jest analiza treści różnorodnych znaczeń tego pojęcia"[2/]. Rezygnując świadomie z szerszego omówienia złożoności tego terminu przyjmujemy najbardziej rozpowszechnione wyobrażenie systemu jako całościowego zbioru oddziałujących na siebie elementów.

W teorii nauczania pojęcie systemu funkcjonuje w dwóch płaszczyznach. W pierwszej służy określeniu związków i zależności między elementami działalności pedagogicznej realizowanej przez jedną bądź kilka uczelni. W drugiej natomiast stanowi całościowo ujmowaną strukturę czynności nauczania - uczenia się organizowanych przez nauczyciela, przy aktywnym udziale studentów. Ze względu na hierarchiczną budowę każdego systemu, można mówić o istnieniu podzielności jego elementów, a w efekcie o możliwości analizowania elementów systemu jako szczególnych systemów. Ta własność systemu znajduje swoje miejsce także w jego relacjach i sprzężeniach.

Definiując system dydaktyczno-wychowawczy W. Okoń dokonuje rozróżnienia co najmniej trzech jego znaczeń: "a/ zespół zgodnych wewnętrznie, opartych na jednolitym układzie celów i zasad dydaktycznych, sposobów działania nauczycieli i uczniów; b/ skoordynowany wewnętrznie zespół elementów, przy czym zbiór tych elementów nosi nazwę układu, zbiór zaś związków między elementami sprzężonymi ze sobą - nazwę struktury; c/ uporządkowany logicznie układ twierdzeń dotyczących procesu dydaktycznego"[3/].

To co wymaga szczególnego podkreślenia w różnych próbach interpretacji pojęcia "system dydaktyczny", sprowadza się do

- - - - - - - - - -

1/ O. Lange, Całość i rozwój w świetle cybernetyki, Warszawa 1962, PWN, s. 26.

2/ W.N. Sadowski, Podstawy ogólnej teorii systemów, Warszawa 1978, PWN, s. 95.

3/ W. Okoń, Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej, w: W. Okoń /red./, System dydaktyczny, Warszawa 1971, PZWS, s. 13.

konsekwentnego wiązania nauczania z wychowaniem. W ten sposób zdecydowana większość pedagogów opowiada się za synonimicznym traktowaniem dwóch pojęć: "system dydaktyczny" i "system dydaktyczno-wychowawczy". Mówiąc o nowoczesnym systemie dydaktycznym w wojsku, J. Bogusz wskazuje, że stanowi on "celowo i dynamicznie działający układ ściśle ze sobą powiązanych i wzajemnie na siebie oddziałujących takich elementów nastawionych na sprawną realizację funkcji sił zbrojnych, jak: przełożeni i podwładni, społecznie określone cele i treści kształcenia oraz procesy, metody, zasady i formy nauczania - uczenia się, infrastrukturę dydaktyczną i środowisko wojskowe"[1/]. Istotnym uzupełnieniem powyższej definicji systemu dydaktycznego jest stwierdzenie, że wszystkie jego elementy występują w określonej hierarchii. Obowiązuje więc zasada, że sformułowane cele kształcenia stanowią podstawę doboru treści, a także form i metod nauczania.

Zaprezentowany sposób określenia istoty pojęcia "system dydaktyczny" można nazwać sprawozdawczym. Wydaje się jednak, że bardziej potrzebna jest definicja regulująca, częściowo obejmująca funkcjonujące znaczenie omawianego pojęcia i zarazem częściowo je zmieniająca[2/]. Treści zmian i ich zakres mogą wynikać z kilku przesłanek. Pierwsza sprowadza się do twierdzenia, iż system dydaktyczny wojskowej uczelni wyższej jest elementem systemu wyższego szkolnictwa wojskowego. Druga wynika z przekonania, że po to, by opisać dany system kształcenia traktowany jako określona całość, trzeba dokonać szczegółowego wyodrębnienia wszystkich jego elementów /części/. Trzecia przesłanka eksponuje znaczenie budowania w obrębie systemu dydaktycznego trzech modeli: 1/ modelu celów nauczania; 2/ modelu treści nauczania; 3/ modelu procesu nauczania[3/].

System dydaktyczno-wychowawczy wyższej uczelni wojskowej

- - - - - - - - - -

1/ J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON, s. 57.

2/ Zob. T. Pawłowski, Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych, Warszawa 1986, PWN, s. 15; a także: S. Nowak, Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985, PWN, s. 134.

3/ Zob. N.F. Tałyzina, Struktura treści nauczania, w: E. Berezowski, /red./, Problemy modelowania procesów dydaktycznych, Warszawa 1978, PWN, s. 112.

obejmuje cele kształcenia, treści programowe, kadrę dydaktyczną i dowódczą oraz słuchaczy, procesy nauczania - uczenia się, formy, metody i środki dydaktyczne, środowisko społeczno-materialne, a także wzajemnie powiązane modele oddziaływań pedagogicznych zapewniających osiąganie celów kształcenia.

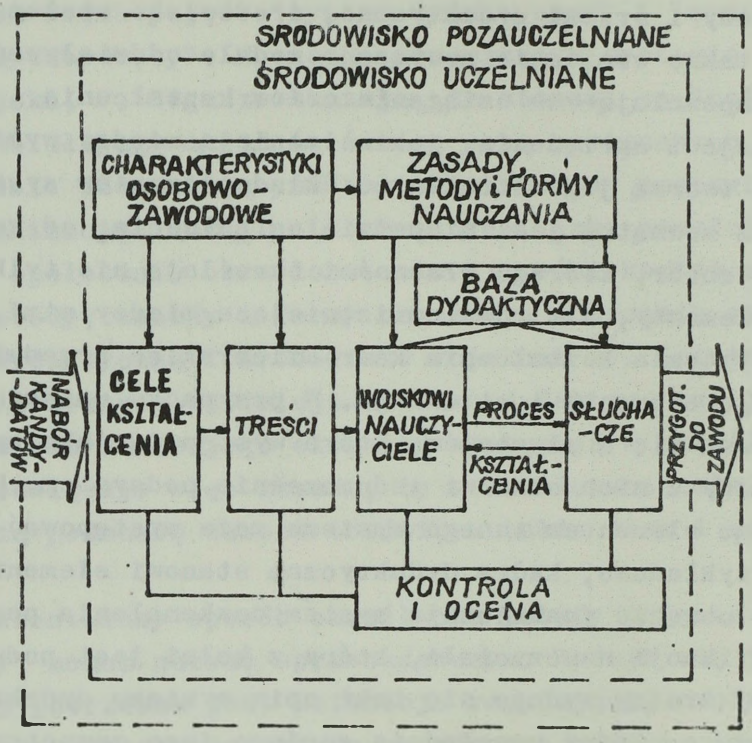
Relacje i sprzężenia, jakie istnieją między wymienionymi elementami tworzą jego strukturę. Układ elementów systemu rozpatrywany z zewnątrz jest niepodzielną całością, od wewnątrz zaś tworzy zbiór, którego własności określają nie tylko poszczególne elementy, ale również istniejące między nimi relacje[1/]. W systemie kształcenia kadr oficerskich przedmiotem analizy są jego elementy i struktura. W przypadku natomiast, gdy system składa się z elementów, które występują jako systemy, wówczas każdy z nich stanowi jednocześnie podsystem. Określony system będąc elementem innego systemu może występować jako nadsystem. Przykładowo, kadra dydaktyczna stanowi element systemu, ale w jego obrębie funkcjonuje system doskonalenia pedagogicznych kwalifikacji nauczycieli, który z kolei jest podsystemem. Najbardziej trafny wydaje się taki opis systemu dydaktyczno-wychowawczego, który uwzględnia zarówno jego zewnętrzne całościowe własności, jak i budowę wewnętrzną oraz właściwości jako podsystemu systemu szerszego.

Wśród własności zewnętrznych systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej uczelni wojskowej wymienić należy skuteczną realizację celów i zadań wyższego szkolnictwa wojskowego, badanie efektywności funkcjonowania zawodowego absolwentów, wykorzystywanie dorobku teoretycznego różnych dziedzin wiedzy wykładanych w uczelni, uwzględnianie w pracy dydaktyczno-wychowawczej zmieniających się potrzeb społeczeństwa, państwa i sił zbrojnych w zakresie obronności.

W budowie wewnętrznej systemu dydaktycznego najistotniejsze jest określenie i zapewnienie właściwych relacji oraz sprzężeń między celami kształcenia i pozostałymi elementami systemu. Chodzi tu zarówno o poprawny dobór treści programowych, jak i

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. Wł. Ałdaś, R. Stępień, O systemie dydaktyczno-wychowawczym, "Przegląd Wojsk Lądowych", 1983, nr 10, s. 100-105.



Rys. 1. Struktura systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wojskowej.

metod oraz środków nauczania. Nie mniej ważny okazuje się charakter procesu kształcenia, a ściślej to co określa istotę relacji nauczyciel - słuchacz.

Własności systemu dydaktycznego, jako podsystemu ujawniają się najczęściej w istnieniu integracji, sterowania, adaptacji, sprzężenia zwrotnego i relacji. Treść każdej spośród wymienionych cech systemu /podsystemu/ nie wymaga omówienia, bowiem w każdej wyższej uczelni wojskowej traktowanej jako podsystem wyższego szkolnictwa wojskowego są one wystarczająco znane.

Jednym z ważniejszych zagadnień metodologicznych i pedagogicznych w ogólnie rozumianej analizie systemu dydaktyczno-wychowawczego wojskowej szkoły wyższej jest określenie wewnętrznej hierarchii ważności poszczególnych jego elementów.

Są takie elementy systemu, których zmiana nie powoduje istotnych zmian całego systemu i są takie, które powodują naruszenie jego struktury. Dążenie do ukazania dominującej roli jakiejś jednej metody, czy środka wydaje się już anachroniczne. Z drugiej strony jednak, w miarę postępu dydaktycznego i rozwoju badań pedagogicznych uwidacznia się rezygnacja z pewnych twierdzeń teoretycznych i eksponowanie nowych. Tak uczynił między innymi S. Hessen w pracy pt.: "Struktura i treść szkoły współczesnej", pomijając "formalne stopnie nauczania" i wiele ogólnych metod dydaktycznych dlatego, że wszystkie one "straciły w szkole współczesnej na swym dawnym znaczeniu"[1/]. Uwagę swoją skoncentrował głównie na organizacji samodzielnej pracy uczniów, jako najważniejszym dążeniu nowej szkoły.

We współczesnej uczelni wyższej, w tym wojskowej, za najważniejszy element systemu dydaktycznego uważa się kadrę naukowo-pedagogiczną, a głównie poziom jej przygotowania fachowego i metodycznego. Gdy jednak analizujemy funkcjonowanie uczelni, jako instytucji kształcącej, a wojskowych nauczycieli akademickich traktujemy jako organizatorów i realizatorów procesu dydaktycznego, wówczas na plan pierwszy wysuwają się trzy inne elementy systemu: cele, treści i proces nauczania - uczenia się. Związki i zależności między nimi nie są jednoznacznie określone. Najczęściej przyjmuje się, że najsilniejsze zależności występują między sąsiadującymi ze sobą elementami, na przykład, między celami i treściami, treściami i procesem, procesem i metodami, metodami i środkami[2/]. Cele kształcenia nie są jednak kategorią jednorodną. Na ich strukturę składają się szczegółowe cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, cele ogólne, kierunkowe i szczegółowe, dotyczące problematyki teoretycznej i praktycznej, wiedzy i umiejętności, postaw i systemu wartości itp. Przy czym cele ogólne kształcenia nie są sumą celów niższego rzędu, a zatem trzeba je rozpatrywać w wielu różnych związkach, a nawet uwikłaniach.

- - - - - - - - - - -

1/ S. Hessen, Struktura i treść szkoły współczesnej, Wrocław 1958, Ossolineum, s. 237.

2/ Zob. T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej..., op. cit., s. 14.

W kształceniu kadr oficerskich mniej istotne wydają się same elementy systemu dydaktycznego, niż relacje jakie między nimi występują. Kiedy w wyniku prac międzyuczelnianego zespołu badawczego opracowano w 1988 r. charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich, określające ogół ich cech osobowości, to dokonano wyliczenia pewnych elementów kwalifikacji oficerów przewidzianych dla nich ze względu na przyszłe obowiązki służbowe. Charakterystyki te traktowane są jako wyznaczniki celów kształcenia, kryteriów doboru treści programowych, wszelkich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, a także "punkt odniesienia i oceny wszystkiego, co się ma w szkołach dokonać dla osiągnięcia zapisanego w nich stanu"[1/]. Ogół cech osobowości absolwentów, ujęty w formie dokumentu należałoby traktować jako najważniejszy element systemu dydaktyczno-wychowawczego WSO. Ich opracowanie zalicza się, zdaniem J. Jury do osiągnięć szkolnictwa wojskowego w skali kraju[2/].

Rezygnując z prezentowania listy cech osobowości absolwentów WSO, wskażmy tylko na znaczenie pytania o to,kogo rzeczywiście zamierzamy wykształcić w toku studiów wyższych w wojsku? Odpowiedź na tak sformułowane pytanie musi być poprzedzona jego uściśleniem. W gruncie rzeczy bowiem chodzi o trzy wzajemnie powiązane pytania: po co kształcimy?, jaki jest cel działalności pedagogicznej?, jak zrealizować stawiane przed uczelnią zadania? Pedagogika, jako nauka praktyczna o wychowaniu, dzieli się - jak pisze K. Konarzewski - na aksjologię, teologię i technologię wychowania[3/]. Dlatego odpowiedź na pierwsze pytanie dotyczy sfery wartości, sposobu bycia przyszłego oficera, jego stosunku do świata, społeczeństwa i wojska. Pytanie drugie ma dydaktyczną wymowę, zaś odpowiedź na nie powinna odzwierciedlać zakres przekazywanej słuchaczom wiedzy ogólnej i specjalistycznej, a także rozwój umiejętności i na-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych, Wrocław 1989, wyd. WSOWZ, s. 4.

2/ Zob. J.Jura, Funkcje charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta w systemie dydaktyczno-wychowawczym WSO, "Poglądy i Doświadczenia", Wrocław 1989, nr 4.

3/ Zob. K. Konarzewski, Pedagogika celów czy pedagogika wartości, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1988, nr 2, s. 112.

wyków. Odpowiedź na pytanie trzecie /jak?/, zawiera się w docenianiu nowoczesności kształcenia, w aktywizacji słuchaczy i rozwijaniu ich samodzielności.

Niezwykle trudno jest dokonywać hierarchizacji elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wyższej. Określenie interakcji między ludźmi, zasobami materialnymi i metodyką prowadzi do bardzo szczegółowych działań planistycznych, mających w efekcie prowadzić do zrealizowania celów kształcenia. Im bardziej dokładnie chcemy określić poszczególne elementy systemu dydaktyczno-wychowawczego i relacje oraz związki między nimi - tym trudniej jest określić źródła skutków procesu kształcenia. Każde ujęcie systemowe jest swoistym punktem widzenia problemów edukacyjnych, z jednoczesnym zastosowaniem pewnej metodologii konstruowania systemu dydaktycznego.

Jak aktualnie przedstawia się wewnętrzna spójność systemu dydaktycznego wyższych uczelni wojskowych, ze względu na wprowadzone zmiany organizacyjne, programowe /w zakresie treści/ i metodyczne? Powyższe pytanie skłania do ukazania na wstępie kilku idei przewodnich wokół których skoncentrowane są zmiany koncepcji kształcenia kadr oficerskich, a w efekcie także modyfikacja systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni[1/]:

1/ stworzenie w WSO niezbędnych warunków do wykształcenia absolwentów posiadających nie tylko staranne przygotowanie do efektywnej działalności zawodowej, ale również należny im status kulturalny w środowisku inteligencji polskiej,

2/ zwiększenie w programach nauczania zakresu wiedzy ogólnej, podporządkowanie treści kształcenia funkcjom zawodowym absolwentów oraz zinstytucjonalizowanie procesu pionowej korelacji treści programowych,

3/ dążenie do rozwijania motywów i umiejętności samodzielnego uczenia się /samokształcenia/ słuchaczy w myśl założeń idei kształcenia dla przyszłości.

Wśród zmian ukierunkowanych na doskonalenie procesu kształcenia w wyższych szkołach oficerskich, a także ściślejszego powiązania go z pozostałymi elementami systemu dydaktycznego na-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. R. Muszyński, Kształcenie kadr oficerskich dla przyszłości, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1989, nr 10, s. 6.

leży wymienić:

- poszanowanie funkcji naukowo-badawczej WSO;
- modernizację programów nauczania, polegającą głównie na poszerzeniu tematyki kształcenia ogólnego i społecznego z ok. 24 % do 35 %, zwiększeniu do ok. 25-30 % udziału samokształcenia w programie studiów oraz zwiększeniu liczby godzin z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii. W celu zapewnienia lepszych warunków kształcenia metodycznego słuchaczy wprowadzono nowy przedmiot "Podstawy szkolenia wojskowego" /120 godzin/;
- modyfikację podstawowych założeń procesu kształcenia podchorążych i wyodrębnienie w czteroletnim okresie studiów trzech wzajemnie powiązanych etapów obejmujących kolejno: przygotowanie ogólnowojskowe, studia ogólnorozwojowe i przygotowanie specjalistyczne. W każdym etapie zakłada się zróżnicowanie kształcenia tak pod względem doboru treści, jak i stosowanych form oraz metod dydaktycznych. W etapie pierwszym dominują formy oddziaływań pedagogicznych zbliżone do szkolenia w jednostkach wojskowych. W drugim etapie status podchorążych jest upodobniony do uprawnień i obowiązków studentów uczelni cywilnych. W trzecim etapie, ukierunkowanym na kształcenie specjalistyczne, podchorążowie traktowani są podobnie jak żołnierze zawodowi;
- wprowadzenie dokumentu zatytułowanego "Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich", a zawierającego szczegółowy model cech oficera ujętych także w "Zasadach działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL". Treść charakterystyk traktowana jest jako swoisty cel kształcenia, co budzi wiele wątpliwości z powodu zbyt ogólnych sformułowań, jakimi posługują się twórcy tego dokumentu. Na przykład "walory intelektualne" absolwenta, rozumiane jako rozwinięte dyspozycje umysłowe, określające sprawność procesów psychicznych, ujęte zostały w następującej postaci: - inteligencja; - sprawność spostrzegania; - wyobraźnia; - sprawność pamięci; - sprawność myślenia /w dokumencie każda z wymienionych cech, dyspozycji jest krótko zinterpretowana/. Ze względu na brak jednolitego kryterium wyróżniania poszczególnych kategorii, mogą one utrudniać for-

mułowanie celów kształcenia i dobór treści;
- stworzenie możliwości skracania praktyk edukacyjnych w jednostkach wojskowych do 3 miesięcy, z wyjątkiem dowódczych kierunków studiów, gdzie praktyka trwa nadal ok. 6 miesięcy;
- wprowadzenie w życie nowego statusu podchorążego wyższej szkoły wojskowej;
- opracowanie nowych ramowych statutów i regulaminów studiów, jako dokumentów wykonawczych do ustawy o wyższym szkolnictwie wojskowym;
- zmodyfikowanie systemu kontroli wyższych szkół wojskowych.

Powyższe zmiany organizacyjno-programowe i metodyczne z całą pewnością wpłynęły korzystnie na wewnętrzną spójność systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni. Jest to spowodowane zarówno postępowym i oczekiwanym charakterem zmian, jak i niezbędnym w takiej sytuacji wysokim poziomem mobilizacji kadry dydaktycznej i dowódczej w ich urzeczywistnianiu.

4.2. Cele kształcenia w wojskowej szkole wyższej

Formułowane w wyższych uczelniach wojskowych cele kształcenia, wynikają zarówno z przyjętych założeń społeczno-politycznych, jak i z treści doktryny wojennej kraju. Uwzględniają również dorobek takich dziedzin wiedzy, jak filozofia, psychologia, pedagogika i socjologia. Cele kształcenia kadr oficerskich ujęte są także w aktach ustawowych i normatywnych. Na przykład w jednolitym tekście ustawy z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym ogłoszonym 24 lipca 1973 roku stwierdza się, iż "akademie wojskowe kształcą i wychowują kadry wysoko kwalifikowanych specjalistów wojskowych, przygotowanych do objęcia w siłach zbrojnych stanowisk, które wymagają wyższego wykształcenia wojskowego i specjalnego oraz prowadzenia pracy naukowej i dydaktyczno-naukowej w wyższych szkołach wojskowych i w siłach zbrojnych" /.../. "Wyższe szkoły oficerskie kształcą i wychowują kadry specjalistów wojskowych, przygotowanych do objęcia w siłach zbrojnych stanowisk, które wymagają wyższego wykształcenia zawodowego"[1/].

1/ Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. O wyższym szkolnictwie wojskowym, Dz.U.PRL Nr 32 z dnia 17 sierpnia 1973 r.

Obok wymienionych zapisów ustawowych formułowane są także ogólne i szczegółowe cele kształcenia kadr oficerskich, jako swoiste funkcje modelu osobowości absolwenta danej uczelni[1/]. Sposoby określania celów edukacji wojskowej realizowanych w akademiach i WSO nie są zbyt dokładnie przedstawione w literaturze pedagogicznej. Najczęściej nawiązują do dalekosiężnych celów oświaty powszechnej, przy jednoczesnym uwzględnianiu specyfiki zawodu wojskowego. Konkretyzacja stwierdzeń ogólniejszych następuje wówczas, gdy w określonej uczelni przygotowywana jest zmodyfikowana wersja programów kształcenia zgodnie z postępującymi zmianami w charakterystyce osobowo-zawodowej absolwenta.

Główne cele kształcenia i wychowania słuchaczy dotyczą wiedzy ogólnej, wiedzy ogólnowojskowej i specjalistycznej, umiejętności niezbędnych przyszłemu oficerowi oraz jego systemu wartości i postaw. W formułowaniu kryteriów taksonomizacji celów kształcenia dominuje założenie, iż edukacja oficerska nie może ograniczać się tylko do sfery instrumentalnej. Jej istotnym wyznacznikiem są cele służące rozwojowi aktywności twórczej i przygotowaniu do samodzielnego, ustawicznego samokształcenia.

Analiza ewolucji celów kształcenia kadr oficerskich w latach 1967-1990 umożliwia sformułowanie kilku uogólnień potwierdzających istnienie pewnej ciągłości w przechodzeniu od orientacji technologicznej, przez funkcjonalną do humanistycznej. Orientacja technologiczna, nawiązująca do zasad psychologii behawiorystycznej, charakteryzuje się tendencją do preferowania celów kształcenia praktycznego, niekiedy pozbawionego głębszych podstaw teoretycznych[2/]. Wyższe szkoły oficerskie i akademie /głównie ASG WP/, na początku lat siedemdziesiątych, traktowały praktykę szkoleniową wojsk i sztabów, jako wzór do naśladowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym[3/]. Mimo, iż

1/ Zob.Instrukcja o organizacji procesu kształcenia w szkołach i ośrodkach wojskowego szkolnictwa zawodowego /cz.II/, Warszawa 1976, MON; Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich, Warszawa 1988,MON.

2/ Zob. H. Kwiatkowska, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988, PWN, s. 14.

3/ Zob.J.Zakrzewski, Dydaktyka wojskowej szkoły wyższej a praktyka szkoleniowa wojsk i sztabów, w:"Współczesna uczelnia wojskowa"pod red.J.Bogusza i F.Januszkiewicza, Warszawa 1973, WAP, MZBNSzW, s. 195.

w strukturze celów kształcenia eksponowano wszechstronny rozwój osobowości słuchaczy, to jednak tendencja do tworzenia technologicznego modelu edukacji była wyraźnie zarysowana. Znajdowała ona także potwierdzenie w powszechnej wówczas metodyce nauczania programowanego[1/].

W orientacji funkcjonalnej, zarysowującej się w taksonomii celów kształcenia słuchaczy w połowie lat siedemdziesiątych uwidoczniła się tendencja do weryfikowania wiedzy teoretycznej w działaniu praktycznym. Duży wpływ na upowszechnianie się takiego sposobu myślenia miały badania naukowe prowadzone głównie przez Zakład Dydaktyki WAP i Zakład Dydaktyki ASG WP. Równie ważne okazały się coraz częściej organizowane konferencje naukowe i publikowane materiały z badań. Hasło dydaktyki innowacyjnej zyskiwało w treści celów kształcenia bardziej konkretne, adekwatne do potrzeb praktycznych znaczenie. W grupie przedmiotów ogólnokształcących, które w 1976 roku obejmowały zaledwie 23,1 % programu nauczania wzrosło znacznie wiedzy oficera o sobie, jako o podmiocie działania. W myśl założeń innowacyjnego kształcenia pojawiła się szersza możliwość takiego kształtowania osobowości słuchaczy, by spostrzegali oni otoczenie nie jako trwałą i harmonijną strukturę, do której należy się przystosować, ale jako zbiór pytań i stanów rzeczy, które można zmieniać. Człowiek innowacyjny, zdaniem J. Kozieleckiego, "stawia sobie pytania dlaczego układ ten /techniczny lub organizacyjny - R.S./ nie jest dostatecznie efektywny, co zrobić, aby go udoskonalić, aby spełniał on kryteria prakseologiczne i humanistyczne?"[2/]. Niewątpliwie o taki aspekt kształcenia dopominali się pedagodzy wojskowi w końcu lat siedemdziesiątych.

W orientacji funkcjonalnej uwzględniona jest także problematyka aksjologiczna. Oficer powinien bowiem nie tylko kształcić żołnierzy, wyposażając ich w wiedzę i umiejętności, ale również uczyć tego jak żyć godnie w dzisiejszej, złożonej rzeczywistości społecznej.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Bogusz, T. Karwat, Niektóre problemy konstrukcji tekstów programowanych, Warszawa 1968, WAP.

2/ J. Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988, PWN, s. 43.

Trzecia, humanistyczna orientacja w formułowaniu celów i doborze treści kształcenia, mimo iż nie jest kategorią całkowicie nową w dydaktyce wojskowej szkoły wyższej, to jednak spotkała się z należnym jej zrozumieniem dopiero w połowie lat osiemdziesiątych. Współczesna edukacja, pisze Cz. Kupisiewicz, "wymaga "uczłowieczenia", zhumanizowania, podniesienia jej znowu do rangi czynności godnych człowieka /menschenwürdig/, a tym samym uwolnienia od tego co obce jego naturze i potrzebom, a więc od strachu, przymusu, systemu przemyślanych kar i upokorzeń, nudy, braku powiązania z życiem, niedostatecznego przystosowania do możliwości rozwojowych dzieci i młodzieży, powierzchownego werbalizmu, pasywności, oportunizmu i wielu innych wypaczeń"[1/]. Zagadnienia te były przedmiotem badań naukowców wojskowych i cywilnych, w ramach prac zespołu ekspertów powołanego przez ministra Obrony Narodowej w 1986 r. Efektem działalności badawczej zespołu, był między innymi dokument pt. "Główne kierunki modyfikacji programów kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich". Orientacja humanistyczna pozwala na ściślejsze i bardziej racjonalne łączenie kształcenia ogólnego i specjalistycznego. Dynamizuje i sankcjonuje także charakter zmian w organizacji życia wojskowego w uczelniach.

Cele kształcenia słuchaczy są wyraźnie wyodrębnione w systemie dydaktycznym uczelni. Najczęściej jednak szczegółowo ujęte w programach nauczania, nie stanowią jedynego zespołu wytycznych do formułowania celów operacyjnych wyrażanych w postaci pytań i poleceń dydaktycznych. Wykładowcy kierują się także własnym doświadczeniem, oczekiwaniami słuchaczy, poziomem ich przygotowania ogólnego, sprawnością umysłową itp. Słusznie zatem twierdził K. Denek, iż "taksonomia celów kształcenia i wychowania w szkole wyższej, jeśli ma sprostać wymaganiom modelu wykształconego Polaka, powinna mieć charakter wielowymiarowy - systemowy. Oznacza to opowiedzenie się za komplementarnym traktowaniem zarówno dyspozycji instrumentalnych, jak i cech kierunkowych, które powinny być przyswojone przez studentów szkoły wyższej. Czyniąc zadość tym wymaganiom, nie-

- - - - - - - - - -

1/ Cz. Kupisiewicz, Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, PWN, s. 231.

trudno skonstatować, że poszczególne klasy i kategorie celów kształcenia i wychowania powinny być układem dynamicznym, zawierającym w swym składzie: a/ struktury informacyjne /system pojęć/; b/ procesy poznawcze /analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnienie/; c/ procesy kształcące myślenie odtwórcze /algorytmiczne i standaryzowane czynności/ i twórcze /heurystyczne, innowacyjne i niestandaryzowane czynności/; d/ procesy motywacyjne /motywy, programowanie i planowanie działania, samokontrola i samoocena/; e/ procesy emocjonalne /konstruktywne reagowanie na poszczególne czynności i efekty kształcenia/; f/ infrastrukturę dydaktyczną /warunki materialne, baza i środki dydaktyczne/; g/ strategie kształcenia /podająca, poszukująca, eksponująca, operacyjna/; h/ strukturę wiedzy eksponowanej w treściach i programach kształcenia /struktury dynamiczne i statyczne/; i/ kryteria oceny jakości kształcenia /subiektywne, organizacyjno-techniczne i wynikowe, np. skuteczność, sprawność, korzystność, ekonomiczność i użyteczność społeczno-zawodowa kształcenia akademickiego/"[1/].

Opracowanie w miarę wyczerpującej listy celów kształcenia w wyższej uczelni wojskowej jest możliwe tylko na pewnym poziomie ogólności. Służyć temu może zweryfikowana empirycznie taksonomia, obejmująca te dyspozycje instrumentalne i kierunkowe, które są uniwersalne, a więc powinny być przyswojone przez wszystkich słuchaczy, i te, które wynikają ze specyfiki profilu kształcenia.

Podczas badań prowadzonych w 1989 roku we wszystkich akademiach i wyższych szkołach oficerskich określono hierarchię celów kształcenia w opinii słuchaczy i wykładowców[2/]. Analizowane cele edukacyjne sformułowane zostały na pewnym poziomie ogólności, przy jednoczesnym zachowaniu niezbędnej reprezentatywności.

W opinii słuchaczy najważniejszym celem kształcenia w wyższej uczelni wojskowej jest przygotowanie specjalistyczne w da-

- - - - - - - - - -

1/ K. Denek, Cele kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 1, s. 7.

2/ Badaniami objęto 791 słuchaczy i 148 wojskowych nauczycieli akademickich.

nym rodzaju wojsk /444 badanych - 56,1 %/. Na drugim miejscu respondenci wymieniają ukształtowanie umiejętności niezbędnych w dowodzeniu żołnierzami /338 - 42,7 %/, a na trzecim opanowanie umiejętności kierowania zespołami ludzkimi /310 - 39,2 %/. /Tabela 2/.

Tabela 2

Hierarchia celów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych w opinii słuchaczy

Lp.	Rodzaje celów kształcenia	Kolejność wskazań						Ranga
		1		2		3		
		L	%	L	%	L	%	
1.	Rozwinięcie i ugruntowanie naukowego światopoglądu	62	7,8	28	3,5	24	3,0	VI
2.	Wyposażenie podchorążych w gruntowną wiedzę ogólną	209	26,4	28	3,5	30	3,8	IV
3.	Ukształtowanie umiejętności niezbędnych w dowodzeniu żołnierzami	231	29,2	79	10,0	28	3,5	II
4.	Wyposażenie podchorążych w wiedzę ogólnowojskową	62	7,8	110	13,9	15	1,9	V
5.	Przygotowanie specjalisty w danym rodzaju wojsk	171	21,3	202	25,5	17	9,0	I
6.	Rozwinięcie cech moralno-etycznych przyszłych oficerów	9	1,1	51	6,4	38	4,8	VIII
7.	Przygotowanie podchorążych do udziału w życiu społecznym kraju	6	0,8	39	4,9	30	3,8	X
8.	Rozwinięcie wiedzy i nawyków w zakresie udziału w życiu kulturalnym	6	0,8	40	5,1	32	4,0	IX
9.	Ukształtowanie motywów i umiejętności samodzielnego uczenia się	6	0,8	61	7,7	43	5,4	VII
10.	Rozwinięcie umiejętności kierowania zespołami ludzkimi	5	0,6	83	10,5	222	28,1	III

Hierarchia celów kształcenia przedstawiona w tabeli 2 nie jest zależna od roku studiów badanych słuchaczy. Oznacza to, że najbardziej eksponowane cele kształcenia są istotne głównie ze względu na ich prognostyczną funkcję, akceptowaną przez badanych słuchaczy. Docenianie przez nich rangi specjalistycznego przygotowania wyniką głównie z dość realistycznego postrzegania zawodowej służby wojskowej, jako ciągu czynności kierowania zespołami ludzkimi, działalności szkoleniowej z wykorzystaniem nowoczesnego sprzętu wojskowego i najszerzej rozumianego dowodzenia.

Przygotowanie specjalisty w danym rodzaju wojsk jest również najważniejszym celem kształcenia w opinii wojskowych nauczycieli akademickich. Szczegółowa analiza zgromadzonych danych liczbowych i procentowych wskazuje, że im wyższy jest staż naukowy badanych nauczycieli, tym częściej podkreślają oni znaczenie wyposażania podchorążych w gruntowną wiedzę ogólną i umiejętności niezbędne w dowodzeniu żołnierzami. Nauczyciele o niższym stażu pracy pedagogicznej częściej preferują posiadanie przygotowania specjalistycznego w danym rodzaju wojsk. Jest to zależność ważna dla organizatorów procesu kształcenia kadr oficerskich, bowiem przeczy uwidaczniającej się w ostatnich miesiącach tendencji do mechanicznego zwalniania starszej wiekiem i stażem pracy w uczelniach wojskowych kadry dydaktycznej.

Zarówno badani słuchacze, jak i wojskowi nauczyciele akademiccy w niewystarczającym stopniu doceniają motywy i umiejętności samodzielnego uczenia się. Jest to spowodowane nie tylko przekonaniem wielu podchorążych i wykładowców, iż uczelnia wyższa przygotowuje do zawodu wojskowego w takim zakresie, który czyni zbędnym stałe dokształcanie się, ale także ograniczoną liczbę godzin programowych przeznaczonych na metodykę pracy umysłowej /16 godzin/[1/]. Niemały wpływ na istniejący stan rzeczy mają również uwarunkowania organizacyjne i materiałowo-techniczne nauki własnej, zwłaszcza w wyższych szkołach oficer-

1/ Zob. R. Stępień, Wybrane problemy metodyki pracy umysłowej w procesie nauki własnej, w: "Problemy nauki własnej w wyższej uczelni wojskowej", Warszawa 1981, WAP.

Tabela 3

Hierarchia celów kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych w opinii nauczycieli akademickich

Lp.	Rodzaje celów kształcenia	Kolejność wskazań						Ranga
		1		2		3		
		L	%	L	%	L	%	
1.	Rozwinięcie i ugruntowanie naukowego światopoglądu	6	4,1	-	-	-	-	X
2.	Wyposażenie podchorążych w gruntowną wiedzę ogólną	52	35,1	2	1,4	1	0,7	IV
3.	Ukształtowanie umiejętności niezbędnych w dowodzeniu żołnierzami	40	27,0	15	10,1	5	3,4	II
4.	Wyposażenie podchorążych w wiedzę ogólnowojskową	9	6,1	19	12,8	7	4,7	V
5.	Przygotowanie specjalisty w danym rodzaju wojsk	35	23,6	62	41,9	18	12,2	I
6.	Rozwinięcie cech moralno-etycznych przyszłych oficerów	1	0,7	14	9,5	11	7,4	VII
7.	Przygotowanie podchorążych do udziału w życiu społeczno-politycznym kraju	1	0,7	5	3,4	2	1,4	VIII
8.	Rozwinięcie wiedzy i nawyków z zakresu udziału w życiu kulturalnym	-	-	2	1,4	6	4,1	IX
9.	Ukształtowanie motywów i umiejętności samodzielnego uczenia się przez całe życie	-	-	8	5,4	22	14,9	VI
10.	Rozwinięcie umiejętności kierowania zespołami ludzkimi	-	-	12	8,1	48	32,4	III

skich. Wskazują na to między innymi wyniki badań prowadzonych w 1984 roku przez Cz. Kosackiego. Ustalił on, że występujące jeszcze nader często szczegółowe regulowanie nauki własnej podchorążych i słuchaczy powoduje negatywne skutki[1/]. Korzystne zmiany w strukturze czasu wolnego podchorążych, a także w organizacyjnych uregulowaniach przebiegu samokształcenia są zawarte w statusie podchorążego wyższej szkoły wojskowej obowiązującym od 1989 roku. Stanowią one istotne dopełnienie pozytywnych przemian kształcenia w WSO.

Cele kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych spełniają trojaką rolę. Pozwalają ukierunkować najszerzej rozumianą działalność edukacyjną na realizację wartości najwyższych ze względu na współczesne i przyszłe warunki życia społeczno-ekonomicznego; ułatwiają i ukierunkowują dobór treści nauczania oraz wpływają na racjonalizację pracy dydaktyczno-wychowawczej wojskowych nauczycieli akademickich.

4.3. Treści kształcenia i ich miejsce w systemie dydaktycznym

Treści kształcenia, jako element systemu dydaktyczno-wychowawczego, są przedmiotem szczegółowych badań naukowych i analiz metodycznych niezależnie od szczebla edukacji i profilu nauczania. Ich ścisły związek z celami kształcenia sprawia, że głównym problemem teoretycznym i praktycznym dla dydaktyków jest od wielu lat dobór i układ wiadomości w programach nauczania. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych toczył się ostry spór o to, pisze Cz. Kupisiewicz, "czy treść akademickiego kształcenia należy dobierać według tradycyjnych kryteriów, jakimi są dyscypliny naukowe, czy też według kryteriów wykraczających poza te dyscypliny, jak na przykład kryterium tzw. szerokich pól treściowych /broad fields curriculum/, niejako scalających pokrewne kierunki studiów lub zbliżone do siebie ro-

---

1/ Cz. Kosacki, Ocena systemu kształcenia ustawicznego w doskonaleniu kadr wojskowych oraz roli i miejsca wyższych szkół wojskowych w tym zakresie, Warszawa 1984 /maszynopis WAP/, s. 31.

dzaje działalności człowieka"[1/]. Spór ten istnieje do dzisiaj, także w środowisku pedagogów wojskowych.

Przedmiotem analiz było i jest nadal samo pojęcie treści kształcenia. J. Bogusz definiuje je, jako "system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków, doświadczeń i oceniająco-emocjonalnego stosunku do świata, których poznanie i opanowanie gwarantuje wszechstronne przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania zarówno w warunkach budownictwa pokojowego, jak też w złożonych sytuacjach współczesnego pola walki"[2/]. Taka właśnie interpretacja pojęcia treści kształcenia dominuje w literaturze pedagogicznej i prowadzi do przekonania, iż po to, by być specjalistą w danej dziedzinie, należy opanować wzajemnie powiązane wiadomości i umiejętności oraz uznać określone wartości. Dobór wiadomości dokonywany jest zgodnie z przyjętymi celami kształcenia, co z kolei wymaga poczynienia niezbędnych odniesień do charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów. Istnieje zatem słuszna być może obawa, iż dążenie do jednoznacznego określenia zakresu pojęcia: "treści kształcenia", z pominięciem szerszych uwarunkowań dydaktycznych, na które składają się celowe zachowania /czynności i operacje/ słuchaczy, zmiany psychiczne wywołane pod wpływem opanowywanych wiadomości itp. Dlatego też w środowisku pedagogów cywilnych i wojskowych duże zainteresowanie wywołało zaproponowane przez K. Kruszewskiego w 1983 r. nowe podejście metodologiczne do analizy treści kształcenia. Charakteryzuje się ono tym, że za pierwotne pojęcie dla dydaktyki uznaje zmianę psychiczną dokonującą się w studencie, zaś treść kształcenia określa jako spójną wewnętrznie konstrukcję, na którą składa się materiał zmiany /wiedza naukowa/ i rodzaj zmiany w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach pod wpływem czynności uczenia się[3/].

- - - - - - - - - -

1/ Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy..., op. cit., s. 116.

2/ J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON, s. 78.

3/ Zob. K. Kruszewski, O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia, w: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983, WAP, IPNPtiSzW, s. 63-68.

Wzrost zainteresowania treściami kształcenia na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych dotyczy w równej mierze uczelni cywilnych i wojskowych. To jednak, co miało decydować o użyteczności dociekań naukowych sprowadzało się głównie do udoskonalenia i unowocześnienia programów nauczania. Szczególnie ważna w tym zakresie okazała się praca T. Karwata w całości poświęcona teorii i praktyce doboru treści programów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym[1/]. Kolejne opracowania stanowiące uogólnienie badań różnych uczelni wojskowych potwierdzały tezę, iż od jakości programów nauczania w dużej mierze zależy efektywność kształcenia słuchaczy[2/].

4.3.1. Cele kształcenia a dobór treści

W okresie powojennym w wyższych uczelniach wojskowych, podobnie jak i w cywilnych, niezależnie od charakteru dokonywanych zmian i reform respektowana była zasada, iż wszelkie planowanie treści należy rozpoczynać od określania celów dydaktyczno-wychowawczych. Struktura celów obejmowała w pierwszej kolejności sformułowania najogólniejsze, na przykład zapewnienie wszechstronnego rozwoju osobowości słuchaczy, wykształcenie oficera - obywatela, oficera - dowódcy i wychowawcy oraz wysokiej klasy specjalisty wojskowego. Następnie formułowane były, już bardziej szczegółowo cele kształcenia ogólnego, ogólnowojskowego i specjalistyczno-bojowego. W dalszej kolejności dopiero rozróżniano cele szczegółowe przedmiotów nauczania, bloków tematycznych, tematów i poszczególnych zajęć dydaktycznych.

- - - - - - - - - -

1/ T. Karwat, Podstawy doboru i układu treści programów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1974; WAP, Zob. także: Metodologiczne problemy programów kształcenia w wojskowej szkole wyższej, Warszawa 1973, ASG WP.

2/ Zob. M. Sidor, Podstawowe problemy hierarchizacji celów i doboru treści kształcenia, Warszawa 1977, WAP; Podstawy metodologii budowy programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. IV międzyuczelniana konferencja naukowa dydaktyki innowacyjnej Wyższego Szkolnictwa Wojskowego, Warszawa 1980, WAT, WSOWL, ZSzW.

Pytanie o związki i zależności między celami kształcenia i doborem treści pozostaje najczęściej bez wyczerpującej odpowiedzi.

Spośród wielu propozycji zmian w zakresie doboru treści nauczania, formułowanych przez wojskowych nauczycieli akademickich objętych badaniami, najczęściej powtarzają się następujące: - zwiększyć ilość zajęć dydaktycznych z przedmiotów specjalistycznych; - zrezygnować z tych treści programu nauczania, które są mało przydatne w przyszłej pracy zawodowej; - ściślej wiązać teorię z praktyką; - zmniejszyć liczbę godzin programowych na realizację przedmiotów społeczno-politycznych. Badani słuchacze wypowiadają opinie bardzo zbliżone do tych, które zgłaszają nauczyciele, a ponadto proponują dokonanie radykalnej selekcji treści w obszernych ich zdaniem programach nauczania i systematyczne aktualizowanie treści kształcenia, głównie z przedmiotów wojskowych.

Łatwo zauważyć, że w świadomości nauczycieli oraz słuchaczy cele kształcenia i treści nie pozostają w bezpośrednim związku. Wynika to w pewnym sensie z faktu, że rozważania o celach kształcenia, jako pewnych stanach rzeczy do osiągnięcia których zmierzamy, koncentrują się na treściach danej dziedziny wiedzy. W takiej sytuacji, jak pisze K. Kruszewski, jeżeli celem kształcenia "staje się przyswojenie jakiejś dziedziny wiedzy, kształcenie to zwykle bywa nieprzydatne, gdyż prowadzi do zmian niepotrzebnych po ukończeniu kształcenia"[1/]. Dążenie do w miarę dokładnego określania tego co oznacza konkretny cel kształcenia nie zawsze charakteryzuje pracę twórców programów nauczania. Na przykład, gdy celem dydaktycznym jest wyrobienie u podchorążych poczucia odpowiedzialności i stałej troski o podwładnych, warunki ich pracy, służby i wypoczynku, to zadajemy sobie pytanie nie tylko o wiadomości, które trzeba słuchaczom przekazać, ale i o sytuacje dydaktyczne, które należałoby wytworzyć.

W wyższych uczelniach wojskowych od 1989 roku zaistnia-

1/ K. Kruszewski, Dobór i układ treści kształcenia, "Zeszyty Naukowe WAP" 1987, nr 4, s. 53.

ła nowa jakościowo sytuacja w płaszczyźnie związków między celami kształcenia i treściami programów. Wprowadzone zostały, wspomniane wcześniej charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów, stanowiące uszczegółowioną postać funkcjonującego wcześniej modelu osobowości oficera. Charakterystyki te stanowią dokument uzupełniający "Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich". Programy poszczególnych dziedzin wiedzy /przedmiotów nauczania/, które - co zrozumiałe - niełatwo poddają się radykalnym zmianom. Tym bardziej, że od 1967 roku w wyższym szkolnictwie wojskowym nie tworzono atmosfery zachęcającej do wprowadzania rewolucyjnych zmian treści kształcenia. Miały natomiast miejsce systematyczne zabiegi modernizacyjne.

Nie deprecjonując zatem znaczenia charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów trzeba koniecznie nadać wyższą niż dotychczas rangę celom kształcenia, a ściślej ich strukturyzacji i operacjonalizacji.

4.3.2. Zmiany struktur programów kształcenia

Modernizacja programów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym jest z reguły poprzedzana dość wnikliwymi analizami i ocenami istniejącego stanu rzeczy. Jednak badania nad treściami nauczania są mniej rozwinięte niż w obrębie innych elementów systemu dydaktycznego. Powstaje na tym tle coraz więcej niejasności związanych z procedurami przygotowywania kadr specjalistów do wykonywania różnych często zmiennych czynności zawodowych. Stąd też i obecnie bardziej znacząca wydaje się antynomia między kształceniem ogólnym i zawodowym. Jej istota odwzorowana jest w upowszechnianym dość często dychotomicznym podziale na: zwolenników kształcenia w wyższych szkołach oficerskich dowódców - inżynierów /specjalistów wojskowych/, w domyśle - pozbawionych głębszej wiedzy ogólnej i ogólnowojskowej; oraz zwolenników przygotowywania inżynierów - ludzi inicjatywnych, o szerokich horyzontach myślowych, odpowiedników absolwentów politechniki.

Ustalenie na drodze badań takich celów kształcenia, któ-

Tabela 4

Zmiany liczebności godzin w programach kształcenia podchorążych w latach 1967-1989

Grupy przedmiotów nauczania /tzw. poddziały/	1967		1970		1972		1976		1982		1989	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Społeczno-polityczny	580	12,8	530	12,6	500	11,7	450	11,4	600	15,5	480	12,0
Ogólnokształcący	666	14,7	590	14,0	530	12,4	460	11,7	400	10,3	920	23,0
Ogólnowojskowy	577	12,7	404	9,7	525	12,3	525	13,3	453	11,7	440	11,0
Taktyczny /dowódczo-taktyczny/	1653	36,3	1461	35,0	1549	36,3	1500	38,2	1402	36,7	1333	33,3
Techniczny	617	13,6	769	18,2	621	14,6	460	11,7	457	11,8	324	8,1
Ogniowy	450	9,9	435	10,5	535	12,7	535	13,7	560	14,0	503	12,6
R a z e m	4543	100	4180	100	4260	100	3930	100	3872	100	4000	100

U w a g a : zamieszczone w tabeli dane liczbowe i procentowe odzwierciedlają ich średnie wielkości.

re przeciwstawiałyby się powyższej antynomii staje się ważnym i aktualnym zadaniem. Na podstawie wyników badań prowadzonych dotychczas można stwierdzić, iż najczęściej za główne kryterium oceny programów kształcenia przyjmuje się bieżące wyniki praktycznego działania absolwentów wyższych szkół wojskowych. Inaczej mówiąc, jakość programu nauczania danej uczelni wojskowej jest tym wyższa, im częściej jej absolwenci dobrze wykonują swoje obowiązki funkcyjne. Ten sposób oceny programów kształcenia uznany został za nadmiernie uproszczony i mało adekwatny do potrzeb.

W latach 1967-1990 pięciokrotnie zmieniano programy kształcenia /tabela 4/. Tylko program z 1982 roku funkcjonował siedem lat, pozostałe zaś znacznie krócej. Ocena realizacji programu z 1967 roku, dokonana po dwóch latach pracy zawodowej pierwszych absolwentów wykazała istnienie jednostronności w ich wykształceniu. Polegała ona głównie na niezłym przygotowaniu do pracy na pierwszym stanowisku służbowym i wyraźnie słabszym opanowaniu wiedzy ogólnej oraz nawyków samodzielnego uczenia się. W kolejnych edycjach programów kształcenia zauważyć można stopniowe zmniejszanie się liczby zajęć dydaktycznych ukierunkowanych na omawianie zagadnień teoretycznych i wzrost liczby zajęć praktycznych[1/]. Dopiero w programie z 1989 roku proporcje te wyraźnie się poprawiły /tabela 5/. Są one świadectwem ugruntowanego już w wyższym szkolnictwie wojskowym przekonania, że wiedza ogólna pozwala słuchaczom na rozwijanie bardziej samodzielnego i twórczego myślenia, a także poszerza możliwości adaptowania się do zmiennych warunków służby wojskowej. W tej orientacji utrzymane były również postulaty, by w programach i planach kształcenia zwiększyć ilość dni przeznaczonych na samokształcenie, a jednocześnie złagodzić wymogi w zakresie obowiązkowej nauki własnej podchorążych /głównie I, II i III roku/. W wyniku systematycznych analiz miejsca i roli samokształcenia w wyższych uczelniach wojskowych liczba dni samokształcenia stale ulegała zwiększeniu /w 1967 r. - 64 dni; w 1970 r. - 94; w 1972 r. - 96; w 1976 r. -

- - - - - - - - - -

1/ Zob. E. Szumer, Wnioski z badań programów kształcenia wyższych szkół oficerskich, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987, nr 2.

Tabela 5

Liczba godzin programu nauczania z wyszczególnienie zajęć teoretycznych i praktycznych

Rok	Liczba godzin i %				Razem	
	Teoretyczne		Praktyczne			
	L	%	L	%	L	%
1967	2385	52,5	2158	47,5	4543	100
1970	2015	48,2	2165	51,8	4180	100
1972	2006	47,1	2254	52,9	4260	100
1976	1768	45,0	2162	55,0	3930	100
1982	1841	47,4	2047	52,6	3888	100
1989	1542	48,8	1620	51,2	3162	100
1989 x/	2380	59,6	1620	40,5	4000	100

x/ Przedstawione proporcje uwzględniają 838 godzin programowego samokształcenia, jako formy zajęć teoretycznych. Ponadto na nauczanie i samokształcenie przeznacza się 156 godzin w ramach seminarium dyplomowego oraz 180 godzin podczas odbywania praktyk edukacyjnych.

150; w 1982 r. - 113; i w 1989 r. - 230. Decyzja o wydzieleniu 838 godzin programu kształcenia z przeznaczeniem na samodzielne studiowanie podchorążych, którzy zobowiązani są do opanowania konkretnych tematów powoduje, że od 1989 r. zmienia się radykalnie orientacja kształcenia. Powstają realne warunki do uczynienia z wyższych szkół oficerskich uczelni o zdecydowanie szerszych możliwościach nowoczesnego kształcenia, zastępującej systematyczny układ treści programów układem problemowym i stwarzającej słuchaczom warunki do kompleksowego poznawania rzeczywistości, mniej już podzielonej na poszczególne dyscypliny. Istniejący aktualnie podział treści programów kształcenia na trzy grupy: ogólne, kierunkowe i specjalistyczne z zachowaniem priorytetu dla działu specjalistycznego /44,4 % ogółu godzin programowych/, a także zwiększenie liczby godzin na realizację przedmiotów ogólnych /34,5 %/ wydaje się rozwiązaniem optymalnym. Jest to niewątpliwie efekt wieloletnich ana-

liz efektywności kształcenia w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich, a także wypracowanej przez pedagogów wojskowych i cywilnych metodologii konstruowania programów kształcenia przyszłych kadr oficerskich[1/]. Jej istotnym wzbogaceniem są wyniki badań stanu korelacji treści kształcenia w uczelniach wojskowych[2/].

Ciągle jednak brakuje w wyższych uczelniach wojskowych względnie prostej metody badania treści kształcenia dostarczającej informacji bezpośrednio użytecznej konstruktorom programów kształcenia i jego realizatorom - nauczycielom. Interesujące efekty w poszukiwaniu takiej metody uzyskano w Zakładzie Dydaktyki WAP. Okazało się, że rozłożenie materiału nauczania na części pierwotne, tak by powstała ich lista, tzw. inwentarz, umożliwia określenie przydatności teoretycznej i praktycznej poszczególnych elementów treściowych[3/]. Należy zatem dążyć do stałego weryfikowania jakości programów nie tylko poprzez opracowywanie obszernych, często nadmiernie złożonych koncepcji. Niekiedy brakuje w nich miejsca na spożytkowanie pedagogicznych teorii doboru treści kształcenia, zarówno tych tradycyjnych, jak i najnowszych.

4.4. Proces kształcenia i jego doskonalenie w uczelniach wojskowych

W systemie dydaktycznym proces kształcenia zajmuje centralne miejsce. Wielu psychologów i pedagogów wyraża pogląd, iż spełnia on najważniejsze funkcje spośród wszystkich elementów systemu. To co dzieje się między nauczycielem i uczniem, a w efekcie prowadzi do zmian w osobowości tego drugiego i jest

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Jura, Koncepcja metodologii konstruowania programów kształcenia podchorążych, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987, nr 2, s. 44.

2/ Zob. L. Kowalczyk, Korelacja treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987, nr 2, s. 57.

3/ Zob. K. Kruszewski, R. Stępień, Trafność doboru treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, "Zeszyty Naukowe WAP" 1987, nr 4,s. 79.

uwarunkowane wieloma czynnikami. Po to jednak, by określić zakres i siłę wpływu różnych składowych systemu edukacyjnego na efekty procesu kształcenia należałoby przeprowadzić bardzo szczegółowe badania w odpowiednio dobranej reprezentatywnej grupie słuchaczy podczas czteroletnich studiów. Dysponując dokładnymi danymi obrazującymi efekty kształcenia musielibyśmy ustalić czynniki powodujące taki, a nie inny ich poziom, zarówno wewnątrz uczelni /efektywność wewnętrzna/, jak i w pracy zawodowej absolwentów /efektywność zewnętrzna/[1/]. Dopiero wówczas możliwe byłoby ustalenie stopnia realizacji celów kształcenia, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na inne elementy systemu dydaktycznego wpływające na nauczanie i uczenie się słuchaczy.

Analiza rozwoju i doskonalenia procesu kształcenia w uczelniach wojskowych może być dokonywana również na podstawie wniosków z oceny wprowadzanych zmian optymalizacyjnych i ich skuteczności. Przy czym chodzi nie tylko o opisywanie zmian w organizacji czynności słuchaczy i nauczycieli, ale również o określenie czynników powodujących zmiany. W przedstawianiu charakteru, treści i kierunków doskonalenia procesu kształcenia przyszłych kadr oficerskich wykorzystane będą obydwa sposoby analizy tej problematyki.

4.4.1. Specyficzne cechy procesu kształcenia w uczelniach wojskowych

W wojskowej literaturze pedagogicznej występuje daleko idąca zgodność zakresu treściowego pojęcia: "proces kształcenia w wyższej uczelni wojskowej" z odpowiednimi definicjami procesu kształcenia w szkole wyższej cywilnej[2/]. W jednym i drugim przypadku chodzi o system powiązanej ze sobą działalności nauczyciela i studentów, w toku której nauczyciel kieru-

---

1/ O pomiarze efektywności kształcenia w uczelniach wojskowych pisze K. Żegnałek w pracy zatytułowanej: "Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1989, MON.

2/ Zob. m.in. H. Hydzik, Zarys dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Gdynia 1976, WSMW, s.19, T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN, s. 9-10.

jąc pracą studentów, stwarzają im warunki sprzyjające osiąganiu przyjętych celów kształcenia. Takie same są również elementy materiału zdarzeń składających się na proces dydaktyczny, a więc: nauczyciele akademicoy, słuchacze poszczególnych lat studiów, środki dydaktyczne /baza materiałowo-techniczna/ i warunki miejsca oraz czasu w jakich proces przebiega[1/].

Radzieccy pedagodzy wojskowi podkreślają bezpośredni związek procesu kształcenia słuchaczy z rozwojem techniki bojowej, nauki wojennej, organizacji wojsk i sposobami prowadzenia walki zbrojnej[2/]. Zwracają też uwagę na konieczność takiego modelowania działalności dydaktycznej wykładowców i słuchaczy, by uwzględnione były wymogi współczesnej walki zbrojnej.

W Siłach Zbrojnych USA natomiast, pedagodzy wojskowi wyrażają przekonanie, iż w zakresie rozmiaru zadań edukacyjnych wojska istnieją możliwości porównania ich z działalnością pewnych państwowych placówek edukacyjnych, natomiast warunki w jakich przebiega nauczanie różnią się zasadniczo. Dotyczy to sam wykładowych nie zawsze podobnych do klas szkolnych, kształcenia na poligonach, które trwa tygodniami, a także praktyk w odległych krajach, często w warunkach niebezpiecznych i wrogich[3/]. Szkolenie wojskowe, zdaniem badaczy amerykańskich, obejmuje przygotowanie do wykonywania zadań nominalnie związanych ze służbą wojskową, to znaczy rozwijania umiejętności posługiwania się bronią, jak również kształtowania pełnego zakresu zdolności poznawczych, emocjonalnych i psychomotorycznych. Wśród tych ostatnich szczególnie istotne jest rozwijanie specjalnych umiejętności kierowania i dowodzenia oraz sprawności fizycznej[4/]. W procesie kształcenia wojskowego ponoszone są koszty porównywalnie wyższe od kosztów nauczania w wyższych uczelniach cywilnych. Głównym powodem występującego zróżnicowania

1/ Zob. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN, s. 135-136.

2/ Zob. I.N. Szkadow /red./, Woprosy obuczenija i wospitanija w wojenno-uczebnych zawiedienijach, Moskwa 1976, Woj. Izd., s. 137.

3/ H.F. O´Neil, Jr., C.L. Anderson, J.A. Freeman, Research in Teaching in the Armed Forces, w: M.C. Wittrock /Ed./, Handbook of Reserch on Teaching, Nev York 1986, s. 971.

4/ Tamże.

są wysokie ceny sprzętu technicznego i uzbrojenia.

Na przebieg kształcenia w uczelniach wyższych i jego efekty wpływa także jakość naboru kandydatów. Od wielu lat istnieje niekorzystne dla wojska zjawisko przyjmowania do WSO, a niekiedy i do akademii absolwentów szkół średnich posiadających na świadectwach maturalnych większość ocen dostatecznych. Na przykład w roku 1976 wskaźnik procentowy przyjętych kandydatów z oceną dostateczną na świadectwie maturalnym wynosił: w WOSR - 57,7 %, w WSOWP - 31,8 %; w WSOWZ - 44,4 %; w WOSWŁ - 87,4 %; w WSOWI - 33,3 %. Równie niekorzystnie przedstawia się wskaźnik procentowy przyjętych do WSO ze średnią oceną dostateczną na egzaminie wstępnym. Na przykład w roku 1971 było ich 48 %, a w 1975 roku 74 %. W odróżnieniu od wyższego szkolnictwa cywilnego, które korzysta z szerszej bazy rekrutacyjnej i przyjmuje młodzież najzdolniejszą, uczelnie wojskowe mają wyraźnie ograniczone możliwości naboru kandydatów. Ponadto wielu z nich /ok. 33 %/ w ogóle nie zgłasza się na egzaminy wstępne, mimo wcześniejszego deklarowania chęci studiowania w WSO. Spośród ogółu przyjętych do WSO w 1972 r., po trzech latach zwolniło się z uczelni około 45 % podchorążych. Najczęstszą przyczyną zwolnienia się z WSO jest brak zainteresowania wojskową służbą zawodową /ok. 48 %/, na drugim miejscu zły stan zdrowia /17 %/, na trzecim niedostateczne postępy w nauce /14%/. Zaledwie 4 % podchorążych odeszło z uczelni z powodu braku predyspozycji do zawodu wojskowego, a 7 % ze względu na uchybienia w dyscyplinie. O specyfice kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych decyduje w pewnym zakresie pochodzenie społeczne słuchaczy /tabela 6/.

Najczęściej rezygnują ze studiów w WSO podchorążowie pochodzenia inteligenckiego /ok. 45 % zwalniających się spośród tej grupy społecznej/. Decyzję swoją uzasadniają głównie trudnościami adaptacyjnymi i słabym stanem zdrowia. Można przypuszczać, że właśnie ta grupa słuchaczy wywiera zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na proces kształcenia w uczelniach wojskowych. Posiadając niekiedy ugruntowane nawyki swobodnego korzystania z czasu wolnego niechętnie godzą się z istniejącymi ograniczeniami swobody osobistej. Ich postawa w toku studiów, które najczęściej nie stwarzają im większych kłopotów, oceniana

Tabela 6

Struktura pochodzenia społecznego słuchaczy przyjętych do akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich w latach 1971-1979 /dane procentowe/

Rok	Rodzaj uczelni	Pochodzenie społeczne słuchaczy: robotnicze	chłopskie	inteligenc.	wolne zawody	z rodzin wojsk.
1971	Akademie	36	14	29	2	19
	WSO	46	21	27	1	5
1972	Akademie	33	13	19	1	34
	WSO	41	23	28	1	7
1973	Akademie	29	9	27	1	34
	WSO	38	21	32	1	8
1974	Akademie	33	10	35	1	21
	WSO	40	16	32	1	11
1975	Akademie	40	8	35	1	16
	WSO	46	17	27	1	9
1976	Akademie	36	6	38	1	19
	WSO	46	15	28	1	10
1977	Akademie	34	9	37	1	19
	WSO	47	15	25	1	12
1978	Akademie	40,6	7,3	36	0,4	16,7
	WSO	50,1	13,1	25,6	0,2	11
1979	Akademie	34,9	7,1	39,2	1,3	17,5
	WSO	52	12,6	25,6	0,7	8,8

jest jako wskaźnik braku odporności na trudy i niewygody życia w ogóle, a życia wojskowego przede wszystkim.

Znacznie rzadziej odchodzą z WSO słuchacze pochodzenia chłopskiego i synowie żołnierzy zawodowych. Kierują oni z reguły pożądanymi przez wojsko motywami do zawodowej służby wojskowej, co z kolei sprawia, że łatwiej godzą się z różnymi

uciążliwościami nauki i służby w WSO. Mimo, iż wielu spośród nich posiada braki w przygotowaniu ogólnym, to jednak uczestniczą w procesie kształcenia w wystarczająco aktywnie.

Analiza kształcenia w uczelniach wojskowych i cywilnych wykazuje istnienie między nimi dużych różnic formalnych. Dotyczą one głównie faktu, iż słuchacze szkół wojskowych noszą mundury, są zakwaterowani na terenie uczelni i co najważniejsze, przygotowują się do realizacji celów grupowych, a nie indywidualnych. Kształcenie wojskowe jest scentralizowane, a treści programów nauczania wykazują znacznie systematyzowanie i zorientowanie na realizację specyficznych celów zawodowych.

Na specyfikę i przebieg procesu kształcenia w uczelniach wojskowych znaczący wpływ wywierają nauczyciele akademiccy, których działalność cechuje swoiste podejście dydaktyczne. Na jego treść składa się łączenie kształcenia ogólnego z rozwijaniem wiedzy i umiejętności wojskowych. Praca pedagogiczna wojskowych nauczycieli jest systematycznie oceniana, tak jak i dunkcjonowanie całej uczelni. Wnioski z przeprowadzonych kontroli są wnikliwie analizowane i najczęściej znajdują zastosowanie w praktyce wdukacyjnej. Podejście dydaktyczne kadry nauczycielskiej w uczelniach wojskowych jest najczęściej efektem mniej lub bardziej poprawnej realizacji uogólnionych haseł metodycznych, mających na celu doskonalenie procesu kształcenia. Rzadziej natomiast na jego kształtowanie się wpływają wyniki badań naukowych, reprezentatywnych dla wszystkich wyższych uczelni wojskowych[1/].

Jakie zatem specyficzne cechy procesu kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych decydują o jego charakterze?
A oto próba zestawienia takich cech:

1. Wysoki stopień zorganizowania czynności nauczania i uczenia się;

- - - - - - - - - -

1/ Poważną słabością badań prowadzonych w wyższym szkolnictwie wojskowym jest brak orientacji na długofalowe, systematyczne rozszerzanie wiedzy o kształceniu kadr oficerskich. Większość prac eksploracyjnych służy wyłącznie chwilowemu ulepszaniu systemu dydaktycznego. Sytuację tę komplikuje stosowana przez różne wojskowe ośrodki decyzyjne praktyka powierzania zadań badawczych coraz to innym zespołom teoretyków, bądź praktyków kształcenia słuchaczy.

2. Dążenie do ścisłego wiązania edukacji ogólnej z kształtowaniem kwalifikacji specjalistycznych;
3. Powszechne respektowanie zasady jedności nauczania teoretycznego i praktycznego;
4. Łączenie kształcenia indywidualnego z przygotowaniem do działalności zespołowej;
5. Obiektywne ograniczenie reguł partnerstwa w relacji: wojskowy nauczyciel - słuchacz, głównie ze względu na zróżnicowanie stopni wojskowych i przestrzeganie zasad regulaminów;
6. Wiązanie osiągnięć słuchacza w procesie kształcenia z ogólną oceną jakości jego funkcjonowania, jako kandydata na żołnierza zawodowego;
7. Realizacja zadań dydaktycznych w warunkach znacznego zróżnicowania: motywacji do studiowania i służby wojskowej, poziomu przygotowania ogólnego i predyspozycji psychicznych oraz fizycznych do zawodowej służby wojskowej;
8. Systematyczne i wielopłaszczyznowe analizowanie i ocenianie osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych poszczególnych słuchaczy i grup szkoleniowych;
9. Ukierunkowanie na nowoczesność w kształceniu utożsamiane najczęściej z wykorzystywaniem metod aktywizujących i technicznych środków dydaktycznych.

4.4.2. Prognostyczność świadectw maturalnych i egzaminów wstępnych w procesie kształcenia

Metody doboru młodzieży do studiów wyższych w wojsku i najszerzej rozumiana rekrutacja wywierają wpływ na przebieg procesu kształcenia. Równocześnie, zarówno w wojsku, jak i w środowisku cywilnym, brakuje wystarczająco zweryfikowanych założeń teoretycznych pomiaru trafności stosowanych metod kwalifikowania[1/]. Siła związku między efektami dydaktycznymi danej

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. R. Jasiński, J. Osiński, Metody doboru kandydatów na studia wyższe, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 4; K. Ciekotowa, R. Jasiński, Próba optymalizacji metod doboru do studiów wyższych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 1.

populacji słuchaczy uzyskanymi podczas egzaminów wstępnych a powodzeniem w studiach jest najczęściej stosowanym wskaźnikiem prognostyczności metod doboru do studiów wyższych.

Z badań prowadzonych głównie w uczelniach wrocławskich wynika, że najwyższą wartość prognostyczną wykazuje dobór oparty na wynikach egzaminu wstępnego /np. w Politechnice Wrocławskiej - wieloetapowego/, ocenach z wybranych, wspólnych dla większości szkół średnich przedmiotów ze świadectwa maturalnego i opinii wystawianej przez szkołę średnią[1/].

W analizie doboru do studiów nie może zabraknąć chociaż kilku odniesień do zjawisk poprzedzających rekrutację. Na przykład w 1988 r. zaledwie 43 % absolwentów szkoły podstawowej kontynuowało naukę w maturalnych szkołach średnich, a 54 % uczyło się w zasadniczych szkołach zawodowych, czyli na poziomie robotnika kwalifikowanego. Do szkół wyższych natomiast rekrutowano około 10 % młodzieży 19-letniej, tzn. o 4 % mniej aniżeli pod koniec lat siedemdziesiątych[2/]. Studenci pierwszego roku studiów rekrutują się głównie z inteligenckiej grupy społeczno-zawodowej /w 1985/86 r. - 54,3 %, w 1986/87 - 52,4 %, w 1987/88 - 53 %/. Młodzież pochodzenia robotniczego stanowiła odpowiednio: 34,8 %, 36,7 % i 36,5 %. Najmniej studentów wywodzi się z warstwy chłopskiej /w 1985/86 r. - 7,8 %, w 1986/87 - 7,7 % i w 1987/88 - 7,2 %/[3/].

Około 80 % młodzieży studiującej stacjonarnie rekrutuje się spośród absolwentów liceum ogólnokształcącego. Szkoły te krytykowane są za hołdowanie transmisyjno-reproduktywnej doktrynie kształcenia, ale w przyszłości wraz z maturalnymi szkołami zawodowymi mają obejmować około 65-70 % młodzieży każdego rocznika. Spośród niej właśnie będą rekrutowali się kandydaci do wyższych uczelni wojskowych. Optymalną wielkością liczbową, stwarzającą możliwości zakwalifikowania najbardziej odpowied-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. M. Wójcicka, Matura jako czynnik stymulujący skład społeczny studentów uczelni wyższych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 1, s. 71.

2/ Edukacja narodowa priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej..., op. cit., s.82.

3/ Zob. Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1987/88, Warszawa 1988, GUS, s. 198.

nich kandydatów do WSO i akademii byłaby liczba co najmniej 2,5 kandydata na jedno miejsce. Trzeba przy tym pamiętać, że kandydaci do zawodu wojskowego muszą mieć kategorię zdrowia A_1, którą posiada około 20-21 % ogólnej populacji chłopców kończących w danym roku dziennie szkoły średnie. W tej sytuacji metody doboru kandydatów do uczelni wojskowych nabierają szczególnego znaczenia.

Z badań prowadzonych przez K. Migdała na terenie wyższych szkół oficerskich i Wojskowej Akademii Medycznej wynika, że najwyżej prognozującym predyktorem powodzenia w studiach jest świadectwo dojrzałości[1/]. Natomiast egzamin wstępny koreluje nisko ze świadectwem dojrzałości. W WSO średnia współczynnika korelacji wynosiła 0,290, a w Wojskowej Akademii Medycznej - 0,440. Zdaniem K. Migdała "egzamin sprawdza nieco inne wiadomości i umiejętności kandydata oraz dyspozycje niż egzamin maturalny. W żadnym bowiem wypadku egzamin nie jest powtórzeniem matury"[2/].

W celu określenia dydaktycznej efektywności kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych dokonano analizy średnich ocen ze świadectw maturalnych, egzaminów wstępnych i poszczególnych lat studiów 495 absolwentów akademii wojskowych i WSO z 1988 roku[3/]. W każdej uczelni wyodrębniono trzy grupy badanych. Do pierwszej zaliczeni byli absolwenci, którzy uzyskali najwyższe lokaty w toku studiów, do drugiej uzyskujący efekty średnie, a do trzeciej najsłabsze.

Na podstawie przeprowadzonej analizy zgromadzonych danych liczbowych i procentowych obrazujących osiągnięcia dydaktyczne trzech grup absolwentów /najlepszych, średniaków i najsłabszych/ można sformułować twierdzenie, iż egzaminy wstępne częściej niż świadectwa maturalne trafniej prognozują powodzenie w studiach. Najwyższy poziom prognostyczności egzaminów wstęp-

- - - - - - - - - -

1/ K. Migdał, Metody selekcji kandydatów do wyższych szkół wojskowych, Warszawa 1974, PWN.

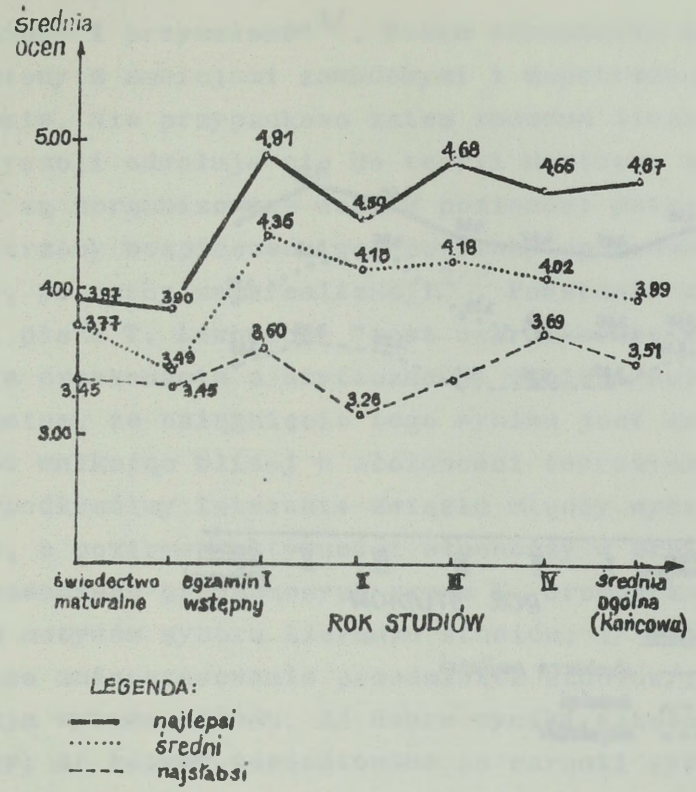
2/ Tamże, s. 177.

3/ Badniami objęto: ASG WP, WAT, WSOWZ i WOSL po 45 absolwentów, w WAP, WSOWOPL i WSOWCH. po 15 absolwentów, a w pozostałych uczelniach po 30. Ogółem przebadano 495 absolwentów, w tym w akademiach 165 i w WSO 330.

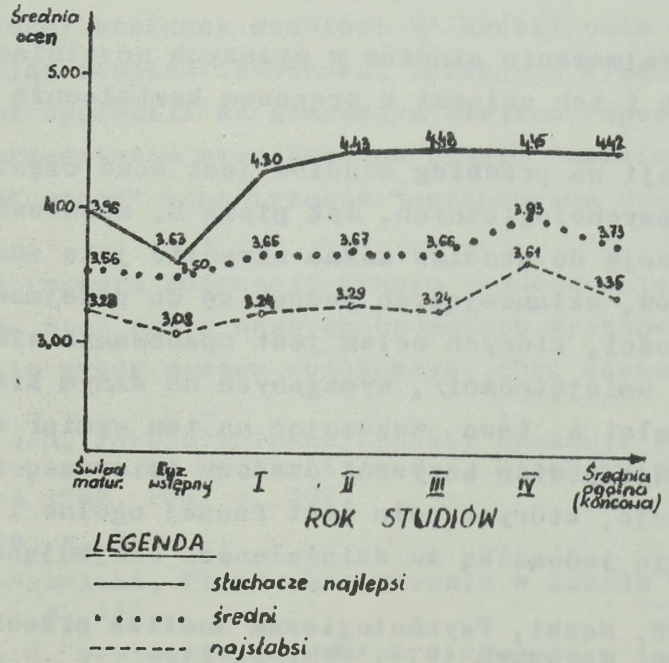
nych ma miejsce wśród absolwentów Wojskowej Akademii Technicznej i Wojskowej Akademii Medycznej. Zwraca uwagę fakt, iż kandydaci do akademii wojskowych posiadają zdecydowanie wyższe oceny na świadectwach maturalnych, niż kandydaci do szkół oficerskich. Na przykład w grupie najlepszych absolwentów WAT średnia ocen ze świadectw maturalnych wynosi 4,55, zaś w WSOWZ tylko 3,97 /różnica 0,58/; w gruóie absolwentów WAT, którzy uzyskali przeciętne efekty dydaktyczne średnia ocen ze świadectw maturalnych wynosi 4,06, a w WSOWZ - 3,77 /różnica - 0,29; w grupie najsłabszych absolwentów odpowiednio - WAT - 3,70, WSOWZ - 3,45 /różnica - 0,25/. Podobnie przedstawia się zróżnicowanie średnich ocen z egzaminów wstępnych /zob. rys. 2,3 i 4/. Kandydaci, którzy posiadają wysokie oceny na świadectwie maturalnym i dobrze zdają egzamin wstępny najczęściej uzyskują bardzo dobre oceny po I roku studiów i tylko w nielicznych przypadkach, spowodowanych najczęściej względami pozadydaktycznymi, obniżają swoje wyniki w nauce. Zagadnienie to dotyczy również słuchaczy przeciętnych i najsłabszych. Tylko niektórzy z nich uzyskują w toku studiów oceny wyraźnie wyższe /bądź niższe/ niż średnia ze świadectwa maturalnego i egzaminu wstępnego. Jest to zjawisko bardzo ważne dla organizatorów i realizatorów procesu kształcenia. Ukazuje słabości podejmowanej w uczelniach wojskowych indywidualizacji kształcenia a zarazem uzasadnia potrzebę jej doskonalenia[1/]. Istnieją bowiem obiektywne możliwości podwyższania osiągnięć słuchaczy, głównie poprzez rozwijanie ich motywacji do studiowania i zachowanie racjonalnych wymagań w procesie dydaktycznym.

- - - - - - - - - -

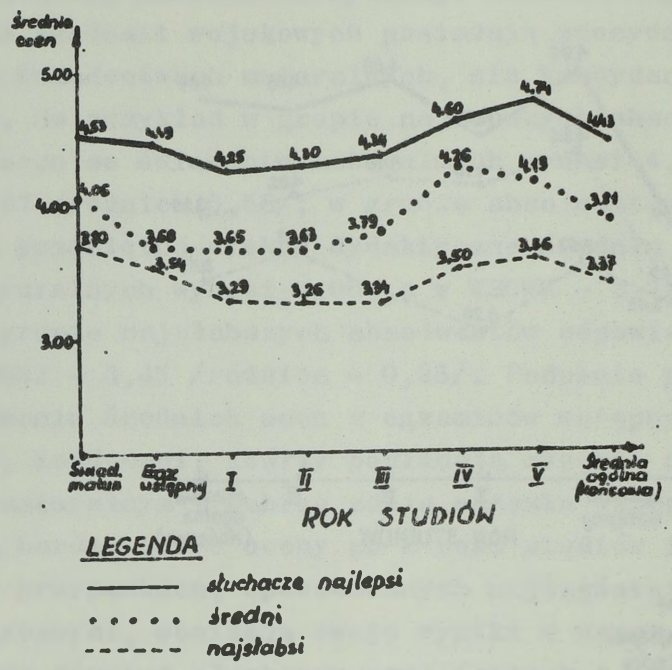
1/ Na uwagę zasługują szczególnie interesujące wyniki badań przeprowadzonych przez S. Szałacha w 1986 roku na temat wybranych form kształcenia zindywidualizowanego, takich jak: konsultacje indywidualne i grupowe, praca wyrównawcza oraz praca z tekstem programowanym pod kierunkiem wykładowcy. Zob. S. Szałach, Rola kształcenia zindywidualizowanego w przezwyciężaniu niepowodzeń dydaktycznych podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Obrony Przeciwlotniczej, Warszawa 1986,/praca doktorska wykonana pod kierownictwem naukowym prof. T. Lewowickiego/.



Rys. 2. Prognostyczność świadectw maturalnych i egzaminów wstępnych w WSOWZ /1984-1988 r./.



Rys. 3. Prognostyczność świadectw maturalnych i egzaminów wstępnych w WSOSK /1984-1988 r./.



Rys. 4. Prognostyczność świadectw maturalnych i egzaminów wstępnych w WAT /1983-1988 r./.

4.4.3. Motywy podejmowania studiów w wyższych uczelniach wojskowych i ich związki z procesem kształcenia

Wpływ motywacji na przebieg studiów jest dość często przedmiotem badań psychologicznych. Jak piszą M. Susułowska i Z. Nęcki, "motywację do studiów można określić jako zespół wszystkich czynników, skłaniających jednostkę do podejmowania i realizacji czynności, których celem jest opanowanie wiadomości /sprawności, umiejętności/, wymaganych na danym kierunku studiów"[1/]. Z kolei A. Léon, wskazując na ten wymiar motywacji, który obejmuje pewien horyzont czasowy twierdzi, iż oznacza ona "dyspozycje, których pole jest raczej ogólne i które implicite kierują jednąstką ku działalności obejmującej te-

1/ M. Susułowska, Z. Nęcki, Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych, Warszawa 1977, PWN, s. 141.

raźniejszość i przyszłość"[1/]. Takie rozumienie motywacji wiąże się niekiedy z ambicjami zawodowymi i zapotrzebowaniem na kształcenie. Nie przypadkowo zatem znaczna liczba prac dotyczących motywacji odwołuje się do teorii Maslowa, zgodnie z którą potrzeby są zorganizowane według poziomów: potrzeby fizjologiczne, potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby społeczne, potrzeby szacunku, potrzeby samorealizacji[2/]. Powstanie procesu motywacyjnego, pisze T. Lewowicki "jest uwarunkowane koniecznością istnienia przekonania o użyteczności wyniku /celu/ oraz przeświadczeniem, że osiągnięcie tego wyniku jest możliwe"[3/].

Nie wnikając bliżej w złożoności teoretycznych ujęć motywacji podkreślmy istnienie związku między wyborem studiów wyższych, a poziomem aktywności słuchaczy w procesie kształcenia. W badaniach prowadzonych przez E. Bromberka wyszczególniono osiem motywów wyboru kierunku studiów: 1/ motywy osobiste /specjalne zainteresowanie przedmiotem studiów/; 2/ ugruntowana decyzja wyboru zawodu; 3/ dobre wyniki szkolne z wybranej dziedziny; 4/ motywy zorientowane na warunki sytuacyjne /możliwość znalezienia ciekawej pracy/; 5/ prawdopodobieństwo znalezienia pracy zawodowej z wysokimi dochodami; 6/ możliwość awansu zawodowego w danej specjalności; 7/ łatwość dostania się na dany kierunek studiów; 8/ krótki czas trwania studiów. Określając stopień istotności każdego z wymienionych motywów studenci wymienili na pierwszym miejscu "specjalne zainteresowanie przedmiotem studiów", na drugim "możliwość znalezienia ciekawek pracy" i na trzecim "ugruntowaną decyzję wyboru zawodu"[4/].

Struktura motywacji wyboru studiów wojskowych, jest nieco inna. Stąd też w naszych badaniach wyeksponowano przede wszystkim wybór zawodu wojskowego, chęć zostania oficerem, a

- - - - - - - - - -

1/ A. Léon, Psychologiczne aspekty edukacji permanentnej, w: M. Debesse, G. Mialaret /red./, Rozprawy o wychowaniu, Warszawa 1988, PWN, s. 289.

2/ Tamże, s. 291.

3/ T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej..., op. cit., s. 115.

4/ Zob. B. Bromberek, Młodzież studencka - jej kształcenie i koncepcje życia, Warszawa-Łódź 1988, PWN, s. 67.

Tabela 7

Motywy podejmowania studiów w wyższych uczelniach wojskowych w opinii słuchaczy

Lp.	Rodzaj motywów	Natężenie motywacji									
		Bardzo duże		Duże		Niskie		W ogóle		Trudno powiedzieć	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
1.	Chęć zostania oficerem /wojskowym/	118	14,9	298	37,7	188	23,8	69	8,7	81	10,2
2.	Szybkie otrzymanie mieszkania	240	30,3	309	39,1	126	15,9	63	8,0	21	2,7
3.	Zdobycie wyższego wykształcenia	197	24,9	352	44,5	151	19,1	32	4,0	19	2,4
4.	Uzyskanie dobrej sytuacji materialnej	146	18,5	344	43,5	166	21,0	63	8,0	27	3,4
5.	Świadomość, że trudno będzie zdać egzamin na wyższą uczelnię cywilną	65	8,2	105	13,3	200	25,3	315	39,8	53	6,7
6.	Wypełnienie obowiązku służby wojskowej w ramach wyższej uczelni wojskowej	63	8,0	115	14,5	164	20,7	352	44,5	49	6,2
7.	Słaba sytuacja materialna rodziców i niemożności pokrycia kosztów kształcenia w uczelni cywilnej	63	8,0	110	13,9	176	22,3	376	47,5	22	2,8
8.	Chęć szybkiego usamodzielnienia się	171	21,6	281	35,5	182	23,0	100	12,6	25	3,2
9.	Przekonanie o niskich wymaganiach egzaminacyjnych w uczelniach wojskowych /łatwość dostania się na studia/	80	10,1	105	13,3	180	22,8	302	38,2	63	8,0

także stosunek do studiów w uczelniach cywilnych. Jak wynika z danych statystycznych zamieszczonych w tabeli 6, aż 69,4 % badanych słuchaczy podejmowało studia w uczelni wojskowej kierując się w stopniu bardzo dużym i dużym, możliwością szybkiego otrzymania mieszkania. Taki sam procent badanych wskazuje na motyw zdobycia wyższego wykształcenia. Na trzecim miejscu badani słuchacze wymieniają uzyskanie dobrej sytuacji materialnej /62 % odpowiedzi/, a na czwartym /57,1 %/ potrzebę szybkiego usamodzielnienia się. Chęć zostania oficerem /żołnierzem zawodowym/ umiejscawiają badani na piątym miejscu /52,6 %/.

Wyrażanie opinie rozpatrywane w zależności od roku studiów nie wykazują istotnego zróżnicowania. Wyjątek stanowi motyw dążenia do uzyskania dobrej sytuacji materialnej, bowiem im wyższy rok studiów, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia tego motywu. Słuchacze pochodzenia chłopskiego częściej niż pozostali podejmują naukę w uczelniach wojskowych kierując się w stopniu bardzo dużym i dużym chęcią zostania oficerem /62,3 %/./Zob. tabela 8/.

Analiza zależności między chęcią zostania oficerem a pochodzeniem społecznym badanych słuchaczy wskazuje, iż jest ona istotna statycznie /Ch^2 = 20.857, przy 12 stopniach swobody P 0,05/. Najbardziej uwidacznia się niski poziom motywacji słuchaczy pochodzących z rodzin uprawiających wolne zawody.

Poniższe dane liczbowe i opisowe,obrazujące motywy wyboru studiów, w odróżnieniu od wyników badań uzyskanych w latach siedemdziesiątych i na początku osiemdziesiątych przez T. Pastusiaka[1/], R. Zygmuntowicza[2/] i Z. Woźniaka[3/], cechuje wyraźne

- - - - - - - - - -

1/ T. Pastusiak, Motywacja wyboru zawodu..., op. cit.

2/ R. Zygmuntowicz, Psychologiczna analiza przyczyn zwolnień podchorążych z wyższych szkół oficerskich..., op. cit.

3/ Z. Woźniak, Niepowodzenia dydaktyczne podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łączności, Warszawa 1983 /praca doktorska wykonana pod kierownictwem naukowym prof. J. Bogusza/.

Tabela 8

Pochodzenie społeczne słuchaczy a chęć zostania oficerem

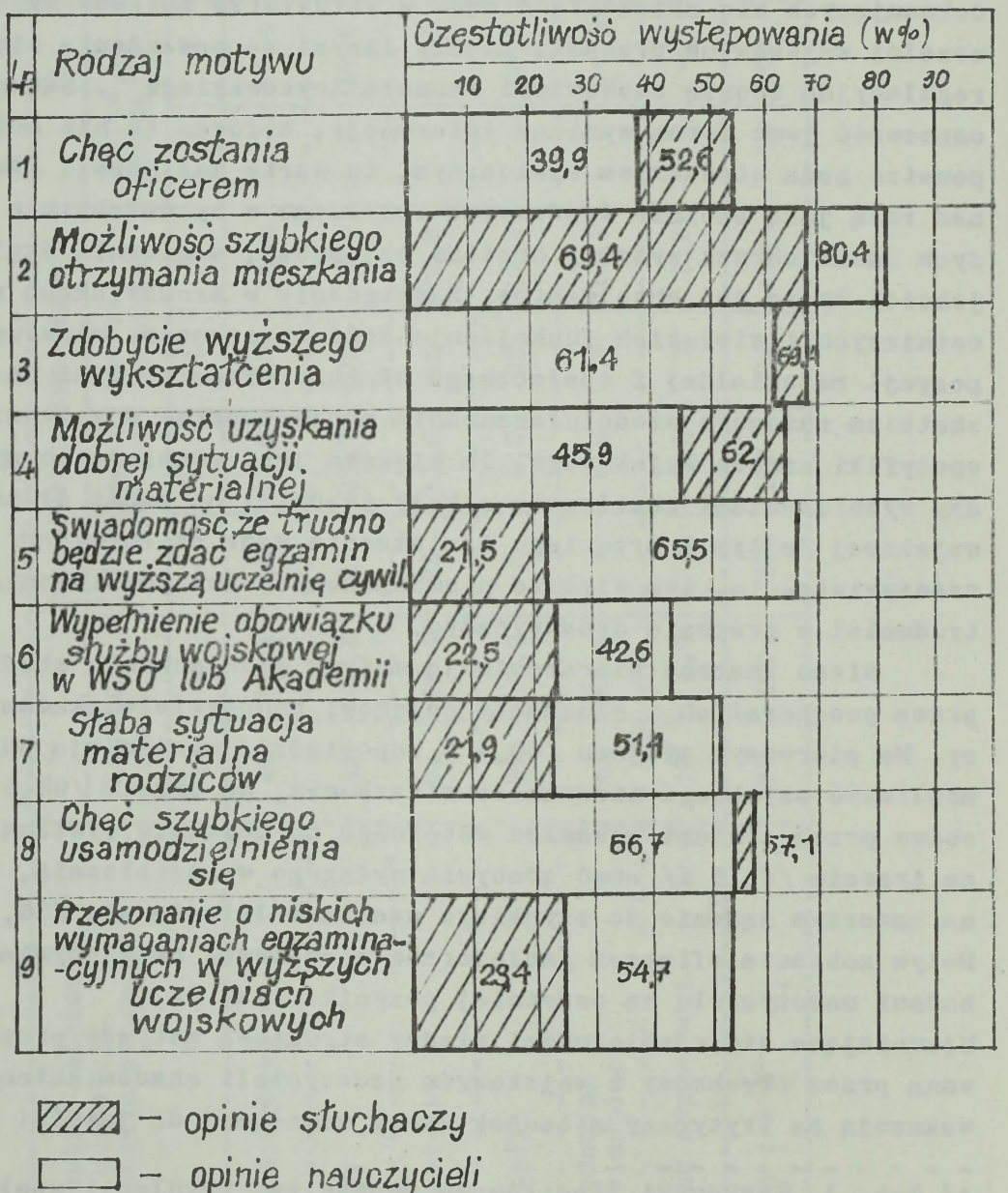
Lp.	Stopień natężenia motywacji zostania oficerem	Pochodzenie społeczne								Razem	
		Robotnicze		Chłopskie		Inteligenckie		Wolne zawody			
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
1.	Bardzo duży	46	12,5	25	23,6	43	15,1	3	21,4	118	100
2.	Duży	141	38,2	41	38,7	109	38,4	4	28,6	298	100
3.	Niewielki	94	25,5	25	23,6	65	22,9	1	7,1	188	100
4.	W ogóle	29	7,9	5	4,7	31	10,9	4	28,6	69	100
5.	Trudno mi powiedzieć	41	11,1	7	6,6	29	10,2	2	14,3	81	100
6.	Brak odpowiedzi	18	4,9	3	2,8	7	2,5	-	-	37	100
	R a z e m	369	100	106	100	284	100	14	100	791	100

ukierunkowanie praktyczno-życiowe. Znacznie rzadziej akcentowane są takie motywy, jak zamiłowanie do pracy z ludźmi, atrakcyjność studiów w uczelni wojskowej, bądź też zainteresowanie techniką wojskową. Niewiele pozostało także z popularnej kiedyś idei romantyzmu służby wojskowej. Poszukiwanie przyczyn dokonujących się przewartościowań w strukturze motywów wyboru uczelni wojskowych prowadzi między innymi do posłużenia się regulacyjną teorią osobowości Janusza Reykowskiego[1/]. Skoro osobowość jest formą wymiany informacji, a forma ta nie może powstać poza otoczeniem społecznym, to warto zastanowić się nad rolą jaką spełnia środowisko społeczne w wytwarzaniu u młodych ludzi obrazu wyższej uczelni wojskowej, a głównie stylu i jakości życia jej absolwentów. Szczególnie w środowiskach robotniczych i wiejskich funkcjonuje dość uproszczony wizerunek pozycji materialnej i społecznego statusu oficera. Jest on skutkiem rażącego niedoinformowania społeczeństwa w zakresie specyfiki zawodu wojskowego. Im większa jest rozbiwżność między wyobrażeniami absolwenta szkoły średniej na temat służby wojskowej /w tym i przebiegu kształcenia kadr oficerskich/ a rzeczywistością, tym większe prawdopodobieństwo powstawania trudności w procesie dydaktycznym.

Nieco inaczej hierarchizują motywy podejmowania studiów przez podchorążych i słuchaczy wojskowi nauczyciele akademiccy. Na pierwszym miejscu /80,4 % odpowiedzi/ wymieniają oni możliwość szybkiego otrzymania mieszkania, na drugim /65,5 %/ obawę przed trudami egzaminu wstępnego na uczelnię cywilną, na trzecim /61,5 %/ chęć zdobycia wyższego wykształcenia, zaś na czwartym dążenie do szybkiego usamodzielnienia się /56,7 %/. Motyw zostania oficerem /żołnierzem zawodowym/ umiejscawiają badani nauczyciele na ostatniej pozycji /rys. 5/.
Ujawniające się rozbieżności między strukturą motywów prezentowaną przez słuchaczy i wojskowych nauczycieli akademickich wskazują na krytyczny stosunek kadry zawodowej do jakości re-

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Reykowski, Podstawowe mechanizmy regulacji społecznego zachowania się człowieka, w: J. Reykowski /red./, Teoria osobowości a zachowania prospołeczne, Warszawa 1978, PWN.



Rys. 5. Motywy wyboru studiów w wyższych uczelniach wojskowych w opinii nauczycieli i słuchaczy.

krutacji. Zjawisko to ma także określoną wymowę pedagogiczną. Nauczyciele bowiem mogą kierować się przekonaniem, iż możliwości doskonalenia procesu dydaktycznego są niewielkie, głównie ze względu na niski poziom zgodności celów kształcenia w uczelni wojskowej z motywami podejmowania studiów przez słuchaczy. W sytuacji gdy z wyższych szkół oficerskich rezygnuje średnio, w ciągu czterech lat studiów, 30 % podchorążych danego rocznika, stosunek wojskowych nauczycieli akademickich do motywacji /przyczyn/wyboru kierunku kształcenia przez słuchaczy może osłabiać poczynania ukierunkowane na przeciwdziałanie temu niekorzystnemu zjawisku.

4.4.4. Poziom i struktura wymagań stawianych słuchaczom w procesie kształcenia

Pojęcie "wymagalności" w ujęciu prakseologicznym oznacza najczęściej ścisłe respektowanie kryteriów jakościowych określonego działania ze względu na przyjęty cel. W dydaktyce mamy do czynienia z podobnym zjawiskiem, chociaż jego zakres można ograniczyć bądź to do sposobu egzekwowania wiadomości od słuchaczy przez jednego nauczyciela lub zespół katedralny, bądź też przez uczelnię, jako instytucję oświatową.

Z badań przeprowadzonych przez M. Susułowską i Z. Nęckiego wynika, że "poszczególne kierunki studiów zdecydowanie się różnią pod względem sposobu i stopnia surowości w egzekwowaniu wiadomości od studentów"[1/]. Wynika to między innymi z charakteru studiowanej dyscypliny lub z postawy nauczycieli akademickich wobec studentów.

W uczelniach wojskowych, formalne rygory dydaktyczne są dość jednoznacznie określone. Zarówno w WSO, jak i w akademiach wojskowych słuchacze mają obowiązek /służbowy/ uczestniczenia we wszystkich zaplanowanych przedsięwzięciach edukacyjnych. Średnio w WSO, w ciągu 4-letnich studiów, przeprowadza się ... zaliczenia, 10 kolokwiów i 22 egzaminy[2/]. Ponadto niemal każde

---

1/ M. Susułowska, Z. Nęcki, Psychologiczna analiza..., op. cit., s. 164.

2/ W nowych programach kształcenia z 1989 r.w WSO obowiązuje średnio 30 zaliczeń i 20 egzaminów, brak natomiast kolokwiów. Rezygnuje się również z kolokwiów w akademiach wojskowych.

grupowe zajęcia dydaktyczne zawierają w swej strukturze elementy kontroli i oceny wiadomości bądź umiejętności. Pojawia się zatem potrzeba udzielenia odpowiedzi na pytanie o poziom wymagań stosowanych w wyższych uczelniach wojskowych.

Spośród ogółu badanych słuchaczy 29 /3,7 %/ twierdzi, że stawiane im wymagania są bardzo niskie, a 117 /14,8 %/, że niskie. Natomiast 216 badanych /27,3 %/ określa poziom wymagań jako bardzo wysoki i wysoki, zaś 379 /47,9 %/, jako średni.

Powyższe dane liczbowe i procentowe wykazują pewne zróżnicowanie w zależności od roku studiów badanych słuchaczy /tabela 8/. Widoczna jest w tym przypadku istotna statystycznie zależność: im wyższy jest rok studiów badanych słuchaczy, tym częściej wyrażają oni opinię, iż poziom wymagań w uczelni jest niski lub bardzo niski /Chi^2 = 40.974, ss - 20, P $>$ 0,01/. Wśród bardzo wielu uzasadnień opisowych formułowanych przez słuchaczy wyrażających ocenę poziomu wymagań, dominuje teza o słabym przygotowaniu ogólnym słuchaczy wyniesionym ze szkoły średniej, nadmiernie rozbudowanym programie kształcenia i dążeniu niektórych nauczycieli do "nauczania wszystkich - wszystkiego".

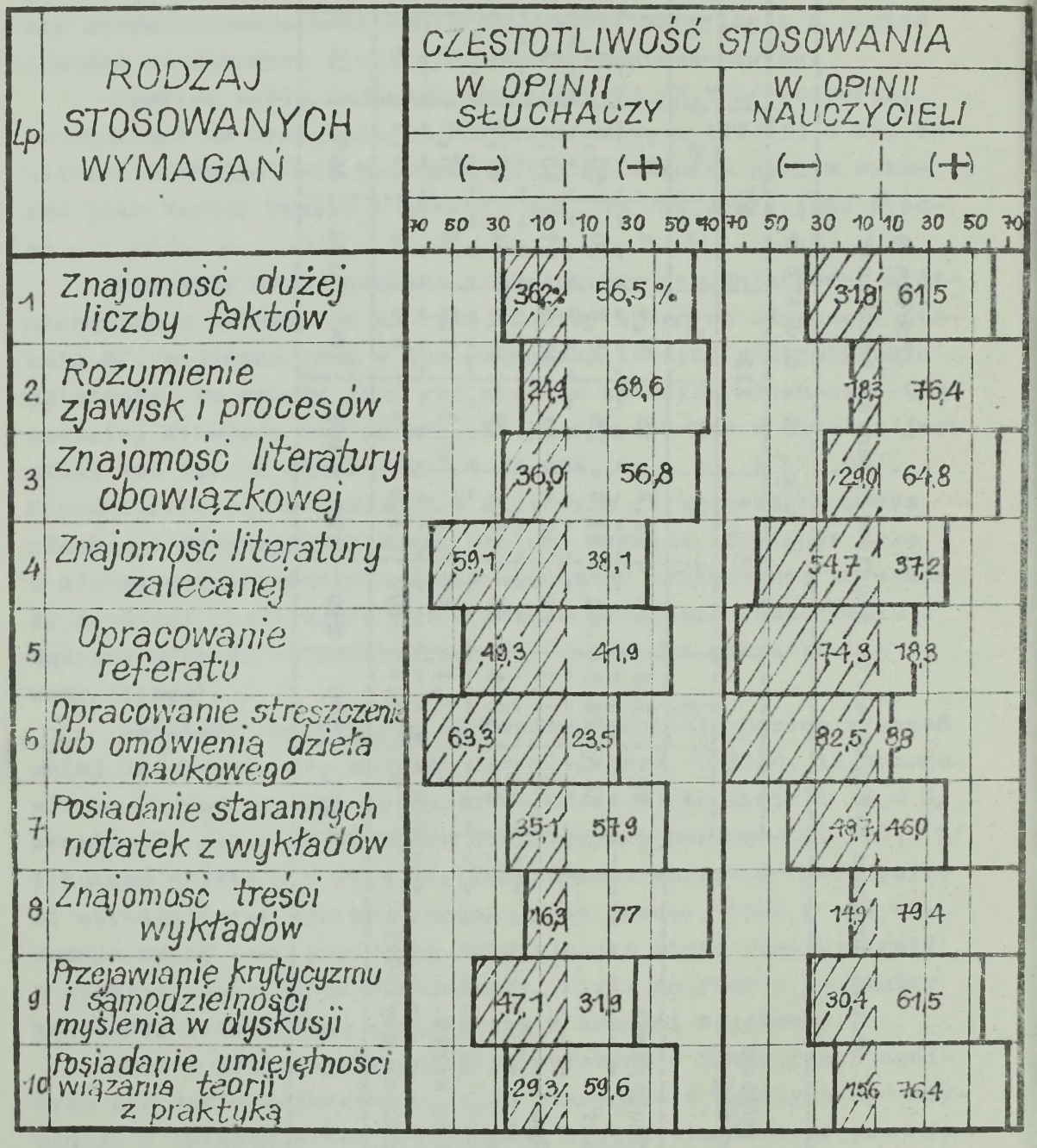
Wojskowi nauczyciele akademiccy oceniają poziom wymagań mniej korzystnie dla uczelni niż słuchacze. Pogląd, iż wymagania są bardzo wysokie wyraziło zaledwie 2 nauczycieli /1,4 %/, wysokie 25 /16,9 %/, średnie 76 /51,4 %/, niskie - 31 /20,9 %/ i bardzo niskie - 8 /5,4 %/. Zdecydowana większość nauczycieli określających poziom wymagań, jako średni, bądź niski wskazuje na tę samą przyczynę istniejącego stanu rzeczy: braki w wykształceniu ogólnym słuchaczy, niska motywacja do służby wojskowej i specyfika kształcenia w uczelni wojskowej.

Ocena poziomu "wymagalności" wyrażona w kategoriach ogólnych nie zawiera konkretnych jej przejawów w praktyce dydaktycznej. W związku z tym ustaliliśmy częstotliwość występowania różnych wymagań zarówno w opinii nauczycieli akademickich, jak i słuchaczy /rys. 6/. Zwraca uwagę dość wyraźna różnica w poglądach nauczycieli i słuchaczy na temat doceniania "przejawów krytycyzmu i samodzielności myślenia w dyskusji". Nie ma nato-

Tabela 9

Ocena poziomu wymagań a rok studiów badanych słuchaczy

Lp.	Poziom wymagań	Rok studiów									
		I		II		III		IV		V	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
1.	Bardzo wysoki	14	7,3	18	8,2	15	9,4	4	2,1	-	-
2.	Wysoki	46	24,1	61	27,9	25	15,7	30	15,6	2	16,7
3.	Średni	98	51,3	89	40,6	81	50,9	97	50,5	7	58,3
4.	Niski	20	10,5	35	16,0	26	16,4	34	17,7	1	8,3
5.	Bardzo niski	4	2,1	6	2,7	3	1,9	15	7,8	1	8,3
6.	Trudni mi powiedzieć	9	4,7	10	4,6	9	5,7	12	6,3	-	-
	R a z e m	191	100	219	100	159	100	192	100	12	100



Rys. 6. Częstotliwość stosowania wymagań dydaktycznych w opinii słuchaczy i nauczycieli akademickich.

miast rozbieżności co do bardzo częstego oczekiwania "znajomości treści wykładów". Jest to niewątpliwie charakterystyczna cecha procesu kształcenia w wyższych szkołach oficerskich. Świadczy ona o traktowaniu wykładu, jako jednego z najważniejszych źródeł informacyjnych, a zarazem potwierdza istnienie w uczelniach wojskowych ograniczonego zaufania do korzystania przez słuchaczy, w niezbędnym zakresie, z literatury obowiązkowej i zalecanej.

Z analizy zgromadzonych danych empirycznych wynika także, iż poziom wymagań w wyższych szkołach oficerskich jest niższy, aniżeli w akademiach wojskowych. Żaden spośród badanych nauczycieli WSO nie wskazał kategorii wymagań bardzo wysokich, zaś wysokie tylko 14,2 %. Te dwa najwyższe poziomy wymagań w akademiach wojskowych stanowią 28,6 % odpowiedzi. Badani opowiadają się za radykalnym zwiększeniem wymagań stawianych słuchaczom. Twierdzą jednak, że będzie to możliwe wówczas, gdy nabór do uczelni wojskowych ulegnie jakościowym zmianom, a ranga naukowa i dydaktyczna poszczególnych uczelni znacznie wzrośnie.

4.5. Badania efektywności kształcenia w wojskowych szkołach wyższych jako czynnik ich rozwoju i doskonalenia

Celem niniejszych rozważań jest ukazanie metodologicznych założeń niektórych badań efektywności kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym oraz ich wykorzystania w doskonaleniu kształcenia kadr oficerskich po 1970 roku. Z konieczności zatem pominięta zostanie interpretacja wielu złożonych zagadnień teoretycznych i metodologicznych składających się na całościowe ujęcie efektywności kształcenia w uczelniach woj-

4.5.1. Pojęcie i rodzaje efektywności kształcenia w uczelniach wojskowych

Wyraźny wzrost zainteresowania efektywnością kształcenia i jej pomiarem w wyższych uczelniach wojskowych nastąpił po utworzeniu w 1967 roku wyższych szkół oficerskich. Z formalnego punktu widzenia, a ten spełnia w warunkach wojska ważną rolę, zapoczątkowanie systematycznych badań wiąże się z powierzeniem w 1971 r., przez przewodniczącego Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego, Zakładom Dydaktyki WAP i ASG WP zadania prowadzenia badań dydaktycznych w wojsku. Zróżnicowanie zainteresowań badawczych obu zakładów sprawiło, że w WAP koncentrowano uwagę na efektywności kształcenia w zakresie nauk społecznych, zaś w ASG - wojskowych.

W 1978 roku ukazała się pierwsza w wyższym szkolnictwie wojskowym praca poświęcona w całości efektywności kształcenia kadr oficerskich[1/]. Autorzy wyróżnili trzy następujące znaczenia efektywności: 1/ ekonomiczna - rozumiana jako stosunek nakładów na wyższe szkolnictwo wojskowej do wynikającego z pracy absolwentów postępu w technice, uzbrojeniu, organizacji jednostek i instytucji oraz zmian w postawach społecznych kadry i żołnierzy; 2/ społeczna - przejawiająca się w oddziaływaniu absolwentów na procesy społeczne przez aktywne uczestniczenie w życiu wojskowym, a także wprowadzanie postępu w dziedzinie organizacji jednostek, instytucji wojskowych i pracujących w nich ludzi; 3/ polityczno-obronna - wyrażająca się w ocenach i opiniach o gotowości sił zbrojnych do działania dla dobra obronności kraju.

Zbyt ogólne ujęcie efektywności kształcenia sprawiło, że w toku poszukiwania jej wyznaczników utożsamiano niekiedy skuteczność z efektywnością. Niezbyt wyraźnie również określony został podział na efektywność wewnętrzną /uczelnianą/ i efektywność zewnętrzną /pozauczelnianą/. Wskaźniki efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego podzielono na dwie grupy:

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. Efektywność procesu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej, Warszawa 1978, WAP.

subiektywne /motywy wyboru studiów przez absolwentów i opinie o ich przygotowaniu do pracy/ i obiektywne /awans społeczny i zawodowy, aktywność społeczna dla dobra środowiska wojskowego i cywilnego oraz opinie bezpośrednich przełożonych absolwentów o ich przygotowaniu do pracy zawodowej/. Mimo, iż twórcy przyjętych założeń badawczych wykorzystali wieloczynnikowy model kształtowania się efektywności procesu dydaktycznego wyrażony w postaci wzoru: $E_{d+w} = f /x_1, x_2, x_3, \ldots, x_n/$, gdzie: E_{d+w} oznacza efektywność dydaktyczno-wychowawczą, a $x_1, x_2, x_3, \ldots, x_n$ - czynniki warunkujące ową efektywność, to jednak w toku badań nie udało się w pełni ustalić istniejących zależności przyczynowo-skutkowych między wynikami kształcenia a elementami systemu dydaktyczno-wychowawczego.

W latach 1984-1985, głównie ze względu na potrzebę całościowego poznania jakości kształcenia kadr oficerskich, a także z powodu nasilania się krytycznych uwag dowódców różnych szczebli na temat poziomu przygotowania zawodowego absolwentów uczelni wojskowych, podjęto badania efektywności kształcenia we wszystkich WSO i akademiach[1/]. Założenia badawcze przyjęte w wyższych szkołach oficerskich były oparte na jednolitej strukturze problemowej. W akademiach wojskowych natomiast, gdzie również badano przydatność zawodową absolwentów głównie z lat 1981-1985, eksponowane były specyficzne dla danej uczelni zagadnienia[2/].

Znaczący wkład w rozwój teoretycznych podstaw badań efektywności kształcenia w wojskowych szkołach wnoszą dwie wydane ostatnio prace monograficzne. Pierwsza K. Żegnałka, zatytułowana jest "Metodologiczne podstawy pomiaru efektywności kształcenia w uczelni wojskowej"[3/], druga natomiast, autorstwa H. Ca-

1/ Zob. Ocena przygotowania absolwentów WSO do realizacji zadań w jednostkach wojskowych. Cz. I, materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w WOSS w dniu 4 kwietnia 1985 r., Piła 1985, ZSzW, WOSS, a także cz. II, Synteza wyników badań.

2/ Zob. W.Bańka /red.nauk./, Efektywność systemu kształcenia w wyższej wojskowej uczelni technicznej /na przykładzie WAT/, Warszawa 1987, WAT; W.Magoń /red.nauk./, Efektywność kształcenia w Wojskowej Akademii Politycznej, Warszawa 1987, WAP.

3/ Zob. K. Żegnałek, Metodologiczne podstawy pomiaru efektywności kształcenia w uczelni wojskowej. Rozprawa habilitacyjna, t. 1 i 2, "Zeszyty Naukowe ASG WP" 1986, nr 1 /dodatek/.

baka dotyczy metodologicznej analizy wychowania i badań pedagogicznych w wojsku[1/].

Wnikliwa analiza dotychczasowego dorobku wojskowej dydaktyki w zakresie metodologii badań efektywności kształcenia kadr oficerskich prowadzi do wniosku, iż jest on silnie powiązany z doświadczeniami cywilnych środowisk uczelnianych. Najbardziej znane i najczęściej wykorzystywane są prace K. Denka.[2/] Dlatego też można obecnie mówić wyłącznie o istnieniu w wyższym szkolnictwie wojskowym dążenia do opracowania specyficznych dla tego środowiska metodologicznych założeń badań efektywności kształcenia słuchaczy, umożliwiających głównie określenie jakościowych i ilościowych wskaźników przygotowania i wykorzystywania kadr oficerskich. Dążenie to można nazwać etapem adaptowania istniejących założeń teoretycznych dla potrzeb wojska.

Pojęcie efektywności kształcenia w uczelniach wojskowych rozumiane jest najczęściej w sensie pedagogicznym. Obejmuje zarówno wartościowanie jakościowej strony procesu kształcenia, jak i pomiar dydaktyczny zjawisk ilościowych. W znaczeniu potocznym efektywność kształcenia jest utożsamiana ze sprawnością i skutecznością pracy edukacyjnej. Wówczas też rozróżnia się sprawne /efektywne/ realizowanie celów i zadań dydaktycznych oraz uzyskiwanie oczekiwanych efektów, głównie ze względu na potrzeby praktyki zawodowej.[3/]

W badaniach efektywności kształcenia widoczna jest tendencja do wprowadzania takich pojęć, jak: efektywność pedagogiczna, gdy przedmiotem oceny jest działalność dydaktyczna i wychowawcza oraz efektywność dydaktyczna, jeśli dokonuje się oceny efektów nauczania[4/]. Podział ten odzwierciedla istotę

- - - - - - - - - -

1/ Zob. H. Cabak, Metodologiczna analiza wychowania i badań pedagogicznych w wojsku, Warszawa 1987, WAP.

2/ K. Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, PWN, s. 44-45.

3/ Zob. m.in.K.Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, PWN. Podstawowe aspekty określania efektywności kształcenia w szkole wyższej. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 1.

4/ Zob. K. Żegnałek, Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia..., op. cit., s. 23.

sporu wokół jedności nauczania i wychowania, a także nawiązuje do zakresu treściowego pojęcia: system dydaktyczno-wychowawczy[1]. Jest on jednak dokonywany w nielicznych przypadkach, bowiem pojęcie efektywności kształcenia obejmuje również postawy i poglądy słuchaczy.

Najbardziej uznany i powszechny w wyższych uczelniach wojskowych jest podział efektywności kształcenia na efektywność wewnętrzną /uczelnianą/ i zewnętrzną /pozauczelnianą/. Te najogólniejsze postacie efektywności wyróżnione przez K. Denka, wzajemnie się uzupełniają[2]. Efektywność dydaktyczna zwana także diagnostyczną lub formalną jest wyrażana poprzez takie zmienne, jak zakres przyswojonej wiedzy, czas związany z jej opanowaniem, trwałość i umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce, rozwój samodzielnego myślenia, działalność twórcza i stopień wdrażania do permanentnego uzupełniania wiedzy[3].

Efektywność funkcjonalna procesu dydaktycznego, której ogólnym kryterium jest stopień przydatności absolwentów do pracy zawodowej, określa najszerzej rozumianą wartość wykształcenia. Składa się na nią głównie wydajność pracy, samodzielność i inicjatywa w działalności praktycznej, zadowolenie z wykonywanej pracy oraz umiejętności samodzielnego uczenia się.

Ze względu na ścisłe powiązanie wymienionych kryteriów i wzajemne ich dopełnianie się, bardziej użyteczna w badaniach efektywności kształcenia okazuje się koncepcja wyodrębniania trzech grup wyznaczników:

1. Wyznaczniki subiektywne - poziom motywacji uczenia się; poziom zdolności percepcyjnych, psychomotorycznych i intelektualnych; postawy intropersonalne, interpersonalne, ekonomiczne, moralne, społeczne, do świata kultury i przyrody; ideały i poglądy uczącej się młodzieży;
2. Wyznaczniki organizacyjno-techniczne - struktura celów i

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Z. Kosyrz, Jedność procesów dydaktyczno-wychowawczych w wyższym szkolnictwie wojskowym, w: J. Bogusz, F. Januszkiewicz /red./, Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973, WAP, MZBNSzW.

2/ K. Denek, Pomiar efektywności kształcenia..., op. cit., s. 44-45.

3/ Tamże, s. 60-61.

zadań kształcenia oraz wychowania; struktura wiedzy prezentowanej w treściach kształcenia; optymalność infrastruktury dydaktycznej; realizowana strategia kształcenia; wykorzystanie czasu na uczenie się;

3. Wyznaczniki czynnikowe - skuteczność kształcenia; sprawność kształcenia; ekonomiczność kształcenia; korzystność kształcenia; społeczno-zawodowa użyteczność kształcenia[1/].

W badaniach efektywności kształcenia w uczelniach wojskowych wyraźnie zarysowuje się tendencja do formułowania problemów badawczych w ścisłym związku z poszczególnymi elementami systemu dydaktyczno-wychowawczego. Wynika to głównie z charakteru oczekiwań wyrażanych przez organizatorów kształcenia i kierownictwo ministerstwa Obrony Narodowej. Znajomość efektywności kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym służy do podejmowania działań optymalizacyjnych właśnie w obrębie celów, treści, form, metod, środków i procesów kształcenia, a także kwalifikacji nauczycieli. Niekiedy jednak efektywność kształcenia jest utożsamiana z pomiarem dydaktycznym i traktowana wyłącznie instrumentalnie. Tymczasem, jak pisze K. Denek, "pomiar jest czynnością jednostkową i występuje w określonych momentach procesu badawczego. Uniemożliwia on widzenie całości procesu kształcenia, a szerzej mówiąc rzeczywistości pedagogicznej. Nie pozwala dlatego, że badania jednostkowe i suma jednostkowych wyników nie jest wcale spojrzeniem na całość procesu kształcenia"[2/]. Jeśli zamierzamy objąć badaniami wszystkie składniki procesu dydaktycznego niezbędne jest poznanie związków i zależności, jakie między nimi istnieją.

W teorii i praktyce edukacyjnej wyższego szkolnictwa wojskowego podejmowane są najczęściej badania sprawozdawcze o wyraźnym charakterze diagnostyczno-prakseologicznym. Cechuje je zazwyczaj wprowadzanie pomiaru wielu zmiennych, dokonywanie

---

1/ Zob. K. Denek, J. Gnitecki, Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa-Łódź 1983, PWN, s. 12, a także, K. Żegnałek, Metodologiczne podstawy pomiaru efektywności..., op. cit., s. 124-125.

2/ K. Denek, Pomiar wyników czy efektywność kształcenia - czołowy dylemat współczesnej dydaktyki, w: "Uczelnia na miarę współczesności", Poznań 1983, wyd. UAM, s. 268.

opisu i generalizacji wykrytych związków przyczynowych i ukierunkowanie na wykorzystanie zgromadzonych wyników. W wielu wypadkach decyzja o realizacji tego typu badań jest następstwem krytycznych uwag na temat jakości przygotowania ogólnego i fachowego absolwentów WSO i akademii wojskowych. Chodzi wówczas o określenie istniejącego stanu rzeczy w zakresie zagadnień poddawanych krytyce oraz zaproponowanie zmian optymalizacyjnych. Najczęściej badania te nie obejmują już skutków, jakie wprowadzona zmiana powoduje w pozostałych elementach systemu dydaktyczno-wychowawczego. Z tego powodu konieczne wydaje się omówienie przykładowych związków między wynikami prowadzonych badań i możliwościami doskonalenia kształcenia.

4.5.2. Efektywność wewnętrzna a doskonalenie kształcenia

Analiza i pomiar efektywności dydaktycznej należą do zagadnień bardzo złożonych. Liczba kryteriów i wskaźników, które należałoby uwzględnić podczas dokonywania oceny tego rodzaju efektywności skłania do wyodrębnienia najważniejszych z nich, stosownie do celów i problemów badawczych. W niniejszych rozważaniach dokonana zostanie analiza wyników kształcenia podchorążych i słuchaczy studiujących w latach 1984-1988 oraz ocena jakości /nowoczesności/ procesu dydaktycznego w opinii aktualnie przebywających w uczelniach słuchaczy i nauczycieli akademickich. Jest to zaledwie próba ukazania pozytywów, słabości i możliwości doskonalenia kształcenia w skali całego wyższego szkolnictwa wojskowego. Należy jednocześnie podkreślić, iż mimo istnienia dużej zbieżności struktur komponentów procesu kształcenia w wyższych szkołach oficerskich i akademiach wojskowych, to jednak ich jakość, poziom złożoności i zakres funkcjonalności są różne. Zdecydowanie wyższy poziom kształcenia w akademiach wojskowych wynika zarówno z bardziej pozytywnego naboru kandydatów, jak i lepszego przygotowania kadry naukowej, istnienia sprzyjającej atmosfery studiowania, większej autonomii słuchaczy i szerszego powiązania procesu dydaktycznego z badaniami naukowymi. Mimo to jednak, dydaktyka wyższej szkoły wojskowej rozpatruje teoretyczne i praktyczne uwarunkowania

kształcenia podchorążych i słuchaczy bez ukazywania istniejących zróżnicowań. Jest to uzasadnione zarówno miejscem obu rodzajów uczelni w systemie wyższego szkolnictwa wojskowego, jak i dążeniem instytucji kierujących kształceniem kadr oficerskich do stałego podwyższania poziomu pracy dydaktycznej w WSO.

Analiza wyników kształcenia we wszystkich akademiach wojskowych i WSO w roku 1988, obejmująca trzy grupy absolwentów: najlepszych, średnich i najsłabszych, umożliwia sformułowanie wniosku, iż niezależnie od rodzaju uczelni, średnie oceny końcowe w poszczególnych grupach są bardzo zbliżone /zob. tab.10/. Tylko w nielicznych przypadkach średnie oceny wystawiane słuchaczom w danej uczelni wyraźnie odbiegają od średniej ogólnej. Dotyczy to głównie ASG WP, gdzie ogólna średnia ocen jest wyższa od średniej wyliczonej dla akademii wojskowych o 0,27 stopnia. Podobna różnica, ale o wartości ujemnej ma miejsce w Wojskowej Akademii Medycznej.

Oceny średnie traktowane są jako ważne kryterium efektywności kształcenia. Odzwierciedlają one przeciętny poziom danego słuchacza, bądź grupy. Wskazują także na istnienie w procesie dydaktycznym pewnych nieprawidłowości oceniania i umożliwiają w miarę szybkie ich usuwanie. Oceny zaliczeniowe i egzaminacyjne zawierają wiele elementów subiektywizmu, na który składa się to wszystko, co towarzyszy procesowi kontrolowania stanu wiedzy przez konkretnego wykładowcę, ale równocześnie pozwalają ustalać konkretne, wymierne i porównywalne wskaźniki[2/]. Umożliwiają także formułowanie porównawczych ocen uczelni, wydziałów, grup przedmiotowych i pojedyńczych przedmiotów nauczania. Wartość oceny wystawionej słuchaczowi zależy od jakości /poziomu/ wymagań, jakie stosuje wykładowca. Funkcjonujące w WSO przekonanie o niskich wymaganiach stawianych słuchaczom,

- - - - - - - - - - -

1/ Łącznie zgromadzono wyniki nauczania 165 absolwentów akademii wojskowych i 330 absolwentów wyższych szkół oficerskich obejmujące średnie ocen: na świadectwie maturalnym, uzyskane podczas egzaminu wstępnego i w poszczególnych latach studiów z rozbiciem na istniejące w danej uczelni działy przedmiotowe.

2/ Zob. K. Denek, Pomiar efektywności kształcenia..., op.cit., s. 59. Z. Kietlińska, Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa 1980, PWN, s. 216.

Tabela 10

Średnie oceny absolwentów akademii wojskowych i WSO studiujących w latach 1984–1988 i ich zróżnicowanie

Lp.	Nazwa uczelni	Grupa absolwentów i średnia ocen za studia			Średnia ocen ogólna w uczelni	Różnica średnich			Sprawność nauczania w %	
		Najlepsi	Średni	Najsłabsi		W stosunku do średniej akademii	W stosunku do średniej WSO	W stosunku do średniej ogólnej	Profil d-ozy	Profil polit.
1.	ASG WP	4.85	4.08	3,67	4.20	+0,27	+0,22	+0,24		
2.	WAT	4.43	3.81	3.37	3.87	-0,06	-0,11	-0,09		
3.	WAP	4.44	3.84	3.38	3.89	-0,04	-0,09	+0,07		
4.	AMW	4.68	4.01	3.38	4.02	+0,09	+0,04	+0,06		
5.	WAM	4.47	3.52	3.05	3.68	-0,25	-0,30	-0,28		
	Średnia akad.	4.57	3.85	3.37	3.93	-	-0,05	-0,03		
6.	WSOWZ	4.67	3.99	3.51	4.06	+0,13	+0,08	+0,10	64,9	63,6
7.	WSOWP	4.49	4.29	3.53	4.11	+0,18	+0,13	+0,15	76,1	55,0
8.	WSOWRiA	4.75	4.17	3.51	4.14	+0,21	+0,16	+0,18	53,2	80,0
9.	WSOWOPL	4.67	4.04	3.50	4.07	+0,14	+0,09	+0,11	77,9	81,8
10.	WSOWI	4.31	3.66	3.39	3.79	-0,14	-0,20	-0,17	72,3	71,6
11.	WSOWL	4.50	3.67	3.29	3.92	-0,11	-0,16	-0,14	70,0	79,0
12.	WOSL	4.55	3.90	3,49	3.98	+0,05	0,00	+0,02	55,0	58,0
13.	WSOWCh	4.25	3.86	3.52	3.88	-0,05	-0,10	-0,08	48,6	-
14.	WOSS	4.40	3.77	3.41	3.86	-0,07	-0,12	-0,10	72,3	-
15.	WOSR	4.63	4.12	3.78	4.20	+0,27	+0,22	+0,24	63,8	80,0
16.	WSOSK	4.42	3.73	3.35	3.83	-0,10	-0,15	-0,13	76,1	-
	Średnia WSO	4.52	3.93	3.48	3.98	+0,05	-	+0,02	66,4	71,1
	Średnia ogólna	4.55	3.89	3.43	3.96	+0,09	-0,02			

może nasuwać przypuszczenie, iż przedstawione średnie oceny są w dużej mierze subiektywne. Brak możliwości powtarzania roku studiów ze względu na uzyskane oceny niedostateczne sprawia,że w opinii znacznej części badanych słuchaczy powstaje przekonanie o istnieniu wśród wykładowców pewnej podatności na łagodzenie wymagań, Zagadnienie to wymaga nie tylko dokładnej analizy, ale i pewnej otwartości wojska na rozwiązanie problemu podwyższania jakości studiów wyższych.

Dotyczy to także wskaźnika ilościowej sprawności kształcenia. Z wyższych szkół oficerskich odchodzi średnio, w ciągu czterech lat studiów 30-35 % podchorążych/zob.tab.10/. Wśród głównych przyczyn zewnętrznych zwalniania słuchaczy z WSO można wymienić: zły system naboru kandydatów, słabą motywację do zawodu wojskowego spowodowaną wadami systemu preorientacji zawodowej i nie najlepsze efekty badań psychologicznych. Do przyczyn o charakterze wewnętrznym zaliczyć można niedomagania systemu dydaktyczno-wychowawczego, niewłaściwe stosunki międzyludzkie, zbyt duże obciążenie psychiczne i fizyczne wywołane odmiennością życia, brak możliwości zaspokojenia potrzeb, głównie w zakresie swobody w wykorzystywaniu czasu wolnego.
Analiza źródeł niskiej sprawności studiów umożliwia wprowadzanie różnych środków zaradczych. Dominują wśród nich próby optymalizacji kształcenia poprzez:

- ukazywanie rzeczywistego znaczenia edukacji, jako głównego celu pobytu słuchaczy w uczelni wojskowej;
- wprowadzanie indywidualizacji kształcenia;
- wykorzystywanie roli praktyk edukacyjnych w pogłębianiu motywacji słuchaczy do zawodu wojskowego;
- uatrakcyjnianie procesu kształcenia poprzez stosowanie techniki video i mikrokomputerów;
- doskonalenie działalności naukowych kół podchorążych;
- przyznawanie komendantom WSO uprawnień do zmieniania porządku dnia stosownie do istniejących warunków.

W ocenie efektywności wewnętrznej, obok kryterium średnich ocen i sprawności kształcenia, ważne są również poglądy słuchaczy na temat jakości studiów i trafności decyzji o ich wyborze. Tylko 3,9 % badanych słuchaczy uznało poziom nowoczesności kształcenia jako bardzo wysoki, 13 % jako wysoki, a 30 % niski.

Ponad 13 % badanych stwierdziło, iż jest on bardzo niski. Oceniana nowoczesność kształcenia została ujęta w postaci następujących wskaźników: 1/ zakres indywidualizacji nauczania; 2/ poziom wykorzystywania metod aktywizujących; 3/ jakość materiałów i środków dydaktycznych; 4/ łączenie teorii z praktyką; 5/ stan kształtpwania samodzielności i krytycyzmu myślenia; 6/ przestrzeganie zasad partnerstwa w procesie dydaktycznym; 7/ zakres czasu przeznaczonego na naukę własną /samokształcenie/; 8/ możliwości swobodnego decydowania o sposobach uczenia się.

Ponad 55 % badanych stwierdziło, iż najważniejszym wskaźnikiem nowoczesności kształcenia jest "poziom łączenia teorii z praktyką". Zdaniem słuchaczy program nauczania obejmuje zbyt wiele treści teoretycznych, odbiegających znacznie od potrzeb praktyki. Na drugim miejscu wymieniana jest "możliwość swobodnego decydowania o sposobach uczenia się" /48,8 %/. Jak twierdzą badani słuchacze, wskaźnik ten w niewystarczającym stopniu deceniany jest w uczelniach wojskowych. Dlatego też proponują zwiększenie liczby godzin na samokształcenie /43,6 % odpowiedzi/. Warto przypomnieć, że po ostatnio wprowadzonych zmianach programów kształcenia, około 30 % treści przeznaczono do samodzielnego opanowania przez słuchaczy. Jak wskazują pierwsze, ogólne jeszcze doświadczenia, stan umiejętności samodzielnego uczenia się, a także warunki i organizacja studiów nie sprzyjają zrealizowaniu tego zadania zgodnie z oczekiwaniami[1/].

Na czwartym miejscu wymieniają słuchacze wskaźnik "jakości materiałów i środków dydaktycznych oraz poprawności ich stosowania". Zdaniem badanych, o czym już wspominano wcześniej, w procesie nauczania dominują tradycyjne środki kształcenia, brakuje zaś niezbędnego postępu we wprowadzaniu mikrokomputerów i magnetowidów. Kolejne wskaźniki, to "zakres indywidualizacji kształcenia" /40 % odpowiedzi/, "poziom wykorzystywania metod aktywizujących" /39 %/ i "kształtowanie samodzielności i krytycyzmu myślenia" /40 %/. Te trzy wskaźniki rozpatrywane są przez słuchaczy w bezpośrednim związku. Proponują oni zapewnie-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. L. Gawroński, Organizacyjno-metodyczne uwarunkowania samokształcenia, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej", 1989, nr 6, s. 122.

nie większego udziału metod aktywizujących w kształceniu. W praktyce edukacyjnej bowiem najczęściej stosowana jest metoda problemowa, którą sprowadza się do organizowania pracy grupowej.

W ocenie 73,6 % badanych nauczycieli akademickich realizowany w uczelni proces kształcenia jest nowoczesny wówczas, gdy ma miejsce łączenie teorii z praktyką, gdy stosowane są metody aktywizujące /49,3 % odpowiedzi/ i gdy wykorzystywane są techniczne środki dydaktyczne /47,3 %/. Na czwartym miejscu wymieniają badani nauczyciele możliwość swobodnego decydowania przez słuchaczy o sposobach uczenia się /39,2 % odpowiedzi/.

Efektywności wewnętrznej /dydaktycznej/ w uczelniach wojskowych nie można rozpatrywać z pominięciem oceny trafności wyboru studiów przez słuchaczy. Na pytanie: "Gdybyś jeszcze raz miał podjąć decyzję o rozpoczęciu studiów wyższych, to jaka by ona była?", tylko 17,3 % badanych wyraziło pogląd, iż ubiegałoby się o przyjęcie do uczelni wojskowej. Ponad 50 % podjęłoby studia w uczelni cywilnej, 8,2 % zrezygnowałoby ze studiowania, a 15,9 % podjęłoby pracę zawodową. Można zatem sądzić, że wyniki studiowania byłyby znacznie wyższe, gdyby poprawiło się zadowolenie słuchaczy z udziału w procesie kształcenia w wyższej uczelni wojskowej. W studiowaniu najbardziej przeszkadza słuchaczom nadmierne obciążenie obowiązkami pozadydaktycznymi /79,1 % wskazań/, niewłaściwa organizacja dnia /40,8 %/, wadliwy rozkład zajęć dydaktycznych /35,2 %/, formalizm przełożonych w rozwiązywaniu problemów osobistych i niesprzyjające warunki do nauki własnej /30,8 %/, braki w wiadomościach z zakresu szkoły średniej /19,4 %/, nieumiejętność samodzielnego uczenia się /11,3 %/, potrzeba poznawania szczegółowych faktów /8,6 %/, inne niż w szkole średniej metody nauczania /5,6 %/ i nadmierne wymagania stawiane przez wykładowców /3,8 %/. Na uciążliwość obciążeń pozadydaktycznych i formalizm przełożoonych w rozwiązywaniu problemów osobistych wskazują słuchacze wszystkich lat studiów.

O trudnościach wynikających z braku wystarczającego przygotowania przez szkołę średnią mówią najczęściej słuchacze WAP /54,8 % badanych/, WAT /36,2 %/, AMW /18,4 %/, WOSL /18,0 %/, ASG WP /17,6 %/ i WSOWI /17,4 %/. Słuchacze akademii wojskowych

zdecydowanie rzadziej niż podchorążowie WSO wskazują na trudności wynikające z szeroko rozumianej specyfiki funkcjonowania uczelni. W przezwyciężaniu wymienionych trudności motywuje podchorążych, zdaniem wojskowych nauczycieli akademickich: konieczność zdania egzaminu; możliwość zastosowania teorii w praktyce, przekonanie, że własny wysiłek przyniesie rezultaty; możliwość uczenia się bez nacisku zewnętrznego.

4.5.3. Badanie efektywności zewnętrznej /funkcjonalnej/

Wyższe szkolnictwo wojskowej dopiero od kilku lat prowadzi badania funkcjonalnej efektywności kształcenia. Do rzadkości należą próby organizowania długotrwałych i zakrojowych na szeroką skalę badań. Zupełnie wycinkowo podejmowany jest problem losów absolwentów w różnych rodzajach wojsk. Ocena przydatności absolwentów WSO i akademii wojskowych formułowana jest najczęściej w oparciu o uwagi i propozycje napływające z jednostek wojskowych, dowództw, sztabów i instytucji centralnych. Przedmiotem wielu kontrowersji jest stale występująca różnica poglądów między dowódcami jednostek wojskowych /przełożonymi absolwentów/, i kadrą naukowo-dydaktyczną uczelni, na temat zakresu kształcenia teoretycznego i specjalistycznego. Przygotowanie oficera do wykonywania zawodu wojskowego, traktowane w sposób instrumentalny, wymaga innych założeń, sposobów i środków oddziaływania pedagogicznego, niż kształcenie ogólne, zwane niekiedy kształceniem "liberalnym".

Zmiany dokonane w 1989 r. w programach kształcenia podchorążych zostały ukierunkowane na poszerzenie edukacji ogólnej, co stwarza lepsze warunki dla ogólnego rozwoju ich osobowości, a jednocześnie powoduje pewne ograniczenia w kształceniu specjalistów. Jeśli przyjąć, że zbyt wąska specjalizacja staje się zaprzeczeniem dobrej specjalizacji w zawodzie, to obecną sytuację wyższych uczelni wojskowych należy traktować jako przełomową. Gdyby bowiem nie udało się utrzymać orientacji na zapewnienie słuchaczom wykształcenia ogólnego, to zwrot ku profesjonalizacji może być na tyle gwałtowny, że WSO utracą i tak nie najlepszą pozycję wśród wyższych szkół wojsko-

wych.

Na podstawie analizy wyników badań przygotowania absolwentów uczelni wojskowych do pracy w jednostkach wojskowych można stwierdzić, że jest ono dobre. Widoczne jest jednak pewne zróżnicowanie w poszczególnych dziedzinach wiedzy i w zakresie posiadanych przez absolwentów umiejętności. Na uwagę zasługuje istnienie dużej zgodności ocen średnich uzyskanych przez absolwentów w uczelni z ocenami wystawionymi im przez przełożonych po rocznej pracy w jednostkach wojskowych.

Szczegółowe dane liczbowe i procentowe obrazujące poziom przygotowania absolwentów WSO do działalności praktycznej w różnych dziedzinach życia wojskowego są ujęte w opracowaniach poufnych bądź tajnych. Powoduje to znaczne ograniczenie wpływu zgromadzonych wyników badań na zmiany w praktyce edukacyjnej. Na podstawie dostępnych źródeł informacyjnych można sformułować kilka uogólnień obrazujących stan zewnętrznej efektywności kształcenia i propozycje w zakresie optymalizacji procesu dydaktycznego w uczelniach wojskowych[1/]:

1. Absolwenci akademii wojskowych częściej niż absolwenci WSO pozytywnie oceniają wartość zdobytej w uczelni wiedzy teoretycznej;
2. Samoocena absolwentów uczelni wojskowych jest na ogół niższa niż formułowana przez ich przełożonych;
3. Stopień zadowolenia absolwentów WSO i akademii z pracy na zajmowanym stanowisku ulega w ostatnich latach wyraźnemu obniżeniu. Jest to uwarunkowane nadmierną uciążliwością pracy zawodowej, widocznym obniżeniem się pozycji społecznej oficera i pogorszeniu się sytuacji materialnej kadry wojskowej;
4. Ocena przygotowania absolwentów do działalności praktycznej w jednostkach wojskowych jest tym wyższa, im częściej dotyczy zadań związanych z: pełnieniem służby wewnętrznej

---

1/ Zob. W. Bańka, /red./, Efektywność systemu kształcenia w wyższej wojskowej uczelni technicznej /na przykładzie WAT/, Warszawa 1987, WAP; W. Magoń /red./, Efektywność kształcenia w Wojskowej Akademii Politycznej, Warszawa 1987, WAP; J. Jura /red./, Ocena przygotowania absolwentów WSO do realizacji zadań w jednostkach wojskowych, Piła 1985, cz. I i II.

i wartowniczej, prowadzeniem zajęć ogólnowojskowych i z wychowania fizycznego, poznawaniem, analizowaniem i wartościowaniem zjawisk społeczno-politycznych, prowadzeniem pracy kulturalno-oświatowej. Ocena ta jest równocześnie tym niższa im częściej działalność praktyczna dotyczy: obsługiwania sprzętu technicznego, prowadzenia gospodarki materiałowo-technicznej, planowania działalności szkoleniowo-wychowawczej, poznawania i kształtowania poglądów i przekonań żołnierzy;

5. Zdecydowana większość badanych absolwentów WSO nisko ocenia przydatność w pracy zawodowej przedmiotów ogólnokształcących. Jest to uzasadnione między innymi treścią i zakresem potrzeb wynikających z realizacji zadań bieżących. Ocena ta nie zawiera ważnych dla każdego żołnierza zawodowego elementów kształcenia ustawicznego, perspektyw rozwoju osobistego i konieczności sprostania wymogom przyszłego pola walki;
6. Wśród głównych przyczyn niepowodzeń w pracy absolwentów akademii wojskowych wymienia się: - ograniczony /utrudniony/ dostęp do literatury, zwłaszcza z zakresu techniki wojskowej; - wykonywanie zadań nie związanych z wykazem obowiązków na zajmowanym stanowisku służbowym; - brak praktycznych umiejętności usuwania niesprawności sprzętu technicznego; - nie zawsze wystarczające przygotowanie do praktycznej eksploatacji sprzętu technicznego; - trudności w pogodzeniu wymagań natury ogólnowojskowej z realiami służby wojskowej; - brak umiejętności wykorzystania teorii pedagogicznej w praktycznej działalności wychowawczej głównie z żołnierzami trudnymi;
7. Poziom zaangażowania absolwentów w pracy zawodowej jest dość wysoki. Średnio 50 % spośród nich pracuje z zaangażowaniem, ale nie większym niż wynika to z zajmowanego stanowiska. Około 30 % badanych absolwentów wykazuje pełne zaangażowanie;
8. Wśród propozycji zmian edukacyjnych w uczelniach wojskowych badani absolwenci wymieniają: - udoskonalenie systemu rekrutacji; - zwiększenie ilości nowoczesnych środków i materiałów dydaktycznych; - zwiększenie liczby przedmio-

tów nauczania sposobiących do działalności praktycznej; - opracowanie nowych zasad kwalifikowania słuchaczy do studiowania w trybie indywidualnym; - wprowadzenie większej liczby godzin na naukę własną; - zrezygnowanie z egzekwowania obowiązkowego uczestnictwa w niektórych zajęciach dydaktycznych; - uatrakcyjnienie form i metod kształcenia poprzez uwolnienie ich z formalnych ograniczeń;- nawiązanie ściślejszych, systematycznych kontaktów z uczelniami cywilnymi.

Stan badań efektywności funkcjonalnej w wyższym szkolnictwie wojskowym określić można jako początkowy i przedteoryjny. Wzrasta jednak świadomość znaczenia takich badań w ogólnym procesie doskonalenia kształcenia. Brak bezpośredniej zależności między wynikami osiąganymi w uczelni i sukcesami zawodowymi sprawia, że ugruntowuje się przekonanie o potrzebie prowadzenia długofalowych i kompleksowych badań przydatności zawodowej absolwentów. Przedstawione wyniki badań, mimo iż cechuje je brak wewnętrznej spójności i niejednolitość w podejściu metodologicznym stanowią pewien obraz aktualnego stanu rzeczy w tym zakresie.

4.6. Wojskowi nauczyciele akademiccy i ich rola w systemie dydaktycznym

W wyższych uczelniach wojskowych, tak jak i w cywilnych, kadra naukowo-dydaktyczna odgrywa rolę najważniejszą. Jak stwierdza S. Wołoszyn "wszelkie idee pedagogiczne, cele, treści i zasady kształcenia i wychowania nie działają autonomicznie, same przez się, lecz realizują się i ożywają dopiero dzięki działalności nauczyciela - wychowawcy"[1/]. Wśród wielu czynników warunkujących efektywność kształcenia najczęściej wymienia się więc nauczycieli akademickich. Ich kwalifikacje pedagogiczne, fachowe i naukowe są przedmiotem zainteresowania wielu instytucji odpowiedzialnych za organizację i przebieg proce-

1/ S. Wołoszyn, Nauczyciel i elementy wiedzy o nauczycielu, w: Pedagogika."Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli" pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1976, PWN, s. 621.

su dydaktyczno-wychowawczego w poszczególnych uczelniach. Wynika to z kilku powodów, wśród których najważniejszy sprowadza się do uznania twierdzenia, iż wybitny talent pedagogiczny jest zjawiskiem sporadycznym. Badania psychologiczne wskazują ponadto, że wszelkie uzdolnienia i zdolności pedagogiczne muszą być rozwijane i doskonalone. Po to, by stać się dobrym nauczycielem, pisze Ch. Galloway, trzeba zdobyć kwalifikacje, obejmujące wiedzę i umiejętności z zakresu: "1/ danego przedmiotu, 2/ metod nauczania, oraz 3/ psychologii uczenia się i nauczania"[1/]. Znacznie szerzej określa rolę nauczycieli akademickich Z. Kosyrz twierdząc, iż są oni "jak gdyby instytucjonalnie powołani do tworzenia systemu dydaktyczno-wychowawczego. Mogą go tworzyć i doskonalić, gdy obok kwalifikacji naukowych będą dobrymi organizatorami i metodykami wychowania, wyposażonymi w podstawy wiedzy teoretycznej z tego zakresu oraz będą stanowili przykłady do naśladowania"[2/].

Próby kształcenia i doskonalenia pedagogicznych kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich, były podejmowane zarówno w latach pięćdziesiątych, jak i sześćdziesiątych. Dopiero jednak w 1974 r. nadano im wyraźnie określoną strukturę, treść i kierunek. Przyjęto założenie, iż doskonalenie kwalifikacji nauczycielskich obejmuje:

- kształcenie merytoryczne /fachowe/ w określonej dziedzinie wiedzy;
- poszerzenie i aktualizowanie wiadomości oraz umiejętności z zakresu nauk wojskowych;
- rozwijanie kwalifikacji pedagogicznych[3/].

Należy podkreślić, znaczenie pedagogicznych kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich wzrosło wyraźnie po utworzeniu w 1967 r. wyższych szkół oficerskich. Ustalono także nowe normy obowiązujących zajęć dydaktycznych, które w stosunku rocznym obejmowały następujące liczby godzin: - kierownik cyk-

1/ Ch. Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania, T. I, Warszawa 1988, PWN, s. 11.

2/ Z. Kosyrz, Wychowanie patriotyczne młodzieży akademickiej, Warszawa 1985, PWN, s. 71-72.

3/ J. Bogusz, L. Dudek, Zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1974, WAP, s. 5.

lu lub jego zastępca - 220; - starszy wykładowca - 360; - wykładowca - 420; - starszy instruktor - 540; instruktor - 660[1/]. Wzrosło zainteresowanie efektywnością pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, a głównie ich poziomem kwalifikacji pedagogicznych. Było ono tym bardziej uzasadnione, że w roku akademickim 1974/75 w większości wyższych szkół oficerskich tylko nieliczni wykładowcy mieli stopnie naukowe. Na przykład w WSOWZ było 7 doktorów, w WSOWP - 2, w WSOWOPL - 1, w WSOWI - 5, a w WOSL - 6. Równocześnie jednak wzrosło zainteresowanie studiami doktoranckimi. Jeśli w 1973 r. spośród ogółu nauczycieli akademickich 54 legitymowało się wszczętymi przewodami doktorskimi, to w 1974 r. już 81, a w 1975 r. - 108.

Można więc przyjąć założenie, iż po 1970 r. w wyższym szkolnictwie wojskowym nastąpił wyraźny wzrost fachowych kwalifikacji nauczycieli, wzbogacanych także wiedzą pedagogiczną. W jej treściowym zakresie ujęto głównie psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania pracy wychowawczej. Badaniami naukowymy zostały objęte między innymi źródła autorytetu wojskowych nauczycieli akademickich. Na podstawie analizy dyspozycji, którymi - zdaniem badanych podchorążych - powinni charakteryzować się najlepsi wykładowcy, Cz. Kosacki określił następujące kategorie:

- dyspozycje ukierunkowujące aktywność nauczyciela /m.in. zaangażowanie osobiste i nastawienie na wychowywanie podchorążych/;
- cechy warunkujące osiągnięcia nauczyciela /poziom wiedzy specjalistycznej i pedagogicznej oraz autorytet w zakresie wiedzy w ogóle/;
- sposób funkcjonowania samoregulacyjnego /opanowanie, poczucie humoru, konsekwencja, dokładność/;
- sposób operowania środkami dydaktycznymi /umiejętność przekazywania wiedzy, umiejętność wyjaśniania, komunikatywność, interesujący sposób prowadzenia zajęć/;
- sposób modelowania interakcji w stosunkach z uczniami /wymagania, gotowość udzielania pomocy, sprawiedliwość/;

- - - - - - - - -

1/ Zob. Zarządzenie ministra Obrony Narodowej Nr 31/MON, z dnia 15 maja 1967 r., Dz. R-zów Nr 10, poz. 50.

- podawanie i egzekwowanie wiadomości i umiejętności /umiejętność zainteresowania słuchaczy, umiejętność aktywizowania audytorium w czasie zajęć/[1].

Stwarzanie podchorążym warunków do określania wymagań, jakie formułują oni wobec swych nauczycieli, jest w szkolnictwie wojskowym niezwykle potrzebne. W odróżnieniu bowiem od studentów wyższych uczelni cywilnych podchorążowie wdrażani są systematycznie do respektowania zasad posłuszeństwa i szacunku wobec starszych stopniem. Ponadto, jak piszą: J. Bogusz i L. Dudek, "umotywowane potrzebami służby i regułami współżycia w kolektywie oddziaływanie unifikujące wygląd i odruchy podchorążego nie sprzyja indywidualizacji psychicznej słuchacza i skłania pedagoga o przeciętnych walorach do standaryzacji postępowania, do prowadzenia zajęć na poziomie odpowiadającym statystycznemu słuchaczowi, a więc na poziomie nie wymagającym wysiłku z obu stron"[2]. Nieprzypadkowo więc doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych kadry dydaktycznej wyższych uczelni wojskowych jest przedmiotem zarówno badań naukowych, jak i obrad Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki oraz Kolegium Komendantów WSO.

Wśród głównych zagadnień kształcenia i doskonalenia pedagogicznego wojskowych nauczycieli akademickich wymienia się kryteria doboru kandydatów na stanowiska dydaktyczne, a także formy kształcenia wstępnego /pedagogiczno-adaptacyjnego/, kursy pedagogizacji /głównie w WAP/, studia podyplomowe /pedagogiczne/, studium pedagogiczne wojskowej szkoły wyższej, studia doktoranckie oraz samodzielne doskonalenie umiejętności pedagogicznych.

Kwalifikowanie kandydatów na stanowiska naukowo-dydaktyczne obejmuje wnioski, spostrzeżenia i sugestie formułowane podczas przeglądów kadrowych, okresowych kontroli, ćwiczeń wojskowych, praktyk, staży specjalistycznych itp. Najczęściej jednak predyspozycje i zamiłowania do pracy pedagogicznej są

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Cz. Kosacki, Autorytet nauczyciela wyższej szkoły wojskowej a wyniki kształcenia,"Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83, s. 75-77.

2/ J. Bogusz, L. Dudek, Zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich..., wyd. cyt., s. 11.

ujawniane w toku studiów w uczelniach wyższych. W ASG WP od 1977 r. przygotowuje się kolejne grupy słuchaczy do pracy dydaktyczno-wychowawczej, realizując z nimi 130-150 godzinny program dydaktyki wyższej szkoły wojskowej i metodologii pracy naukowej w wojsku. Podobnie przedstawia się ten problem w WAP. W wyższych szkołach oficerskich natomiast podchorążym przejawiającym uzdolnienia dydaktyczne powierza się - na ostatnim roku studiów - funkcje asystentów wolontariuszy, co umożliwia im w miarę szybkie poznanie specyfiki pracy pedagogicznej. Kandydaci do pracy w szkolnictwie wojskowym są również typowani przez dowództwa i sztaby jednostek wojskowych, związków taktycznych i okręgów wojskowych oraz instytucje centralne.

Do głównych form kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli wojskowych zalicza się:

- wewnątrzuczelniane szkolenie doskonalące /w tym działalność metodyczną/;
- studia i kursy pedagogizacji;
- studia podyplomowe;
- studia doktoranckie;
- staże i praktyki krajowe oraz zagraniczne.

Szczegółowe ujęcie organizacji kształcenia, adaptacji i doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej zawiera, wydana w czerwcu 1980 r. "Karta praw i obowiązków wojskowego nauczyciela akademickiego". Istnieje pilna potrzeba dokonania zmian w zakresie doboru, kształcenia i doskonalenia przyszłych wojskowych nauczycieli akademickich. Ich uzdolnienia i zainteresowania pedagogiczne można określać zdecydowanie wcześniej niż czyni się to obecnie. W programie kształcenia pedagogicznego natomiast powinna być przestrzegana zasada dyskursywności i interdyscyplinarnego ujmowania zjawisk dydaktyczno-wychowawczych.

Podstawowa trudność w kształceniu wojskowych nauczycieli akademickich wynika głównie z braku pedagogicznego profilu edukacji ujętego w systemie dydaktyczno-wychowawczym WSO lub akademii. Ponadto, co wydaje się ogromnie istotne, absolwent wyższej uczelni wojskowej jest przygotowany do realizacji zadań szkoleniowych w jednostce wojskowej. Inaczej mówiąc, potrafi nauczać żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, organizować skuteczne działania zespołów ludzkich i wykorzystywać, zgodnie

z zasadami taktyki, nowoczesny sprzęt bojowy.

To, co składa się na wiedzę i umiejętności pedagogiczne absolwentów wyższych szkół wojskowych w niewielkim tylko zakresie odpowiada potrzebom realizowania funkcji nauczyciela akademickiego. Dlatego też mamy w wojsku dość złożoną sytuację wpływającą na proces przygotowywania kadr pedagogicznych. Po pierwsze, w żadnej wyższej uczelni wojskowej nie istnieje nauczycielski kierunek studiów, a system praktyk studenckich sprowadza się do realizowania przez podchorążych zadań dydaktyczno-wychowawczych w jednostkach wojskowych. Po drugie, obowiązujący program kształcenia w WSO obejmuje wprawdzie przedmioty nauczania realizowane w uczelniach pedagogicznych, ale ich zakres treściowy i liczba godzin dydaktycznych nie odpowiadają potrzebom kształcenia nauczycieli. Po trzecie wreszcie, wielu absolwentów wyższych uczelni wojskowych najpierw pełni obowiązki w jednostkach lub w instytucjach wojskowych, a dopiero po pewnym czasie obejmuje stanowiska dydaktyczne.

Można więc wyrazić przekonanie, że wykształcenie potencjalnego wojskowego nauczyciela akademickiego jest oparte na określonej podbudowie ogólnoteoretycznej, pozwalającej lepiej i pełniej zrozumieć złożone zjawiska i procesy współczesnego świata. Gorzej natomiast przedstawia się stan przygotowania specjalistycznego /kierunkowego/, obejmującego także znajomość metodyki nauczania danego przedmiotu i umiejętności wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych.

Nietrudno więc dowieść, jakie powody sprawiają, iż w wyższych uczelniach wojskowych tak wielkie znaczenie przypisuje się wymienionym wcześniej formom doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich. W wyższych uczelniach cywilnych zajmujących się kształceniem nauczycieli ciągle brakuje jednoznaczności w kwestii optymalnego modelu edukacyjnego. Z prezentowanych wcześniej badań prowadzonych przez H. Kwiatkowską wynika, że obecnie istnieją trzy orientacje w edukacji nauczycielskiej: technologiczna, humanistyczna i funkcjonalna[1/]. W pierwszej uwzględniającej zasady psychologii behawiorysty-

1/ H. Kwiatkowska, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988, s. 14.

cznej, docenia się znaczenie wykształcenia sprawnościowego, a wyraźnie zaniedbuje jego wymiar humanistyczny. W drugiej, wyrastającej z opozycji przeciw koncepcji nauczyciela-technologa, preferuje się tezę o niepowtarzalności cech osobowych nauczyciela i nie wiąże się efektów nauczania z fachowością pedagoga. Trzecia zaś orientacja, zwana funkcjonalną, znajduje swoje źródło w psychologii poznawczej i sprowadza się do nasycenia nauką działań pedagogicznych.

W badaniach B. Żechowskiej nad optymalizacją kształcenia nauczycieli zostały zarysowane dwa szerokie nurty[1/]. Pierwszy dotyczy przede wszystkim poszukiwań innowacyjnych, sprzyjających konstruowaniu odpowiedzi na takie pytania, jak:"Dla kogo mamy kształcić nauczycieli - dla pokoleń obecnych, czy dla pokoleń przyszłych?"; "Jakie role ma odgrywać współczesny nauczyciel?"; "W jakie umiejętności trzeba wyposażyć nauczyciela, by potrafił radzić sobie w sytuacjach typowych, nietypowych i antycypowanych?"

Nurt drugi jest związany z reinterpretacją dorobku przeszłości. W jego obrębie poszukuje się odpowiedzi na pytania: - "Czy działalność nauczyciela traktować jako sztukę czy jako wyuczone rzemiosło?", "Czy eksponować praktyczno-metodyczną stronę działań nauczycielskich i szukać operacyjno-instrumentalnych zasad warunkujących skuteczność czynności w klasie szkolnej?"

Zarysowana wyraźnie - w Polsce i na świecie - tendencja do utylitarnego traktowania nauki oraz do uzawodowienia studentów sprawia, że nauczyciel przyszłości powinien jak najlepiej opanować sposoby realizowania zadań pedagogicznych, a jednocześnie umieć zainteresować wychowanków omawianymi zagadnieniami i kształtować ich stosunek do świata. Konieczne jest zatem, co mocno podkreśla Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, wprowadzenie w miejsce idei jednostronnego kształcenia typu naukowego z małą dawką praktyki nauczycielskiej, ideę pracy studentów przyszłych pedagogów, z maksymalnym

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. B. Żechowska, Poszukiwanie optymalnego modelu kształcenia nauczycieli, /w:/ "Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki", pod red. B. Żechowskiej, Katowice 1988, s. 28-29.

udziałem ich własnej inicjatywy i aktywności, tak w sferze poznawczej, jak i aksjologicznej oraz praktycznej[1/].

Tendencja do ściślejszego powiązania edukacji nauczycielskiej z praktyką szkolną, a także dążenie do funkcjonalnego kształcenia przyszłych pedagogów wskazują na pilną potrzebę zmiany warunków i kryteriów doboru oraz doskonalenia nauczycieli w ogóle, a nauczycieli akademickich w szczególności. Dotyczy to także szkolnictwa wojskowego, realizującego zakresowo szersze i często bardziej złożone niż w oświacie cywilnej zadania. Wynika to głównie z różnorodności form i poziomów kształcenia oraz z charakteru działań wojska wyposażonego w nowoczesną technikę.

- - - - - - - - - - -

1/ Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Warszawa-Kraków 1989, s. 272.

R o z d z i a ł V

NOWOCZESNE TEORIE KSZTAŁCENIA I ICH ZASTOSOWANIE W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Rozwój techniki i praktyki kształcenia w szkołach wyższych uległ znacznemu ożywieniu na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych bieżącego stulecia. Wyraźnie zarysowała się tendencja do przeniesienia punktu ciężkości kształcenia z analizy dydaktycznej nauczania, na określenie psychologicznych uwarunkowań tego procesu i poszukiwanie różnych rozwiązań organizacyjnych zapewniających ściślejsze związki nauczania z uczeniem się[1/]. Dotyczy to również wyższego szkolnictwa wojskowego.

5.1. Ogólnoteoretyczne uwarunkowania kształcenia w wojskowej szkole wyższej

Kształcenie kadr oficerskich pozostaje pod dość znacznym wpływem przemian teorii i praktyki edukacyjnej w środowisku cywilnym. Równocześnie pedagodzy wojskowi prowadząc badania w WSO i akademiach, w coraz większym stopniu wzbogacają teorię dydaktyczną twierdzeniami odzwierciedlającymi stan przeobrażeń dokonujących się w praktyce pedagogicznej i formułowanymi uogólnieniami[2/]. Można wyrazić pogląd, iż rozwój wojskowych nauk pedagogicznych stymulowany jest zarówno przez rozszerzające się ich związki z praktyką edukacyjną, jak i w wyniku systema-

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej..., op. cit., s. 187.

2/ Zob. J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa..., op. cit., s. 68; B. Hydzik, Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych w wojsku, Warszawa 1972, MON, s. 21-22.

tycznego doskonalenia metod badawczych, coraz bardziej trafnego formułowania problemów naukowych i doskonalenia warsztatu badawczego kadry dydaktycznej. Najbardziej znacząca okazała się tendencja do planowego podejmowania badań i stosowania ich wyników w praktyce oświatowej wojska. Proces jej urzeczywistniania rozpoczął się stosunkowo niedawno, bo w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, i trwa w dalszym ciągu, chociaż z różnym natężeniem. Jego słabością jest brak jednolitej koordynacji instytucjonalnej, a także zbyt wolno postępująca profesjonalizacja zespołów badawczych tworzonych w obrębie różnych struktur organizacyjnych wyższego szkolnictwa wojskowego.

Rola zmian rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej uczelni w procesie pojawiania się nowych sposobów myślenia i poznania jest również istotna, jak i formułowanie uogólnień teoretycznych niezbędnych w doskonaleniu kształcenia. Powstaje zatem pytanie o wzajemne relacje między teorią pedagogiczną i praktyką edukacyjną w wyższym szkolnictwie wojskowym. Jak pisze R. Schulz, "nie istnieje dziś problem teorii i praktyki w jego konwencjonalnej, tradycyjnej postaci, natomiast istnieje problem wzajemnych powiązań między praktyką poznawania a praktyką przekształcania rzeczywistości wychowawczej. W ten sposób szczególny akcent położony jest nie na związek teorii z praktyką, lecz na współzależność zmian, jakie mają miejsce w pedagogicznym poznaniu z jednej strony, a w pedagogicznej praktyce z drugiej"[1/]. Jest to równocześnie zagadnienie rozwoju w dydaktyce, uzewnętrzniające się nie tylko w autonomicznym wzbogacaniu teorii kształcenia, ale także w jej powiązaniach z praktyką pedagogiczną. Widoczne są tu cztery kierunki rozwoju dydaktyki, jako ogólnej teorii i praktyki kształcenia. Pierwszy obejmuje dążenie do formułowania twierdzeń ogólnych, wyjaśniających zależności prakseologiczne w kształceniu, głównie poprzez wykorzystanie dorobku innych dyscyplin naukowych. Drugi sprowadza się do rozwijania dyscyplin szczegółowych i stałego wzbogacania ich związków z potrzebami praktyki pedagogicznej. Kierunek trzeci akcentuje rolę badań empirycznych umożliwiających formułowanie uogólnień i prawidłowości. Czwarty kierunek dotyczy określania teoretycznych zmian /innowacji/ w

---

1/ R. Schulz, Procesy zmian i odnowy w oświacie, Warszawa 1980, PWN, s. 279.

praktyce pedagogicznej zgodnie z ideą przybliżenia wychowania do potrzeb nowoczesnego życia.

Wymienione kierunki rozwoju dydaktyki nie obejmują wszystkich problemów nauczania i wychowania w szkole wyższej, charakterystycznych dla obecnych i przyszłych przeobrażeń rzeczywistości edukacyjnej oraz różnych modeli pedagogicznego myślenia. W dynamizacji postępu dydaktycznego odgrywają ważną rolę nie tylko badacze, teoretycy, naukowcy, ale również szerokie rzesze pedagogów - nauczycieli i organizatorów działalności wychowawczej. Od ich kwalifikacji pedagogicznych, nastawienia innowacyjnego i wiedzy fachowej zależy skuteczność rozwiązywania złożonych zjawisk edukacyjnych. W nauczaniu akademickim związek badań naukowych, praktyki dydaktycznej i wychowania studentów traktowany jest jako ważna zasada funkcjonowania szkoły wyższej[1/].

Określając założenia ogólnej teorii procesu kształcenia T. Lewowicki wskazuje na znaczenie takiej jej analizy, w której czynności nauczania i uczenia się rozpatrywane są we wzajemnych związkach i zależnościach[2/]. Charakteryzują je nie tylko ogniwa dydaktyczne /w tym tok podający i tok poszukujący/, ale również strategie nauczania - uczenia się. Ewolucyjne zmiany procesu kształcenia obejmują wiele wersji, propozycji jego przebiegu. Każda z nich formułowana jest na różnym poziomie ogólności i służy realizacji określonych celów poznawczych, kształceniowych i wychowawczych.

Jednym z ważniejszych zagadnień teoretycznych i prakseologicznych jest określenie prawidłowości procesu kształcenia. Najczęściej utożsamia się je z zasadami nauczania, jako specyficznymi regułami, normami i wskazówkami według których nauczyciel ma planować i realizować nauczania. Zasady dydaktyczne mówią o tym, jak ma postępować nauczyciel w procesie nauczania, a zatem bardziej są one świadectwem nawiązania do prawidłowości kształcenia, aniżeli wyjaśnienia ich istoty. Mimo, iż w ogól-

- - - - - - - - - - -

1/ S.J. Sokołowski, Filozoficzne problemy wojskowych nauk społecznych, Zarys metodologii, Warszawa 1981, MON, s. 15.

2/ Zob. T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej..., op. cit., s. 55.

nym zestawie zasad wyróżnia się i takie, które sprzyjają organizowaniu czynności metodycznych nauczyciela, to jednak ich analiza prowadzi do psychologicznych uwarunkowań procesu nauczania - uczenia się. Termin "uczenie się" bywa używany w różnych znaczeniach. Najczęściej oznacza wykonywanie czynności przyswajania czegoś /głównie wiadomości lub umiejętności/[1/]. W tym przypadku proces kształcenia w warstwie nauczania ograniczałby się głównie do stymulowania na przykład czynności przetwarzania wiadomości przez słuchaczy. Sytuacja ulega zmianie, gdy termin uczenie się zdefiniujemy jako proces zachodzący w układzie nerwowym, który prowadzi do mniej lub bardziej trwałych zmian w zachowaniu. Mamy wówczas do czynienia z uczeniem się zamierzonym i nie zamierzonym. Nauczyciel organizujący proces kształcenia powinien uwzględniać w nim nastawienie podmiotu, który pragnie czegoś się nauczyć i w tym celu czyni określone starania, albo też jest mu to obojętne.

Dochodzimy w tym miejscu do pojęcia kształcenia /nauczania/, polegającego głównie na organizowaniu sytuacji, w których zachodzi uczenie się innej osoby. Rola nauczyciela organizującego proces uczenia się jest nie tylko trudna, ale i wewnętrznie złożona, ze względu na następujące uwarunkowania: 1/ różnorodność realizowanych celów kształcenia; 2/ odmienność przekazywanych treści; 3/ konieczność stosowania wielu, często złożonych metod i środków nauczania; 4/ występowanie ograniczeń zewnętrznych w postaci destrukcyjnego wpływu otoczenia społecznego, złych warunków środowiskowych, itp.; 5/ zróżnicowanie możliwości psychicznych słuchaczy; 6/ brak ścisłego związku przekazywanych treści z praktyką; 7/ nie zawsze odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne nauczyciela /wykładowcy wojskowego/, a niekiedy także braki w wiedzy fachowej.

Pojęcie prawidłowości kształcenia nie może być zatem wyjaśnione poprzez ukazania treści zasad nauczania. Jeśli przyjąć, iż termin "prawidłowość" oznacza obiektywne, stale powtarzające się związki /np. przyczynowe, strukturalne/ lub relacje cech i zdarzeń /stanów rzeczy, zjawisk, procesów/ zachodzą-

- - - - - - - - - -

1/ Z. Włodarski, Psychologia uczenia się. T. 1, Warszawa 1989, PWN, s. 23.

cych w rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, to w przypadku prawidłowości procesu kształcenia będziemy mieli na względzie relacje i związki jakie zachodzą między wykładowcą i słuchaczem, wykonującymi określone czynności nauczania - uczenia się.

Niekiedy pojęcie prawidłowości traktuje się zamiennie z pojęciem przyczyny. Wtedy to prawidłowość byłaby składnikiem warunku wystarczającego dla wywołania określonego zjawiska. Ponieważ wyróżnia się przyczyny główne i uboczne, to układ warunków występujących we wszystkich przypadkach danej klasy zjawisk współtworzyłby prawidłowość, natomiast układ warunków występujący tylko w przypadkach poszczególnych byłby przypadkowością związków.

Pomijając obawy, iż wyjaśnianie prawidłowości procesu kształcenia można zbyt skomplikować przypomnijmy tezę o probalistycznym charakterze nauczania, ujawniającym się głównie w tym, że układ zmian zachodzących w organizowanym przez nauczyciela uczeniu się słuchaczy nie zawsze jest zgodny z zakładanymi wcześniej celami dydaktyczno-wychowawczymi[1/]. Słusznie zatem czynią ci pedagodzy, którzy uzależniają efektywność kształcenia od prawidłowego i harmonijnego funkcjonowania planów i programów studiów, form, metod i środków przekazywania wiedzy, organizacji i bazy materialnej studentów, młodzieży akademickiej i kadry naukowo-dydaktycznej[2/]. Same prawidłowości kształcenia mogą mieć charakter ogólny, jeśli obejmują związki i zależności występujące między wymienionymi wyżej elementami systemu dydaktycznego, lub szczegółowy, gdy mieszczą się w obrębie systemu czynności wykładowcy i słuchaczy organizowanych w toku realizacji celów kształcenia podczas wykładów, ćwiczeń, seminariów, konwersatoriów itp.
Zarówno w pierwszej,jak i w drugiej płaszczyźnie procesu dy-

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. W. Zaczyński, Proces dydaktyczny. Zasady nauczania, w: M. Godlewski, St. Krawcewicz, T. Wujek, red. Pedagogika, Warszawa 1974, PWN, s. 388.

2/ Z. Kietlińska, Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa 1977, PWN, s. 24.

daktycznego mamy do czynienia z różnymi próbami optymalizacji kształcenia, głównie poprzez wprowadzanie nowych koncepcji nauczania - uczenia się, zwanych także teoriami /np. teoria nauczania problemowego/. Wywarły one istotny wpływ na organizację i przebieg kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych i z tego powodu zasługują na przynajmniej ogólne omówienie.

Jedną z najwcześniej wykorzystywanych koncepcji procesu kształcenia było nauczanie programowane, nieco później, bo w połowie lat sześćdziesiątych, wiele uwagi poświęcano nauczaniu problemowemu, a w jego obrębie kształceniu wielostronnemu. Na początki lat siedemdziesiątych uwaga badaczy wojskowych skoncentrowana została na naukowej organizacji procesu dydaktycznego /technologii kształcenia/ i teorii kształcenia innowacyjnego. Mimo upływu czasu, każda spośród wymienionych koncepcji /teorii, wersji procesu kształcenia/ ma swoje miejsce w teorii i praktyce edukacyjnej wojska. Niektóre znacznie zmodyfikowano pozbawiając je rażąco wyidealizowanych rozwiązań.

5.2. Nauczanie programowane

Nauczanie programowane wywarło bardzo duży wpływ na rozwój badań pedagogicznych w wojsku, chociaż w ostatecznym efekcie nie zachowało należnego sobie miejsca w teorii i praktyce edukacyjnej. Z doświadczeń nagromadzonych w USA, w ZSRR i innych krajach, w których prowadzono badania nad efektywnością nauczania programowanego wynikał dość istotny wniosek, iż koncepcja ta umożliwia sterowanie czynnościami ucznia, głównie za pomocą ciągu niewielkich stosunkowo elementów odpowiedniego programu[1/]. Jak twierdzi K. Kruszewski "wpływ nauczania programowanego na dydaktykę był dwojakiego rodzaju: najpierw

- - - - - - - - - -

1/ Zob. m.in. J. Bogusz, T. Karwat, Niektóre problemy konstrukcji tekstów programowych, Warszawa 1968, WAP; K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki, Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej, Katowice 1982, UŚl.; K. Kruszewski, Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym, Warszawa 1974, PWN; Cz. Kupisiewicz, Nauczanie programowane w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1974, PWN, N.F. Tałyzina, Teoretyczne podstawy nauczania programowanego, Warszawa 1971, PZWS.

wydobywano z nauczania programowanego jego wartości jako metody nauczania, a następnie, mniej więcej od 1965 roku większe znaczenie zaczęto przypisywać procesowi programowania treści nauczania, przy czym zasady, według których przebiegał ten proces próbowano przenieść na wszelkie planowanie pedagogiczne"[1/]. Jednocześnie zdawano sobie sprawę, że rozwój nauczania programowanego zależy głównie od powiązania go z dorobkiem dydaktyki ogólnej.

Badania nad efektywnością omawianej teorii dydaktycznej podjęto w wyższym szkolnictwie wojskowym na początku lat sześćdziesiątych. Główny wysiłek skoncentrowany był na analizowaniu możliwości konstruowania maszyn dydaktycznych i dostosowywania do nich różnorodnych programów. Płaszczyznę badań empirycznych stanowiły głównie przedmioty specjalistyczne. W 1964 roku w WAP zorganizowano specjalną wystawę maszyn dydaktycznych umożliwiających realizację zadań nauczania programowanego.

Rosnące zainteresowanie nową metodą kształcenia coraz częściej koncentrowało się na kształtowaniu umiejętności praktycznych podchorążych. Znacznie gorzej natomiast przedstawiał się ten problem w obrębie przedmiotów społecznych. Stwierdzono między innymi, że nauczanie programowane "nie nadaje się do nauczania przedmiotów humanistycznych, które z reguły nie mają ścisłej struktury logicznej, takiej jak np. przedmioty matematyczno-fizyczne i techniczne; ogranicza samodzielność, kształtuje schematyzm myślenia i działania oraz nadaje się jedynie do opanowywania wiedzy biernej, pamięciowej, a więc opisów zdarzeń, faktów itp.; nie kształtuje motywów uczenia się i nie wywiera wychowawczego wpływu na podchorążych, tak jak to może zrobić wychowawca przez intelektualno-emocjonalny kontakt ze słuchaczami, kształtowanie ich zainteresowań, własne zaangażowanie; izoluje podchorążego od zespołu /indywidualna praca każdego słuchacza nad materiałami programowanymi/, nie umożliwia prowadzenia dyskusji i wymiany zdań; materiał podaje w sposób zwięzły w gotowej formie, podczas gdy w przedmiotach społeczno-politycznych jest potrzebne zaznajamianie się z literaturą

- - - - - - - - - -

1/ K. Kruszewski, Nauczanie programowane..., op. cit., s. 7.

źródłową oraz studiowanie różnych publikacji"[1/]. Wymienione słabości nauczania programowanego starano się usunąć głównie poprzez wprowadzanie elementów problemowego ujmowania treści i zadań, organizowanie pracy zespołowej i opracowywanie ciekawszych materiałów służących również samokontroli i samooceny stopnia opanowania materiału nauczania[2/].

Zainteresowanie nauczaniem programowanym w szkolnictwie wojskowym malało bardzo szybko. Warto przy tej okazji wspomnieć, że na łamach czasopisma "Dydaktyka Szkoły Wojskowej" wydawanego w latach 1967-1974 i poświęconego głównie problematyce doskonalenia dydaktyki szkoły wyższej ukazały się zaledwie dwa artykuły na ten temat tego samego autora[3/].

W Wojskowej Akademii Politycznej natomiast w 1968 roku wydano cytowane już materiały do ćwiczeń z dydaktyki i w następnych latach nie podejmowano szerzej zagadnień nauczania programowanego. Przez pewien czas wykorzystywano jeszcze przygotowane wcześniej materiały dydaktyczne umożliwiające głównie kontrolowanie stopnia opanowania przez słuchaczy wiadomości z zakresu dydaktyki wojskowej. W drugiej połowie lat siedemdziesiątych w wyższym szkolnictwie wojskowym rozpoczęto badania nad rolą nauczania programowanego w naukowej organizacji procesu dydaktycznego. Wzrost zainteresowania tą problematyką był spowodowany, między innymi, opublikowanym w "Biuletynie Informacyjnym WOSS" artykułem K. Denka pt. "Nowe tendencje i kierunki badań w nauczaniu programowanym". Autor ukazał wiele możliwości łączenia nauczania problemowego z nauczaniem podającym i problemowym, algorytmizacji procesu kształcenia i wykorzystania maszyn dydaktycznych w ocenianiu postępów słuchaczy w stu-

- - - - - - - - - - -

1/ A. Suchanek, Możliwości zastosowania nauczania programowanego w przedmiotach społeczno-politycznych, "Dydaktyka Szkoły Wojskowej" 1971, nr 1/5, s. 56.

2/ Zob. m.in. T. Nowacki, Zastosowanie nauczania programowanego w procesie kształtowania umiejętności praktycznych podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łączności, Warszawa 1978 /maszynopis pracy doktorskiej wykonanej pod kier. naukowym prof.dr hab. T. Lewowickiego/.

3/ Zob. A. Suchanek, Możliwości zastosowania..., op. cit., i tegoż: Badania nad skutecznością nauczania programowanego w WSO, "Dydaktyka Szkoły Wojskowej" 1973, nr 3/13/.

diowaniu[1/].

Nauczanie programowane nie znajdując zbyt wielu zwolenników traktowane jest jako jeden ze sposobów realizacji zadań dydaktycznych, głównie w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych. Wśród zadań tych wymienia się przekaz nowego materiału, utrwalanie wiadomości i kontrolę oraz ocenę stopnia opanowania treści przez słuchaczy. Z pewnością nie można traktować nauczania programowanego jako autonomicznej metody kształcenia, lecz wręcz przeciwnie należy zabiegać o włączenie jego możliwości do szeroko rozumianego systemu dydaktycznego[2/]. Tendencja ta wydaje się o tyle interesująca, że same zasady budowy programów, wiążą się z koncepcją konstruowania systemów kształcenia opracowaną przez R.M. Davisa, L.T. Alexandra i S.L. Yelona[3/] i z najszerzej rozumianymi założeniami nowoczesnej technologii kształcenia. Można przypuszczać, że wykorzystanie dorobku nauczania programowanego może przyspieszyć prace nad modelowym ujęciem zajęć i wykorzystaniem TVD.

Podobnie przedstawiają się problemy strukturalizacji treści kształcenia i formułowania celów edukacyjnych, bowiem znane powszechnie etapy programowania metodą RULEG obejmują precyzowanie celów programu, dobór dawek informacji /reguł/, wstępne porządkowanie reguł, opracowanie macierzy reguł, konstruowanie przykładów, sporządzanie diagramu i jego analiza oraz weryfikacja programu[4/]. Cele programu wyraża się zwykle w postaci zadań lub konkretnych umiejętności, które słuchacz ma opanować. Praca nad programem czyli programowanie dydaktyczne obejmuje więc nie tylko opracowanie tekstu, który służy samodzielnej pracy, ale odnosi się również do innych faz organizacji i prze-

- - - - - - - - - -

1/ K. Denek, Nowe tendencje i kierunki badań w nauczaniu programowanym, "Biuletyn Informacyjny WOSS" 1978, nr 1-2, s. 4.

2/ Zob.m.in.K. Denek, Miejsce nauczania programowanego w systemie kształcenia, "Neodidagmata" 1975, nr VI.

3/ Zob. R.M.Davis, L.T.Alexander, S.L. Yelon, Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983, PWN.

4/ Zob. J. Bogusz, Dotychczasowy dorobek pedagogiki wojskowej oraz kierunki jej dalszego rozwoju, "Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej" 1975, z. XII, s. 17-18. J. Bogusz, Dorobek LWP w zakresie nauczania programowanego, "Zeszyty Naukowe WAP" 1965, nr 12.

biegu procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Jak wynika z badań eksperymentalnych prowadzonych przez T. Nowickiego w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Łączności programowanie materiałów metodą RULEG umożliwia zastosowanie w nauczaniu reguł algorytmicznych i opracowanie właściwej struktury treści nauczania. Uświadamianie podchorążym roli algorytmów w procesie rozwiązywania zadań programowych stanowi dobrą okazję do kształtowania umiejętności posługiwania się nimi w rozwiązywaniu zadań określonej klasy. Reguły algorytmiczne mają tę przewagę nad regułami heurystycznymi, że umożliwiają jasne określenie operacji, które należy wykonać w toku rozwiązywania danej klasy zadań.

Na tym tle ścierają się niejako dwie koncepcje realizacji procesów kształcenia, z których jedna preferuje nauczanie z zastosowaniem algorytmów, druga zaś opowiada się za rozwijaniem różnorodnych metod heurystycznych. Przedstawienie metod twórczego rozwiązywania problemów - nawet ogólne - wymagałoby nie tylko zestawienia znanych już metod, ale także określenie ich przydatności w różnych przedmiotach kształcenia oraz ustalania ich szczegółowych założeń metodycznych. Zagadnienie to przedstawia J. Antoszewski w pracy zatytułowanej "Metody heurystyczne"[1/]. Spośród wielu metod użytecznych w rozwiązywaniu problemów, a wymienionych przez autora, tylko niektóre znalazły trwałe miejsce w klasyfikacji metod nauczania. Dotyczy to głównie "burzy mózgów" i "metody 66". Zalicza się je zarówno do grupy metod aktywizujących, jak i do grupy metod heurystycznych.

W wojskowych szkołach wyższych nie podjęto szerszych badań nad wykorzystaniem zalet nauczania programowanego i możliwościami powiązania tego nurtu kształcenia z metodami aktywizującymi, technologią kształcenia, indywidualizacją pracy dydaktycznej i algorytmizacją procesu dydaktycznego. Nie można

---

1/ J. Antoszkiewicz, Metody heurystyczne, Warszawa 1982, PWE. Zob. też St. Kownacki, Z. Rummel-Syska, Metody socjopsychologiczne, Warszawa 1982, PWE, Metody twórczego rozwiązywania problemów. Seminarium problemowe. Informator, Warszawa 1980-1981, IOZiDK. A. Kaufman, M. Fustier, A. Drevet, Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań, Warszawa 1975, wyd. Naukowo-Techniczne; H. Altszuler, Algorytm wynalazku, Warszawa 1975, WP.

jednak stwierdzić, że dorobek nauczania programowanego został całkowicie pominięty w doskonaleniu teorii i praktyki dydaktycznej. Aktualnie upowszechniane są wyniki badań skuteczności wykorzystania założeń nauczania programowanego w szkoleniu taktycznym, specjalistyczno-wojskowym i ogólnokształcącym w WSOWOPL. A. Strzymiński udokumentował twierdzenie, iż stosowanie metody programowanej, jako jednej z metod aktywizujących umożliwia lepsze dostosowanie materiałów szkoleniowych do indywidualnych możliwości słuchaczy, a przez to zapewnia wzrost postępów kształcenia, trwałości wiedzy i umiejętności jej wykorzystania[1/]. Równie interesujące badania przeprowadził E. Dutkiewicz, określając metodyczne uwarunkowania programowania blokowego w szkoleniu zawodowym dowódców[2/]. Autor opracował model zalgorytmizowanego procesu dydaktycznego obejmujący blok informatyczny, blok problemowy, blok instrumentalny i blok syntetyzujący.

Nowe możliwości wykorzystania założeń nauczania programowanego w wyższych uczelniach wojskowych związane są z coraz szerszym dostępem do mikrokomputerów. Ich zastosowanie, jako swoistych podręczników programowanych, stwarza wiele możliwości w zakresie optymalizacji procesu kształcenia. Na pytanie: "podręcznik programowany czy mikrokomputer?" A. Strzymiński odpowiada, że i jeden i drugi środek spełnia określoną rolę w toku zajęć dydaktycznych, chociaż mikrokomputer zapewnia lepsze sprzężenie zwrotne[3/].

Trzeba zgodzić się całkowicie z tezą K. Denka, H. Gąsiora i J. Gniteckiego, że włączania nauczania programowanego do procesu nauczania i uczenia się wymaga "ponownego zrozumienia jego istoty i pokonania wielu barier i trudności wynikłych

- - - - - - - - - -

1/ A. Strzymiński, Nauczanie programowane w procesie dydaktycznym WSOWOPL, Koszalin 1986 /rozprawa habilitacyjna/.

2/ E. Dutkiewicz, Skuteczność dydaktyczno-wychowawcza algorytmicznej metody programowania blokowego w szkoleniu zawodowym dowódców, Toruń 1979 /rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem naukowym prof. J. Zakrzewskiego/.

3/ Zob. A. Strzymiński, Mikrokomputer jako maszyna do nauczania programowanego, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1988, nr 3, s. 51.

głównie z nadmiernej euforii we wstępnym okresie pędu za modą i nowoczesnością oraz rozczarowań po pierwszych próbach bezkrytycznego wdrożenia jego założeń"[1/]. W uczelniach wojskowych rozpoczął się nowy etap prac badawczych w zakresie zastosowań nauczania programowanego i programowania dydaktycznego. Polega on głównie na wykorzystaniu dorobku technologii kształcenia w zintegrowanym ujmowaniu różnych rozwiązań modelowych nauczania programowanego.

5.3. Nauczanie problemowe

Nauczanie problemowe lub metoda nauczania problemowego, jak pisze W. Okoń, to "sposób nauczania lub uczenia się, którego osnowę stanowi rozwiązywanie przez uczniów /studentów/ zagadnień praktycznych i teoretycznych"[2/]. Obejmuje ono następujące czynności: organizowanie sytuacji problemowych, formułowanie problemów przez uczących się bądź przez nauczyciela, formułowanie pomysłów rozwiązania /hipotez/, sprawdzanie teoretyczne lub eksperymentalne bądź praktyczne tych pomysłów, systematyzacja i wielorakie zastosowanie nowo zdobytej wiedzy. Istotą metody problemowej jest formułowanie i rozwiązywanie problemów.

Założenia teoretyczne nauczania problemowego konstruowano na gruncie krytyki psychologii sensualistyczno-empirycznej doszukującej się najważniejszych źródeł poznania w doświadczeniu zmysłowym, w bezpośrednim kontakcie ucznia z otaczającą go rzeczywistością. Drugą płaszczyzną odniesienia była instrumentalistyczna teoria myślenia J. Deweya i psychologia genetyczna J. Piageta dająca dokładną analizę operacji myślowych. Hasła reformy kształcenia w Polsce formułowane przez działaczy politycznych i oświatowych w drugiej połowie lat pięćdziesiątych spowodowały ogromne ożywienie wśród pedagogów[3/]. Formuło-

1/ K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki, Programowanie dydaktyczne, ..., op. cit., s. 15.

2/ W. Okoń, Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1981, PWN, wyd. II, s. 175.

3/ Zob. J.Bartecki, Aktywizacja procesu nauczania przez zespoły uczniowskie, Warszawa 1958, WPN; J.Bartecki, E.Chabior,O nową organizację procesu nauczania. Problemowe nauczanie w zespołach, Warszawa 1962,Nasza Księgarnia;Cz.Kupisiewicz, /dalszy ciąg przypisu na str. 202/

wano wówczas twierdzenie, iż szkolnictwo stosuje przestarzały szablon organizacji procesu nauczania, w którym aktywność i wysiłek nauczyciela kontrastują z bierną na ogół postawą uczniów.

W podobny sposób oceniono proces kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych. Jak pisze J. Bogusz, konwencjonalne metody kształcenia sprawiają, że "głównym motywem uczenia się słuchaczy nie są ich zainteresowania, ciekawość, wewnętrzna aktywność i chęć działania, lecz przede wszystkim wyraźne polecenie wykładowcy. W takiej sytuacji następuje coraz wyraźniejsze rozwijanie się zainteresowań oficerów, programujących strumień informacji oraz pracę wychowawczą i słuchaczy, którzy są jej odbiorcami"[1/]. Konieczne jest zatem wyeksponowanie w praktyce dydaktycznej aktywności i samodzielności słuchaczy, ich zainteresowań i ciekawości poznawczej.

Powyższe stwierdzenia, słuszne teoretycznie, wymagają jednak kilku uzupełnień wyprowadzonych z praktyki i edukacji. Okazuje się bowiem, że formułowane na gruncie dydaktyki twierdzenia i prawa mają charakter idealizacyjny. Założenia idealizujące tkwią niejako w każdym prawie pedagogicznym, bowiem wynik oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych zależy nie tylko od określonych działań wychowawczych i sytuacji w których są one stosowane, ale także od wielu innych warunków wywierających wpływ na przebieg procesów kształcenia[2/]. Dotyczy to bezpośrednio nauczania problemowego, któremu przypisuje się określone cechy nie mogące mu przysługiwać. Zakłada się bowiem, iż "ten sam materiał nauczania zostaje przez ucznia lepiej opanowany pamięciowo i przyswojony rozumowo, jeżeli poznawanie go

- - - - - - - - - -

Dalszy ciąg przypisu ze str. 201
O efektywności nauczania problemowego, Warszawa 1960, PWN; W. Okoń /red./, Praca eksperymentalna w szkole, Warszawa 1963, PZWS.

1/ Zob. J.Bogusz, A.Parzyszek, R.Stępień, Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977, WAP, s. 5-6.

2/ Zob. H.Muszyński, Idealizacja i konkretyzacja w pedagogice, w: J. Kmita /red./, Elementy marksistowskiej..., op. cit., s. 544. "Idealizacja jest zabiegiem poznawczym w ramach którego - ujmując na razie rzecz całą z grubsza - przypisujemy danemu konkretnie obiektowi czy zjawisku określone cechy w stopniu "krańcowym", w jakim one nie tylko im przysługują, a nawet nie mogą przysługiwać. Zob. J.Kmita, Wykłady z logiki i metodologii nauk, Warszawa 1977, PWN, s. 9.

następuje w toku poszukiwania odpowiedzi na postawione uprzednio pytania"[1/]. Pomija się w tym przypadku istnienie kilku warunków wpływających negatywnie na funkcjonalną stronę twierdzeń charakteryzujących nauczanie problemowe. Dotyczą one głównie: 1/ znajomości założeń teoretycznych nauczania problemowego przez nauczycieli; 2/ intelektualnej zdolności uczniów do pracy problemowej; 3/ dostosowania warunków organizacyjno-rzeczowych do wymogów nauczania problemowego; 4/ doboru treści nauczania realizowanego w ujęciu problemowym.

Wymienione warunki nie pozostały bez wpływu zarówno na upowszechnianie teorii nauczania problemowego, jak i na efekty konkretnych zajęć problemowych. Z tego też powodu znaczący przecież dorobek dydaktyki wojskowej w zakresie nauczania problemowego obejmuje wyniki badań i ich opis na poziomie twierdzeń ogólnych. Mniej jest natomiast opracowań charakteryzujących efekty nauczania problemowego w zakresie poszczególnych przedmiotów, bądź też określonych grup przedmiotowych na różnych szczeblach kształcenia wojskowego. Na podstawie wyników badań prowadzonych przez J. Bogusza można stwierdzić, że w wyższych uczelniach wojskowych powinny być stosowane różne formy kształcenia problemowego, a ich dobór zależy od celów zajęć dydaktycznych, rodzaju formułowanych problemów, poziomu przygotowania słuchaczy i zabezpieczenia w środki dydaktyczne[2/].

W badaniach prowadzonych przez B. Hydzika, a ukierunkowanych na poznawanie czynników warunkujących rozwijanie aktywności, inicjatywy i samodzielności podchorążych w myśleniu i działaniu, stwierdzono występowanie takich sytuacji dydaktycznych, jak: 1/ organizacyjne /SO/; 2/ recepcyjne /SR/; 3/ zadaniowe /SZ/; 4/ problemowe /SP/; 5/ dezorganizacyjne /SD/[3/]. Szczególnie wartościowe z poznawczego i metodycznego punktu widzenia są w tej koncepcji pedagogicznej wnikliwe analizy zachowań wykładowców i słuchaczy podczas zajęć dydaktycznych, ukierunkowane

- - - - - - - - - -

1/ Tamże, s. 546.

2/ J. Bogusz, A. Parzyszek, R. Stępień, Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977, WAP, s. 133.

3/ B. Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów..., op. cit., s. 106.

na zobrazowanie istoty, zakresu treściowego i skutków dydaktyczno-wychowawczych każdej spośród wymienionych sytuacji.

Okazuje się na przykład, że tak jak pozytywne czynności nauczycieli akademickich stymulują aktywność słuchaczy w procesie kształcenia, tak czynności negatywne zakłócają jego przebieg. Wśród sytuacji recepcyjnych wyróżnia B. Hydzik sytuacje aktywne i bierne. O ich wartości dydaktycznej decydują z reguły kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli. Warunkują one poprawność zachowań metodycznych wykładowcy. Z kolei analiza struktury sytuacji recepcyjnej może być podstawą do określania działań doskonalących w zakresie przygotowania dydaktycznego konkretnego wykładowcy. W sytuacjach zadaniowych natomiast ma miejsce istotna zależność między sposobem sformułowania zadania dydaktycznego i efektami wynikającymi z jego rozwiązania przez słuchacza. Ta ważna z metodologicznego i metodycznego punktu widzenia zależność pomijana niejednokrotnie przez wykładowców w toku pracy dydaktycznej jest zarówno środkiem skutecznego działania, jak i miernikiem poziomu przygotowania pedagogicznego kadry naukowo-dydaktycznej[1/].

Do szczególnie wartościowych sytuacji dydaktycznych w uczelniach wojskowych zalicza B. Hydzik sytuacje problemowe. Powstają one w wewnętrznych warunkach procesu dydaktycznego i są ważnymi składowymi zajęć dydaktycznych prowadzonych za pomocą metod problemowych[2/]. Istotę problemowych sytuacji dydaktycznych określa następujący układ ogniw: sformułowanie problemu - rozwiązanie problemu - sprawdzenie prawidłowości rozwiązania. W odróżnieniu od sytuacji zadaniowej, sytuacja problemowa zawiera elementy nowości i oryginalności. Zaletą omawianych sytuacji jest istnienie w ich obrębie sprzyjających warunków do indywidualizowania nauczania i rozwijania samodzielności słuchaczy. Sytuacje problemowe, jak wskazują wyniki badań, występowały podczas zajęć teoretycznych w 8,6 %, w za-

---

1/ Zob. B. Hydzik, Sytuacje dydaktyczne i ich wpływ na realizację procesu kształcenia podchorążych, "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej" 1988, nr XXIV, s. 54-55.

2/ Zob. B. Hydzik, Problemowa metoda wynalazcza i jej zastosowanie w procesie nauczania przedmiotów technicznych, "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej" 1980, nr XVI.

jęciach praktycznych w 10,4 %, w czasie nauki własnej w 16,9 %, a podczas praktyk podchorążych w 13 %. Świadczy to o istnieniu wielu jeszcze możliwości doskonalenia kształcenia poprzez zwiększenie udziału sytuacji problemowych w strukturze pedagogicznych czynności nauczycieli. Ostatnia grupa sytuacji nazwanych dezorganizacyjnymi zasługuje na szczególną uwagę, bowiem dotyczy negatywnych czynności nauczycieli i słuchaczy w procesie kształcenia. Analiza źródeł sytuacji dezorganizacyjnych prowadzi do wniosku, że mają one charakter obiektywny i subiektywny. Przeciwdziałanie im jest najogólniej mówiąc formą doskonalenia innych sytuacji dydaktycznych, a w efekcie całego procesu kształcenia. Ujmowanie sytuacji dydaktycznych, jako całościowej koncepcji teoretycznej skłania do wyrażenia tezy o jej prognostycznym charakterze i dużych możliwościach zastosowań w uczelniach wyższych cywilnych oraz wojskowych. Szczególnie teraz, gdy optymalizacja kształcenia obejmuje doskonalenie celów, treści, form, metod i środków nauczania, szersze wprowadzenie koncepcji sytuacji dydaktycznych, jako składowej przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich może wpłynąć na wyraźne podwyższenie efektów nauczania.

Nauczanie problemowe, realizowane w formie pracy indywidualnej, grupowo-zespołowej i zbiorowej, wzbogacone metodami aktywizującymi i grami dydaktycznymi, środkami tradycyjnymi i nowoczesnymi staje się rozbudowaną koncepcją teoretyczno-metodyczną w której znaczące miejsce zajmują psychologiczne uwarunkowania uczenia się i nauczania, a także różne style kierowania procesem kształcenia przez nauczycieli akademickich[1/]. Przedmiotem zainteresowania dydaktyków wojskowych jest nadal teoria kształcenia wielostronnego, tworząca wieloaspektowy i wieloczynnikowy układ działający, w którym przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie umożliwiają wszechstronny rozwój osobowości słuchaczy. Koncepcja ta, mimo iż jest powszechnie znana w środowisku nauczycieli wojskowych, głównie dzięki pracom badawczym J. Bogusza[2/], wymaga dalszych weryfikacji,

- - - - - - - - - -

1/ Zob.J.Bogusz, Stan i perspektywy rozwojowe pedagogiki wojskowej, "Zeszyty Naukowe WAP" 1979, nr 100;J.Bogusz, Z.Kosyrz, Współczesne tendencje w pedagogice ogólnej i wojskowej, Warszawa 1981, WAP.

2/ Zob.m.in.J.Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON.

głównie w powiązaniu z technologią kształcenia, założeniami indywidualizacji procesu dydaktycznego i zasadami projektowania systemów dydaktycznych.

5.4. Naukowa organizacja procesu dydaktycznego /technologia kształcenia/

Pojęcie technologii kształcenia wyrosło na gruncie analizy wpływu postępu naukowo-technicznego na przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zainteresowania naukową organizacją procesu kształcenia zwróciło uwagę badaczy na dwa wzajemnie powiązane poblemy. Pierwszy obejmuje naukową organizację czynności pedagogicznych nauczycieli i słuchaczy, a drugi natomiast dotyczy wykorzystania technicznych środków dydaktycznych. Definicja technologii kształcenia nie jest jednolita. Na przykład W. Okoń twierdzi, że jest ona działem dydaktyki, F. Januszkiewicz z kolei utożsamia ją z innowacją pedagogiczną, a T. Nowacki uważa, iż jest ona dyscypliną zaliczaną do zespołu nauk pedagogicznych, które zajmują się celowymi zastosowaniami zdobyczy techniki w dydaktyce[1/].

Rozwój technologii kształcenia widoczny jest w warstwie teoretycznej, natomiast prace o charakterze eksperymentalnym podejmowane są rzadziej. "Jest to zjawisko wysoce niepokojące - pisze F. Januszkiewicz - i w gruncie rzeczy podważające samą istotę nowoczesnej technologii kształcenia, której powołaniem jest przede wszystkim doskonalenie praktyki dydaktycznej"[2/].

1/ Zob. W. Okoń, Słownik Pedagogiczny..., op. cit., s. 311. F. Januszkiewicz, Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1982, PWN, s. 9; T, Nowacki, Z. Wiatrowski /red./ Mały Słownik Pedagogiki Pracy. Cz. II, Oświata i Wychowanie, Warszawa 1978, KZ, s. 104.

2/ F. Januszkiewicz /red./, Efektywność technologii kształcenia. Wybrane problemy, Warszawa 1983, PWN, s. 3. Zob.też: Technologia kształcenia jako źródło innowacji dydaktycznej -refleksje nad praktyką edukacyjną i postulaty badawcze,w: "Technologia kształcenia w rozwoju", Warszawa 1978, PWN.

Technologię kształcenia rozumie się także jako jedną z nauk systemowych o wyraźnie interdyscyplinarnym charakterze. Stąd też mimo jej bezpośrednich związków z pedagogiką nie może być ona rozpatrywana jako subdyscyplina pedagogiczna. Wśród wielu rozwiązań proponowanych przez technologię kształcenia wymienić można: sposoby formułowania celów dydaktyczno-wychowawczych, pomiar i ocenę efektów kształcenia, dobór i układ treści nauczania, modernizacja metod i form dydaktycznych, wprowadzenie nowoczesnych środków kształcenia, do komputerów włącznie[1/].

Analizując metodologiczne problemy technologii nauczania Iwan Mariew twierdzi, iż najbardziej słuszne wydaje się używanie pojęcia technologia pedagogiczna. Stawia ona połączenie dwóch głównych komponentów: technologia nauczania /TN/ i technologia wychowania /TW/. W swojej istocie przedstawia współczesną integralną, teoretyczno-praktyczną naukę o optymalnym nauczaniu i wychowaniu[2/].

Związek technologii kształcenia z technologicznym podejściem do wszelkich procesów społecznych i przemysłowych wskazuje na wielostronne rozumienie pojęcia technologia pedagogiczna. Największe zainteresowanie pedagogów i słuchaczy /podchorążych, studentów/ wywołuje problematyka automatyzacji procesu kształcenia w szkole wyższej. W ostatnich latach obserwuje się okresy znacznego nasilenia prac badawczych i wdrożeniowych z tego zakresu, a także okresy próżni i wyczekiwania. Proces ten w różnych krajach i w poszczególnych ośrodkach naukowych przebiega w dużej mierze podobnie. Ze względu na to, iż problemów współczesnej szkoły wyższej nie można rozpatrywać w oderwaniu od całokształtu stosunków społeczno-gospodarczych i naukowo-technicznych przyjąć należy istnienie ścisłej zależności między stosowaną technologią kształcenia i jej społeczno-ekonomicznym uzasadnieniem.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. m.in.E.Berezowski /red./, Aspekty dydaktyczne automatyzacji procesu kształcenia, Wybrane zagadnienia, Warszawa 1984, PWN.

2/ I. Mariew, Tiechnołogija obuczienija - tiechnołogija tworczeskogo obuczienija "Sowriemiennaja Wysszaja Szkoła"1976, nr 2 /14/, s. 105.

Tymczasem formy i metody pracy dydaktycznej w szkołach wyższych rzadko kiedy odbiegają od tradycyjnych. Wykłady, ćwiczenia, seminaria i konwersatoria - szczególnie w uniwersytetach - nie często nawiązują do założeń kształcenia aktywizującego. Sytuacja jest tym trudniejsza, że w okresie nie zawsze skutecznych zastosowań nauczania programowanego i różnych odmian metod aktywizujących upowszechniane są optymistyczne wyniki badań nad komputeryzacją dydaktyki. Wśród głównych argumentów uzasadniających potrzebę sięgania po pomoc elektronicznej maszyny cyfrowej wymienia się możliwość daleko idącej indywidualizacji nauczania, łatwość wywoływania i podtrzymywania sprzężenia zwrotnego między studentem a komputerem, dogodne warunki do symulowania złożonych sytuacji dydaktycznych i wreszcie możliwość stosowania różnorodnych form pomiaru /kontroli/ wiadomości i umiejętności słuchaczy.

Koncentracja uwagi nauczycieli na środkach lub metodach kształcenia rodzi obawy, że jeszcze bardziej pomijać będziemy węzłowy problem współczesnego systemu dydaktycznego, a mianowicie to czego, w jakim układzie oraz po co uczyć[1/]. Czy te niepokoje są słuszne? Odpowiedź na tak sformułowane pytanie jest niewątpliwie złożona i być może ostateczne jej sformułowanie wymagać będzie kompleksowego analizowania procesu kształcenia w płaszczyźnie celów, treści, metodyki pracy pedagogicznej, środków /w tym komputerów/, kwalifikacji nauczycieli akademickich oraz poziomu przygotowania słuchaczy do studiów.

Okazuje się, że próby zastosowania EMC w dydaktyce wiążą się ściśle z potrzebą odkrywania "na nowo" podstawowych ustaleń dydaktyki, jako ogólnej teorii i praktyki nauczania, uczenia się, samokształcenia oraz przygotowywania podręczników i innych materiałów dydaktycznych. W ten sposób również poszerza się zakres eksploracji problematyki objętej terminem "technologia kształcenia". Kształtowanie człowieka aktywnego, umiejącego myśleć i działać samodzielnie oraz posiadającego umiejętności korzystania z różnych źródeł informacyjnych to główny

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. K. Kruszewski, System dydaktyczny i jego elementy, w: W. Okoń /red./, "System dydaktyczny", Warszawa 1971, PZWS, s. 219.

cel działalności pedagogicznej na wszystkich szczeblach oświaty. Postępujący rozwój naukowo-techniczny wpływa pośrednio na procesy optymalizacji kształcenia głównie ze względu na ogromny wzrost liczby informacji naukowej, do której trzeba umieć dotrzeć, przetworzyć ją, przechować i odpowiednio wykorzystać. Z tym tylko, że kierunki działań optymalizacyjnych cechuje niekiedy daleko posunięta jednostronność. Dotyczy to przykładowo słusznej skądinąd tendencji do ograniczania podających metod kształcenia i wprowadzania rozwiązań metodycznych sprzyjających samodzielnemu dochodzeniu do wiedzy.

Podział zagadnień składających się na pojęcie "komputeryzacji nauczania", aczkolwiek mało spójny wewnętrznie, obejmuje następujące płaszczyzny rozważań:

1. Zastosowanie komputera w badaniach naukowych /poczynając od planowania pracy naukowo-badawczej do usług obliczeniowych/.
2. Tworzenia bazy danych o wynikach kształcenia i przebiegu realizacji programu.
3. Sporządzanie okresowych informacji o nowościach wydawniczych nabywanych przez bibliotekę uczelni.
4. Wykorzystanie komputera w procesie kształcenia /przykładowo: podczas wykładów, ćwiczeń, seminariów, konwersatoriów i w czasie nauki własnej, a także ze względu na różne cele pracy dydaktycznej i charakter zadań/.

Podkreślmy przy tym, że między innymi Wojskowa Akademia Polityczna, podobnie jak inne uczelnie wyższe typu uniwersyteckiego stanęła przed problemem zastosowania komputera w naukach społecznych[1/]. Stąd też już w początkowej fazie prac adaptacyjnych okazało się, że w pierwszej kolejności należy przełamać różnorodne uprzedzenia wykładowców do automatyzacji procesu dydaktycznego. Istniejące wątpliwości można przedstawić w trzech płaszczyznach:

1/ operowanie wiedzą bierną i algorytmicznym jej ujęciem pozostaje w sprzeczności z istotą myślenia twórczego;

2/ nauczyciele akademiccy słabo znają język komputerowy i nie posiadają umiejętności programowania elektronicznej maszy-

1/ Zob. J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa..., op. cit., s. 373.

ny cyfrowej stosownie do konkretnych celów pedagogicznych,

3/ przygotowanie programu obejmującego nawet niezbyt szeroki temat wykładu lub ćwiczenia jest bardzo pracochłonne.

Bliskość automatyzacji i potrzeby sformalizowanego ujęcia większości ogniw dydaktycznych sprawia, że wyjątkowo trudne staje się optymalizowanie metod kształcenia umysłu poprzez zastosowanie dydaktyki pamięci dydaktyką myślenia z udziałem komputera. Rozwijanie samodzielności i oryginalności myślenia jest dziełem nauczyciela i studenta. Ich stały, dynamiczny kontakt może przybierać różne formy, ale zawsze wymaga rzetelnego przygotowania i wysokiej motywacji. Inaczej mówiąc, nawet najlepszy program nie gwarantuje wysokich efektów dydaktycznych jeśli nie będzie wspierany przez czyny i aktywny udział w procesie uczenia się samych studentów.

Unowocześniać proces kształcenia można również bez komputera. Tym bardziej, że zbyt częste proponowanie realizacji programu z wykorzystaniem EMC rodzi niekiedy negatywne następstwa. Zatem tylko racjonalne powiązanie nowatorskich rozwiązań metodycznych z techniką może wpłynąć korzystnie na efektywność kształcenia i przybliżyć nauczycieli akademickich do stosowania komputerów w pracy dydaktycznej.

Na podstawie analizy różnorodnych działań ukierunkowanych na zastosowanie komputera w Wojskowej Akademii Politycznej można wyodrębnić kilka ich etapów.

Etap I - wstępny obejmował analizę możliwości wykorzystania elektronicznej maszyny cyfrowej w rejestrowaniu planu pracy naukowo-nadawczej. Systematyczny kontakt z EMC i możliwość szybkiego uzyskania potrzebnych informacji spowodowały częściowe osłabienie istniejących uprzedzeń do informatyki i rozbudziły zainteresowanie tą problematyką.

Etap II - dotyczył prac na określeniem bezpośrednich związków procesu dydaktycznego z możliwościami EMC. W tym celu opracowano komputerowy system sterujący nauczaniem, zwany SAN[1/]. Podstawę metodyczną systemu stanowi model procesu nau-

---

1/ W. Gogołek, Dynamicznie adaptacyjny model komputerowego nauczania, "Technologia kształcenia w wyższych szkołach technicznych". Wyd. specjalne, Katowice 1975, s. 71.

czania i ogólne założenia nauczania programowanego. Funkcjonowanie systemu oparte jest na wprowadzeniu autonoty /AN/, jako zasadniczego sygnału sprzężenia zwrotnego, między słuchaczem a komputerem. Autor potwierdził empirycznie zbieżność autonoty z oceną obiektywną. Równocześnie w toku seansu nauczania komputerowego słuchacz ma możliwość korzystania z informacji typu encyklopedycznego ułatwiających głębsze poznanie trudniejszych pojęć.

W dalszej kolejności dokonano klasyfikacji przedmiotów nauczania /podstawowe, kierunkowe i pomocnicze/, przystosowano dzienniki lekcyjne do potrzeb techniki obliczeniowej /umożliwia to całościowe analizowanie przebiegu procesu kształcenia, kierowania nim i obiektywizowanie procesu oceniania wykładowców/, założono kartotekę pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni.

Aktualnie prowadzone są prace nad ostatecznym kształtem systemu analizy aktywności słuchaczy w toku zajęć i oceny rozwiązań metodycznych stosowanych przez nauczycieli akademickich. System ten spełnia istotną rolę w procesie motywowania wykładowców do wprowadzania nowatorskich rozwiązań dydaktycznych.

Druga faza prac obejmuje zastosowanie EMC w realizacji konkretnych tematów. Mimo, że poszczególne elementy zestawu komputerowego zapewniają dobre parametry, to konfiguracja tych elementów nie zawsze odpowiada potrzebom i oczekiwaniom pedagogów. Z tej racji główny wysiłek pedagogów i informatyków skierowany jest na stworzenie bazy danych, która umożliwiałaby operowanie treściami. Czy jest to zadanie możliwe do rozwiązania w naukach społecznych? Wydaje się, że tak, chociaż trudności nie brakuje.

Na podstawie analiz przebiegu procesu nauczania wspomaganego komputerem można sformułować przypuszczenie, że korzystanie z monitora ekranowego z klawiaturą /MERA 7911/ przy możliwości pełnej rejestracji wszelkich zdarzeń zapewni słuchaczom dobre warunki wywierania wpływu na dobór i układ treści programu. Tak rozumiana, trzecia faza prac nad wykorzystaniem komputera w procesie dydaktycznym wiąże się bezpośrednio z doskonaleniem metod strukturalizacji treści w celu opracowania ogólnych i szczegółowych założeń przygotowania dawek wykładanego materiału. Na ich podstawie można konstruować zestawy py-

tań kontrolnych służących nie tylko do sprawdzenia poziomu wiadomości słuchaczy, ale także ułatwiających powtarzanie i utrwalanie materiału[1/]. Jest to jedna z możliwych dróg wdrażania słuchaczy do roli podmiotu kształcenia.

Na zakończenie warto podkreślić często już powtarzaną tezę o znaczącym wpływie użytkowników komputera na postęp w ich wykorzystaniu. Rola informatyków jest bez wątpienia ważna, lecz jeszcze bardziej istotny jest problem włączania do prac nad komputerem wykładowców poszczególnych przedmiotów. Potrzebne jest systematyczne uświadamianie, głównie humanistom, korzyści wypływających z zastosowania komputera w procesie dydaktycznym. Niezbędne jest także motywowanie nauczycieli akademickich do pracy nad treściami kształcenia poprzez ukazywanie możliwości korzystania z przygotowanej bazy danych w czasie wykładów, ćwiczeń, seminariów, konsultacji, egzaminów i w pracy kół naukowych.

W świetle powyższych rozważań warto odnotować kilka najważniejszych wniosków z przebiegu międzynarodowego seminarium poświęconego zastosowaniu technicznych środków kształcenia w szkole wyższej. Seminarium odbyło się w Drezdeńskim Technicznym Uniwersytecie w dniach 17-23.04.1983 r. Głównym jego celem było przedyskutowanie aktualnych poglądów na temat roli środków technicznych w procesie kształcenia akademickiego, określenie kierunków dalszych wspólnych badań i odkrycie rezerw tkwiących w stale rozwijającej się współpracy pedagogów różnych krajów.

Do głównych problemów omawianych podczas seminarium można zaliczyć:

1. Ocena wyników badań nad zastosowaniem technicznych środków dydaktycznych /TŚD/ w szkole wyższej.
2. Stan i perspektywy rozwoju TŚD w ZSRR oraz w innych krajach.
3. Rola EMC w podwyższaniu efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.
4. Możliwości wykorzystania założeń indywidualizacji kształcenia w szkole wyższej.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN, s. 162.

5. Metodologia kontrolowania i oceniania wyników kształcenia oraz ogólne problemy badania efektywności pracy dydaktycznej.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że oprócz referatów i dyskusji prowadzonej w sposób tradycyjny uczestnicy seminarium mieli możliwość uczestniczenia w spotkaniach z autorami różnych opracowań naukowych prezentowanych w specjalnie wydzielonym pomieszczeniu.

Wśród wielu wniosków wynikających z przebiegu seminarium należy wymienić następujące:

1. Wszyscy uczestnicy seminarium byli zgodni co do pilnej potrzeby wykorzystywania TŚD w praktyce edukacyjnej szkół wyższych, przy równoczesnym intensyfikowaniu badań naukowych i stwarzaniu warunków - także administracyjnych - do wdrażania ich wyników do pracy pedagogicznej.
2. W większości krajów, których przedstawiciele uczestniczyli w dyskusji, konstruuje się i weryfikuje w praktyce dydaktycznej wysokiej klasy maszyny dydaktyczne umożliwiające wzbogacanie możliwości pedagogicznego oddziaływania nauczyciela akademickiego na słuchaczy. Poszczególne maszyny dydaktyczne mogą tworzyć w zależności od potrzeb rozwinięty system z wykorzystaniem EMC. /Na przykład: w ZSRR -"Lektor" i "Sapor", w Bułgarii - "Rems-1", w NRD - "Z-1001"/,
3. Bardzo mocno zarysowała się tendencja do konstruowania samodzielnych maszyn dydaktycznych zdolnych również do pełnienia roli terminali komputerowych systemów dydaktycznych /głównie ZSRR i CSRS/.
4. Wśród pedagogów dominuje pogląd, że wprowadzenie EMC do procesu dydaktycznego jest ze wszech miar potrzebne. Równocześnie jednak muszą być uwzględnione podstawowe uwarunkowania psychologiczne, dydaktyczno-wychowawcze, organizacyjne i administracyjne. Jak wskazuje praktyka dydaktyczna, niektóre nieudane próby wprowadzenia EMC do procesu kształcenia spowodowane były barierami typu psychologicznego lub organizacyjnego.

Wśród wniosków praktycznych, użytecznych w doskonaleniu kształcenia słuchaczy można wymienić następujące:

1. W celu intensyfikacji i koordynacji działań związanych z szerszym wprowadzaniem nowoczesnych urządzeń technicznych optymalizujących proces dydaktyczny w szkole wyższej niezbędne jest zorganizowanie stałej współpracy i wymiany doświadczeń między zainteresowanymi ośrodkami naukowymi i dydaktycznymi. Umożliwi to niezbędną standaryzację systemu technicznego i przyspieszenie procesu wdrażania teorii do praktyki. Proces ten przebiega sprawniej jeśli jednej z uczelni powierzy się rolę ośrodka wiodącego.
2. Jednym z istotnych czynników warunkujących postęp w dziedzinie automatyzacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej jest właściwe wykorzystanie i należyte docenienie tych nauczycieli akademickich, który w sposób twórczy wprowadzają technikę do pracy dydaktycznej. Niezbędna jest także szeroka popularyzacja ich osiągnięć.
3. Równolegle z pracami nad wprowadzeniem środków automatyzujących kształcenia w szkole wyższej należy modernizować teoretyczne założenia metodyki ich wykorzystania. Jak wynika z dyskusji prowadzonej podczas seminarium szczególnie pomocne okazują się w tym zakresie metody strukturyzacji treści i założenia nauczania programowanego.
4. Szerszy dostęp nauczycieli akademickich do technicznych środków kontroli wiadomości winien być połączony z opracowywaniem odpowiednich /zweryfikowanych/ kryteriów i wskaźników oceny słuchaczy. Na szczególne podkreślenie zasługują także doświadczenia pedagogów radzieckich, którzy powierzają wdrażanie elektronicznej i audiowizualnej techniki tym nauczycielom akademickim, którzy mają już pozytywne doświadczenia pedagogiczne w stosowaniu środków dydaktycznych. Dużo uwagi poświęca się właściwemu określeniu tematu zajęć i tworzeniu niezbędnych warunków materiałowo-technicznych, bowiem nie każdy problem może być rozwiązany przy pomocy środków automatyzujących proces kształcenia.

Wśród najnowszych propozycji wykorzystania mikrokomputera w procesie kształcenia wymienić należy komputerową prezentację obrazu dydaktycznego zaprezentowaną przez W. Gogołka[1/].

- - - - - - - - - -

1/ W. Gogołek, Komputerowa prezentacja obrazu dydaktycznego, Warszawa 1987, WAP.

Autor udowodnił tezę, iż stosowanie obrazu w procesie dydaktycznym umożliwia przekazanie niewspółmiernie większej ilości informacji niż za pomocą głosu. Obraz tworzony za pomocą mikrokomputera musi spełniać warunki niezbędne w percepcji wzrokowej i towarzyszącym jej wyższym czynnościom myślowym. Mikrokomputer nie może zastąpić nauczyciela akademickiego, ale wspiera jego działania wyjątkowo skutecznie. Z tych powodów, pisze W. Gogołek, "obraz dydaktyczny ze wszystkimi uwarunkowaniami dotyczącymi jego tworzenia,i przydatności edukacyjnej stanowić będzie podstawowy obiekt prac w procesie wykorzystywania miktokomputerów w uczelni, jako sui generis łącznik między tradycyjną metodą nauczania a nauczaniem wspomaganym przez komputer"[1/]. Technologia kształcenia, ze względu na bogactwo środków dydaktycznych jakimi dysponuje, przyczynia się do różnicowania procesu nauczania-uczenia się. Rzeczywiste efekty zależą jednak od pomysłowości i innowacyjności kadry naukowo-dydaktycznej.

5.5. Teoria innowacyjnego kształcenia

Problematyka innowacji w kształceniu jest ciągle mało znana, chociaż dążność ludzi do wprowadzania zmian, zastosowania nowych rozwiązań jest odwieczna. Innowatyka obejmuje wszelkie zmiany polegające na wprowadzeniu czegoś nowego, co z kolei umożliwia uzyskiwanie lepszych efektów jakościowych i ilościowych. Stąd też obok pojęcia innowacji wymienia się wiele innych terminów określających źródła, charakter lub efekty działań innowacyjnych, np.: unowocześnianie, inwencja, twórczość i działanie twórcze, postęp, racjonalizacja, wynalazczość, nowoczesność, nowatorstwo itp. Podstawą wszelkich rozważań na ten temat są zmiany nazywane często "metafizyką naszego wielu". Szczególnym rodzajem zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym są innówacje[2/]. Jak pisze H. Zalewska-Tra-

1/ Tamże, s. 175.

2/ Zob. Z.Pietrasiński, Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji, Warszawa 1971, PWN; J. Bogusz, Problemy innowacyjne w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1983, WAP /maszynopis/; R. Schulz, O nową koncepcję pedagogicznego poste-
/dalszy ciąg przypisu na str. 216/

fisz, "innowacje pedagogiczne, to wymierne, świadome, planowane /z góry zamierzone/ zmiany wprowadzane do szkolnictwa z intencją udoskonalenia jego działalności i zapewnienie jego możliwości skuteczniejszego realizowania celów dydaktycznych i wychowawczo-opiekuńczych, przyczynienie się do postępu w oświacie"[1/]. Istnienie ścisłych powiązań celowych zmian z postępem wskazuje, że nie każdą zmianę możemy nazwać innowacją,

Problematyka innowacji odgrywa istotną rolę w rozwoju wyższych szkół wojskowych. Świadczą o tym zarówno rozważania teoretyczne, jak i wiele poczynań realizowanych w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Na gruncie teorii chodzi przede wszystkim o określenie ogólnych założeń innowacji, ich zakresu treściowego i optymalnych procedur realizacyjnych. Praktyka edukacyjna z kolei zmierza do wprowadzenia w dziedzinie oświaty wojskowej nowych rozwiązań, a więc spowodowania zmian ukierunkowanych na udoskonalenie procesów kształcenia.

Tak więc innowację można rozpatrywać jako proces, ciąg wzajemnie powiązanych czynności umożliwiających wprowadzenie zamierzonej zmiany lub jako pewien stan końcowy, nowy układ rzeczy, zjawisk i procesów. Można oczywiście dyskutować nad tym, który z powyższych aspektów zasługuje na większą uwagę lub kiedy bardziej zbliżamy się do realiów postępu pedagogicznego, czy wówczas, gdy doskonalimy teorię innowacji, czy wtedy, gdy zajmujemy się praktyką innowacyjną.

Zagadnienie teorii innowacji łączy w sobie trzy grupy problemów rozpatrywanych w obrębie: 1/ szeroko rozumianej twórczości /myślenia twórczego/, 2/ analizy zmian i odnowy w oświacie oraz 3/ modernizacji, optymalizacji i postępu pedagogicznego. Ze względu na swoisty charakter innowacji dydaktycznych /pedagogicznych/, powinny onę współtworzyć jednoli-

---

Dalszy ciąg przypisu ze str. 215
pu, I. Problem innowacji "Ruch Pedagogiczny" 1980, nr 1, II. Problem innowatora, "Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 1; J.Zakrzewski, M. Sidor, J. Michalczak, Wybrane problemy dydaktyki innowacyjnej wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1977, WAP; B. Ileczko, Innowacje dobre na wszystko, w: "Uczelnia na miarę współczesności", Poznań 1983, wyd. UAM; "Zeszyty Naukowe ASG WP" 1977, nr 1, Dydaktyka innowacyjna w wojsku. Cz. I, Warszawa 1977, ASG WP, WAP.

1/ H. Zalewska-Trafisz, Ruch innowacyjny, w: "Edukacja w świecie współczesnym", Warszawa 1975, WSiP, s. 59.

tą strategię rozwoju i modernizacji dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Ich systemowe ujęcie wskazuje na szeroki zakres przedmiotowy podejmowanych działań. Obejmują one modernizację: celów kształcenia, głównie w aspekcie wypracowania taksonomii umożliwiającej właściwy pomiar efektów nauczania - uczenia się, treści programowych, form i metod, środków dydaktycznych oraz doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry naukowo-dydaktycznej.

Analizując tematykę prac RWSzWiN oraz innych instytucji zajmujących się rozwojem szkolnictwa wojskowego, można sformułować wniosek, iż w wojsku funkcjonuje tendencja do łączenia wysiłków innowatora instytucjonalnego i indywidualnego /wojskowego nauczyciela akademickiego/. Bez zdecydowanego poparcia określonej instytucji /ogniw służbowych/, przy braku należytej informacji na temat sensu podejmowanej innowacji nie można liczyć na zainteresowanie środowiska wojskowego nowymi ideami i koncepcjami.

Innowacje dydaktyczne mogą dotyczyć zarówno zmian w organizacji kształcenia, jak i w stosowanych metodach, środkach oraz treściach nauczania. Najwięcej przejawów działalności innowacyjnej obserwuje się w zakresie form, metod i środków kształcenia. Są to z reguły innowacje o dość zwężonym obszarze zmian, często ukierunkowane na potwierdzenie dość oczywistej hipotezy badawczej, angażujące niewielu ludzi i w efekcie mało nowoczesne. Ich rzeczywista wartość poznawcza i praktyczna nie jest do końca znana, a możliwości weryfikacji proponowanego rozwiązania w zbliżonych warunkach wyraźnie ograniczone.

Podobne problemy w zakresie podejmowania i realizowania innowacji dydaktycznych występują na przykład w armii amerykańskiej. Główny nurt zmian wiąże się z wykorzystywaniem w nauczaniu zaawansowanej technologii kształcenia. Mimo, że ogólny poziom programów edukacyjnych, w tym komputerowych, jest oceniany jako niski, a dominującym sposobem pracy dydaktycznej jest przekazywanie wiedzy przez nauczyciela, to jednak wojsko realizuje program "Badanie i Rozwój", korzystając z usług Laboratorium Zasobów Ludzkich Wojsk Lotniczych /Air Force Human Resources Laboratory - AFHRL/, Instytutu Badawcze-

go Armii USA /U.S. Army Research Institute - ARI/, Centrum Marynarki Wojennej do Spraw Badań nad Kadrą /NPRDC/[1]. Wyniki badań są zorientowane na określenie przy pomocy testów, przydatności żołnierzy do służby wojskowej. Mogą one być także wykorzystywane w toku uzasadniania proponowanych zmian edukacyjnych. Wśród innowacji podejmowanych w uczelniach amerykańskich wymienia się na przykład: realizowanie programów kształcenia zorientowanych na kompetencje, bez przydzielonych jednostek czasowych, wprowadzanie szkół bez podziału na poziomy, różnicowanie sposobów wykorzystywania kadry adiunktów lub asystentów. W nauczaniu komputerowym innowacje sprowadzają się do opracowywania systemów dydaktycznych zapewniających słuchaczom bardziej efektywne opanowywanie umiejętności praktycznych przy niższych kosztach. Wśród innych korzyści odnotowuje się: krótszy okres szkolenia, zmniejszoną zależność od kompetentnych nauczycieli /instruktorów/, mniejsze zapotrzebowanie na drogi sprzęt techniczny, szybką aktualizację materiałów dydaktycznych.

W nauczaniu komputerowym istnieją duże możliwości wprowadzania innowacji dydaktycznych, ale ich koszt jest niekiedy bardzo wysoki. Na przykład godzina oprogramowania i oprzyrządowania kosztuje około 10.000 dolarów, zaś czas opracowania programu wynosi od 77 do 714 godzin na osobę[2]. Tego rodzaju wyliczenia nie zawsze towarzyszą ocenie innowacji wprowadzanych w wyższym szkolnictwie wojskowym, chociaż ze względu na dokonujące się w Polsce zmiany gospodarcze, może to być sytuacja przejściowa.

Innowacje podejmowane w wyższym szkolnictwie wojskowym można rozpatrywać w trzech płaszczyznach zmian. Pierwsza obejmuje udoskonalenie organizacji procesu dydaktycznego, druga odnosi się do wprowadzania nowych metod i środków kształcenia, a trzecia ukierunkowana jest na dynamizowanie rozwoju kwalifikacji pedagogicznych kadry naukowo-dydaktycznej.

W grupie pierwszej wymienić można zweryfikowaną empiryczn-

1/ Zob. H.F. O'Neil, Jr., C.L. Anderson, J.A. Freeman, Research in Teaching in the Armed Forces, w: M.C. Wittrock /ed./, Handbook of Research on Teaching, Nev York 1986, s.975.

nie w 1978 roku próbę wprowadzenia w wyższej uczelni wojskowej trzydziestominutowych jednostek metodycznych wykładu, zamiast dotychczasowych czterdziestopięciominutowych oraz określenia możliwości planowania 8 godzin zajęć /trzydziestominutowych/ w ciągu dnia. Głównym cele innowacji było zapewnienie wyższej efektywności wykładu poprzez bardziej staranne określenie jego celów minimalnych, dokonanie selekcji treści i stworzenie struktury myślowej obejmującej zasadnicze elementy poznawcze, przygotowanie szkicu myśli głównych wykładu i wręczenie go słuchaczom na 2-3 dni przed zajęciami, udzielanie słuchaczom w miarę dokładnych wskazówek do samodzielnej pracy umysłowej.

W wyniku pozytywnych doświadczeń gromadzonych w toku realizacji trzydziestominutowych wykładów w WAP, wprowadzono w całej uczelni nową organizację zajęć, której podstawę tworzyły trzydziestominutowe jednostki metodyczne. Wśród pozytywnych efektów omawianej innowacji można wymienić:

1. Zapewnienie uczelni lepszych warunków elastycznego wykorzystywania czasu przeznaczonego na zajęcia audytoryjne;
2. Wyraźne ukonkretnienie wykładów i nadanie im zwięzłej i aktywizującej formy;
3. Lepsze ukierunkowanie uwagi słuchaczy na myśli główne tematu;
4. Znaczne poprawienie komfortu psychicznego słuchaczy, poprzez skrócenie czasu zajęć i lepszą organizację treści nauczania oraz czynności metodycznych nauczycieli;
5. Przyspieszenie procesu aktualizacji treści programowych i selekcji informacji zbędnych;
6. Mobilizowanie wykładowców do bardziej racjonalnego konstuowania systemu dydaktycznego obejmującego cele, treści, czynności metodyczne i środki każdego wykładu i ćwiczenia.

Do negatywnych skutków wprowadzonej innowacji można zaliczyć:

1. Brak właściwej synchronizacji wykładów z zajęciami grupowymi, co powoduje powstawanie dwudziestominutowych luk /przerw/, które trudno racjonalnie wykorzystać;
2. Wzrost obciążenia słuchaczy w czasie nauki własnej ze względu na konieczność przygotowywania się do wykładów i ćwiczeń;
3. Pozbawienie wykładowców możliwości wprowadzania podczas

wykładów dygresji, luźnych dodatkowych uwag i komentarzy, co obniża atrakcyjność zajęć;

4. Poszerzenie się pracochłonności przygotowania wykładu z powodu konieczności przygotowania szkicu myśli głównych.

Weryfikacja głównej hipotezy, iż skrócenie czasu trwania wykładu powinno wpłynąć na lepszą koncentrację uwagi, zainteresowanie i aktywność słuchaczy, a stąd na zwiększenie efektywności ich samodzielnego myślenia i działania, wypadła pozytywnie. Upowszechnienie innowacji okazało się jednak niemożliwe, głównie z powodu trudności, jakie pojawiły się w planowaniu godzin lekcyjnych. Nie bez znaczenie pozostały wszelkie bariery psychologiczne, opór wobec nowych rozwiązań i potrzeba wniesienia zwiększonego nakładu pracy podczas przygotowywania zajęć dydaktycznych trwających krócej niż to ma miejsce w ujęciu tradycyjnym.

Najwięcej innowacji podejmowano w zakresie stosowanych metod i środków nauczania. Ich wspólną cechą jest preferowanie samodzielnego odkrywania wiedzy, kształtowania zdolności rozwiązywania problemów, łączenia teorii z praktyką i wykorzystania elektronicznej maszyny cyfrowej /do wspomagania procesu nauczania. Jednym z takich rozwiązań innowacyjnych jest zastosowanie mikrokomputera do szybkiego wyszukiwania innowacji. Autorzy innowacji zaproponowali modelowe ujęcie komputerowego wspomagania procesu samokształcenia. W tym celu przygotowali podręcznik z zakresu fizyki w układzie encyklopedycznym, spełniający rolę leksykonu znaczeniowego. Oprócz zwięzłych definicji poszczególnych haseł podano charakterystyki ogólne, zakresy zastosowań, zasady działania, klasyfikacje itp. Każde hasło wzbogacone zostało zestawem literatury z odpowiednimi odnośnikami niezbędnymi w procesie samokształcenia, W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, iż zaproponowane rozwiązanie sprzyja podwyższaniu efektywności kształcenia i może być stosowane w wyższym szkolnictwie wojskowym. A oto najważniejsze wnioski wynikające z weryfikacji przyjętego rozwiązania:

- komputerowy podręcznik z fizyki o układzie encyklopedycznym, skutecznie wspomaga samodzielną pracę słuchaczy i ułatwia korzystanie z różnych źródeł informacyjnych;

- opracowany program ENCY może być zastosowany w procesie konstruowania podręczników o układzie encyklopedycznym z innych przedmiotów, np. z ekonomii, filozofii, pedagogiki, psychologii itp.;
- system ENCY może być wykorzystany do wyszukiwania dowolnych informacji bibliograficznych;
- zakres wykorzystania systemu ENCY może być zwiększony poprzez zainstalowanie większej liczby dialogowych końcówek komputerowych nie tylko w ośrodku obliczeniowym, ale i w katedrach, zakładach oraz w bibliotece[1/].

Innowacje dydaktyczne w kształceniu i doskonaleniu kadry naukowej wyższych uczelni wojskowych są traktowane jako główny stymulator rozwoju edukacji wojskowej. Mimo to jednak, częściej można mówić o innowacyjnym kształceniu kadry, niż o innowacjach w zakresie treści, form, metod i środków dydaktycznych. Jednym z bardziej znanych rozwiązań innowacyjnych, jest tworzenie wśród słuchaczy ASG WP grup specjalistycznych o kierunku dydaktyczno-naukowym. Innowację tę wprowadzono w 1977 r. na III roku studiów Wydziału Wojsk Lądowych. Słuchacze tej grupy, wyselekcjonowani na podstawie ujawnianych predyspozycji pedagogicznych, poza obowiązującym programem z zakresu wiedzy operacyjno-taktycznej oraz metodyki szkolenia taktycznego, realizują 130-150 godzinny program dydaktyki wyższej szkoły wojskowej i metodologii badań naukowych w wojsku[2/]. Priorytet w naborze do grupy kształcenia o kierunku dydaktycznym posiadają oficerowie skierowani na studia z WSO.

Po ukończeniu studiów w ASG i po stażu w jednostkach wojskowych oficerowie ci są wyznaczani na stanowiska w wyższych szkołach wojskowych. Przyjęte rozwiązanie innowacyjne znalazło niezbędną akceptację społeczną i co najważniejsze w pełni potwierdza się w praktyce edukacyjnej.

Tak rozumianych innowacji jest z pewnością o wiele więcej. Problem jednak nie w ich ilości lecz w dostosowaniu do po-

---

1/ A. Markiewicz, Z. Płoszyński, Zastosowanie komputerów do modernizacji procesu dydaktycznego na przykładzie WSOWOPlot., Warszawa 1982, WAP, s. 148-161.

2/ Zob. J. Zakrzewski, System podwyższania kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich w świetle ich funkcji i zadań, Warszawa 1978, ASG WP.

trzeb danej uczelni i warunków w jakich realizowany jest proces kształcenia. Trudno także pominąć społeczny i wychowawczy aspekt innowacji, zapewniających młodym ludziom możliwość przejawiania i utrwalania postaw kreatywnych i twórczych. Zbyt często jeszcze wyrażane są w środowisku cywilnym opinie, iż proponowanie zmian lub ich dokonywanie jest ryzykowne i z reguły się nie opłaca. Skąd zatem mają wyrastać nastawienia innowacyjne, jeśli współczesna szkoła podstawowa i średnia rozmija się z nowoczesnością, a nauczyciel nie zawsze potrafi zrozumieć ciekawości poznawczej ucznia i szybko sprowadza ją do przeciętności. Konformizm, to może zbyt pochopne i niesprawiedliwe określenie sytuacji w szkole minionych lat. Gdzie jednak szukać źródeł niedostatków w zakresie samodzielności i twórczej postawy młodzieży jeśli nie w braku warunków rozwoju innowacyjnego myślenia. Problem ten może być rozwiązany między innymi poprzez wdrażanie młodzieży szkół średnich i wyższych do samodzielnego studiowania. Równie potrzebne jest prezentowanie przez nauczycieli akademickich sprawdzonych sposobów studiowania określonych przedmiotów.

Od kilkunastu już lat, mimo widocznego postępu w rozwoju myśli pedagogicznej, praca nauczycieli akademickich w kraju uległa niewielkim zmianom. Dominuje wykład akademicki i różne, a zarazem podobne formy zajęć grupowych. W tej sytuacji słuszna wydaje się opinia o nowoczesności kształcenia wojskowego, powszechnie wspieranego techniką audiowizualną i metodami aktywizującymi. Nie oznacza to jednak, że nie ma potrzeby doskonalenia stosowanych rozwiązań. Wręcz przeciwnie - to właśnie zmiany innowacyjne wprowadzane lub weryfikowane w wyższych uczelniach wojskowych służą optymalnemu wykorzystaniu infrastruktury dydaktycznej, wpływają stymulująco na doskonalenie przestarzałych już form organizacyjnych kształcenia, ułatwiają określanie właściwych kryteriów efektywności poszczególnych metod nauczania. Innowatyka, jako teoria i metodyka pracy twórczej sprzyja rozbudzaniu aktywności kadry naukowo-dydaktycznej wyższych szkół wojskowych, uczy racjonalnego podejścia do skomplikowanych procesów pedagogicznych, ugruntowuje poczucie odpowiedzialności z efekty kształcenia, nakłania do korzystania

z doświadczenia i pomysłów grupy w rozwiązywaniu trudnych problemów w stadium projektowania i realizowania zmian.

Procesy innowacyjne, jako forma oddziaływań na słuchaczy wyższych szkół wojskowych pozwalają kształtować tzw. plastyczność innowacyjną, czyli podatność na podejmowanie akcji twórczej, aktywizują myślenie, zachęcają do refleksji nad efektywnością świadomego uczestnictwa człowieka w życiu społecznym. Ponadto kontakt z działaniem innowacyjnym tworzy poczucie optymizmu poznawczego, ugruntowuje wiarę w sens twórczych poszukiwań i kształtuje wolę przekształcania otaczającej nas rzeczywistości, umożliwia bardziej wnikliwe analizowanie potrzeb danej uczelni wojskowej, pełniejsze wykorzystywanie istniejących warunków społecznych i materiałowo-technicznych oraz angażowanie nie tylko pojedynczych innowatorów, ale i całych zespołów ludzkich.

Na podstawie przedstawionych zagadnień, określających zakres treściowy kształcenia innowacyjnego, można sformułować następujące uogólnienia:

- zmiany innowacyjne wprowadzane lub weryfikowane w wyższych uczelniach wojskowych służą optymalnemu wykorzystaniu infrastruktury dydaktycznej, wpływają stymulująco na doskonalenie przestarzałych już form organizacyjnych kształcenia, ułatwiają określanie najbardziej istotnych kryteriów efektywności poszczególnych metod nauczania;

- innowatyka jako teoria i metodyka pracy twórczej sprzyja rozbudzaniu aktywności kadry naukowo-dydaktycznej wyższych szkół wojskowych, uczy racjonalnego podejścia do skomplikowanych procesów pedagogicznych, ugruntowuje poczucie odpowiedzialności, nakłania do korzystania z doświadczenia i pomysłów grupy w rozwiązywaniu trudnych problemów w stadium projektowania i realizacji zmian;

- procesy innowacyjne jako forma oddziaływań na słuchaczy wyższych szkół wojskowych kształtują tzw. plastyczność innowacyjną, czyli podatność na podejmowanie akcji twórczej, aktywizują myślenie, zachęcają do refleksji nad efektywnością świadomego uczestnictwa człowieka w życiu społecznym;

- kontakt z działaniem innowacyjnym worzy poczucie op-

tymizmu poznawczego, ugruntowuje wiarę w sens twórczych poszukiwań, kształtuje wolę przekształcania otaczającej nas rzeczywistości.

Poziom wykorzystania nowoczesnych teorii i koncepcji kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym zależy w głównej mierze od tego, w jakim stopniu są one znane i akceptowane przez kadrę naukowo-dydaktyczną. Równie ważne okazuje się empiryczne określanie możliwości zastosowania twierdzeń teoretycznych w praktyce edukacyjnej uczelni wojskowych. Ocena aktualnego stanu zainteresowania nauczycieli akademickich teoretycznymi koncepcjami kształcenia w szkole wyższej nie może być zbyt wysoka. Wynika to głównie z istniejących ograniczeń formalnych w realizowaniu celów kształcenia kadr oficerskich, a także z dostrzegalnych następstw negatywnej selekcji podczas naboru do uczelni wojskowych. Ograniczenia formalne charakteryzują się respektowaniem wymogów toku i porządku życia wojskowego w uczelni, wynikają z dość wąskiego profilu kształcenia słuchaczy i odzwierciedlają dążenie do ukształtowania absolwenta o cechach uniwersalnych. Nauczyciel wojskowy znający gruntownie założenia na przykład teorii materializmu funkcjonalnego staje przed problemem urzeczywistnienia jej założeń w praktyce edukacyjnej i z reguły podporządkowuje się tendencji do wąskoprofilowego kształcenia, bowiem słuszna idea szerokiego profilu rozmija się z istniejącymi realiami edukacyjnymi. Stąd wniosek, że współczesne teorie kształcenia mogą wywierać zdecydowanie większy wpływ na zmiany w procesie dydaktycznym, jeśli tylko będą one częścią kompleksowego doskonalenia uczelni wojskowych.

R o z d z i a ł VI

DOSKONALENIE METOD KSZTAŁCENIA W WOJSKOWEJ SZKOLE WYŻSZEJ

6.1. O pojęciu i klasyfikacji metod nauczania

Skuteczna realizacja celów kształcenia w wojskowej szkole wyższej zależy głównie od jakości realizowanych czynności nauczania - uczenia się. Są to czynności planowe, posiadające określoną strukturę, której złożoność jest nie tylko odzwierciedleniem teoretycznych uzasadnień, ale również wynikiem pomysłowości i doświadczenia nauczyciela. Definiując pojęcie metody kształcenia, J. Bogusz pisze, iż to "taki racjonalny i zarazem systematyczny sposób organizowania umysłowej i praktycznej działalności poznawczej studentów, który opierając się na ich świadomości i aktywności zapewnia im maksymalne warunki opanowania wiedzy i umiejętności samodzielnego jej zastosowania oraz rozwija ich osobowość zgodnie z przyjętymi celami wychowania"[1/]. Rozwój umysłu i osobowości studentów jest efektem działalności pedagogicznej na którą składa się wiele, często bardzo autonomicznych oddziaływań wzajemnych między nauczającymi i uczącymi się[2/]. Dydaktyka proponuje nauczycielom wykorzystywanie różnych sposobów pracy pedagogicznej, na które składają się odpowiednio ze sobą powiązane studia działania i czynności.

W nowoczesnym pojmowaniu metod kształcenia, jak stwierdza W. Okoń, chodzi o uzależnianie wartości metody od jej wpływu na wywołanie i utrzymywanie aktywności uczących się[3/]. Naj-

- - - - - - - - - - -

1/ J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 197 , PWN, s. 6.

2/ Zob. J. Szczepański, Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, Warszawa 1989, WSiP, s. 57-58.

3/ Zob. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN, s. 175.

większe możliwości w tym zakresie przypisuje się metodom problemowym, co szczególnie podkreśla B. Hydzik badając teoretyczne i praktyczne zagadnienia rozwoju samodzielności studentów[1/]. Metody nauczania określa się również jako sposoby kierowania aktywnością poznawczą studentów, co z kolei prowadzi do przekonania, że właśnie w obrębie metod urzeczywistnia się pożądany związek nauczania z uczeniem się. Można więc mówić o prakseologicznym rozumieniu metod nauczania, jako sposobach umiejętnego i skutecznego działania nauczyciela i ucznia. Metoda, jak pisze T. Kotarbiński, to "droga którą się posuwa ktoś, kto podąża w ślad za kimś, ścigając go czy też śledząc. Ogólniej potem - szlak, którym się kroczy, droga ku czemuś, wreszcie - sposób robienia czegoś, np. sporządzania leków, dalej - sposób umiejętny, a stąd czasem - fortel, chwyt przebiegły, następnie - sposób umiejętny w dziedzinie dociekania, roztrząsania, rozważania, wyłuszczania myśli"[2/]. Zwrócenie uwagi na umiejętne wykonywanie określonych czynności, nasuwa przypuszczenie, że nauczyciel może i powinien doskonalić swoje działania pedagogiczne. Myśl ta zawarta jest także, chociaż nie wprost, w stwierdzeniu J. Dewey'a, iż "metoda polega na wywoływaniu ciągu procesów, przez które wprawia w ruch maszynerię myśli i utrzymuje się ją w działaniu na jakimkolwiek przedmiocie"[3/].

Metoda kształcenia, jako systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela ze studentami, umożliwia osiągnięcie celów dydaktycznych. Opowiadając się przy takim rozumieniu istoty i funkcji metody K. Kruszewski pisze, iż "w postępowaniu nauczyciela z uczniami i z materiałem nauczania występują powtarzające się ciągi czynności o wyraźnej linii rozwojowej i wyraźnej strukturze. Istota linii rozwojowej i struktury trudna jest do poprawnego określenia, poprawnego na tyle, żeby można było pod

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. B. Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym, Warszawa 1977, PWN.

2/ T. Kotarbiński, Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Warszawa 1986, PWN, s. 405-406.

3/ J. Dewey, Jak myślimy, Warszawa 1988, PWN, s. 73.

istotnymi względami odróżniać jeden ciąg od drugiego, nazwać jedną strukturę tak, drugą inaczej, i żeby te nazwy odzwierciedlały poważne dydaktyczne prawidłowości"[1/]. Zakreślenie granic znaczenia terminu "metoda kształcenia" nie jest więc łatwe, tym bardziej, że niekiedy utożsamia się to pojęcie z czynnością metodyczną[2/]. Krytycznie oceniane są wszelkie próby poszukiwania jakiejś jednej, uniwersalnej metody kształcenia[3/]. Zagadnienie to dotyczy edukacji wojskowej, gdzie często podkreśla się dominującą rolę metod praktycznych.

W rzeczywistości dydaktycznej wykładowcy rzadko stosują metodę nauczania w jej teoretycznie zarysowanym kształcie. Najczęściej starają się nadać jej strukturę zgodną z własnymi wyobrażeniami o przebiegu procesu kształcenia. Inaczej mówiąc nasycają daną metodę własnym stylem pracy pedagogicznej i posiadanymi walorami osobowościowymi.

Spośród wielu prób klasyfikacji metod nauczania szczególnie uznawana jest ta, która obejmuje:

- metody słowne /pogadanka, dyskusja, opis, opowiadanie, wykład, praca z książką/;
- metody oglądowe /pokaz/,
- metody praktyczne /metoda laboratoryjna, ćwiczenia praktyczne, instruktaż/.

Powyższy podział dokonany jest według kryterium sposobu działania dydaktycznego i obejmuje metody konwencjonalne, zwane także podającymi. Metodom tym przypisuje się cechę jednostronności, sprowadzającej się do przekazywania studentom gotowych wiadomości do przyswojenia. Studenci zaś przyjmują postawę biernych, bezkrytycznych odbiorców wiedzy nie podlegającej już żadnym zmianom.

Przypisywanie metodom podającym tak wielu negatywnych cech nie zawsze znajduje potwierdzenie w praktyce dydaktycznej. W każdej metodzie istnieje pewien margines swobody metody-

- - - - - - - - - - -

1/ K. Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN, s. 146.

2/ Zob. K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, PWN, s. 128.

3/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy..., op. cit., s. 119.

cznej, umożliwiający wykładowcom wprowadzanie czynności aktywizujących studentów. Dużą rolę w tym procesie mogą spełniać środki audiowizualne wpływające na jakość /komunikatywność/ wykładu i poziom aktywności poznawczej oraz emocjonalnej słuchaczy[1/]. Różny może być także kierunek myślenia wykładowcy, na przykład indukcyjny, bądź dedukcyjny.

Ponadto, realizacja procesu kształcenia jest tak złożona pod względem dydaktycznym, że poszczególne metody splatają się w określone całości, co z kolei utrudnia kwalifikowanie metody dominującej na przykład do grupy metod podających. Analizując szerzej to zagadnienie K. Kruszewski dochodzi do wniosku, że albo przyjęty podział metod "nie jest wyczerpujący, albo termin metoda nie jest dość jasno określony i jednoznacznie używany, albo wreszcie uniwersalna klasyfikacja metod w ogóle nie jest możliwa"[2/]. Mimo tych wątpliwości podział na metody słowne, oglądowe i praktyczne przyjmowany jest przez wielu dydaktyków.

Odrębną, czwartą grupę tworzą metody aktywizujące, zwane także kompleksowymi, lub grami dydaktycznymi[3/]. Zalicza się do nich metody: sytuacyjne, inscenizacyjne, problemowe, programowane i burzy mózgów. Jak pisze K. Kruszewski pojęcie metod aktywizujących, jest zbyt szerokie dla tej grupy metod, zaś termin gry kierownicze zbyt wąski. Uzasadnione zatem wydają się wprowadzenie nazwy gry dydaktyczne, jako rodzaju metod problemowych obejmujących: burzę mózgów, metodę sytuacyjną /przypadków/, metodę biograficzną, symulację /inscenizacje/.

W wyższych szkołach wojskowych wykorzystywane są wszystkie wymienione metody. Niektóre z nich jednak, głównie ze względu na specyfikę kształcenia wojskowego, występują w różnych odmianach ćwiczeń w terenie, gier kierowniczych, instruktażu itp. Metody te posiadają jedną wspólną cechę: nawiązują do bardzo

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. A.A. Zołotariew, B.F. Fiedorow, Techniczeskije średstwa obuczenija w wuzach, Moskwa 1976, Woj.Izd., s. 56; I. Zinowiew, Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej, Warszawa 1971, PWN, s. 171.

2/ K. Kruszewski, Zmiana i wiadomość..., op. cit., s. 149.

3/ Zob. J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON, s. 150; Z. Kietlińska, Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa 1980, PWN, s. 55.

konkretnych sytuacji lub zdarzeń zaczerpniętych z materialnej rzeczywistości i wykorzystują wiedzę oraz doświadczenie słuchaczy.

Metody aktywizujące sprzyjają w wyższych uczelniach wojskowych tworzeniu dobrych warunków do dynamizowania procesu kształcenia. Mogą one być wykorzystywane zarówno podczas zajęć audytoryjnych, jak i w terenie. Ich słabością jest to, że wymagają zbyt wiele czasu i pracy w fazie przygotowawczej. Za obiektywną przeszkodę w upowszechnianiu metod aktywizującychuznaje się ciągle niewystarczający poziom wiedzy wykładowców na temat różnych odmian kształcenia aktywizującego. Skoro jednak przyszły oficer ma cechować się, obok posiadania rzetelnej wiedzy ogólnej i specjalistycznej, wysokim poziomem samodzielności, inicjatywności, krytycyzmu i umiejętności samokształceniowych, to coraz częściej musi mieć okazję uczestniczyć w zajęciach dydaktycznych prowadzonych metodami aktywizującymi. Dotyczy to również wykładów, ćwiczeń i seminariów.

6.2. Doskonalenie metodyki wykładu w uczelniach wojskowych

Wykład akademicki od dawna zaliczany jest do podstawowych form i metod kształcenia w szkołach wyższych, obok ćwiczeń, seminariów i konwersatoriów. W ostatnich latach, głównie ze względu na szybki wzrost zakresu wiedzy oraz szerszy i łatwiejszy dostęp do różnych źródeł informacyjnych, wykład poddawany jest ostrej krytyce.

Dyskusja na temat wykładu uniwersyteckiego nasiliła się już w 1952 r. na łamach czasopisma "Życie Nauki". Argumentacja z tamtych lat niewiele odbiega od treści aktualnych wypowiedzi na ten temat, bowiem przedmiotem krytyki jest przede wszystkim podający charakter wykładu. Opinia ta upowszechniała się do tego stopnia, że w końcu zniesiono obowiązek uczęszczania przez studentów na wykłady. Fakt ten wpłynął także na konkretyzowanie się szeregu negatywnych osądów w kwestii doboru i układu treści zajęć prowadzonych metodą wykładu, charakteru czynności nauczycieli akademickich i możliwości wykorzystania technicznych środków kształcenia. Zróżnicowane - niekiedy skrajnie -

poglądy na temat roli wykładu w szkole wyższej można jednak sprowadzić do kilku najczęściej akceptowanych tez, które stanowią także aktualny nurt poszukiwań badawczych[1/].

1. Wykład uniwersytecki nie może być ukierunkowany na przekaz informacji. Jego główna funkcja powinna sprowadzać się do sterowania samodzielną pracą studentów.
2. W procesie badań naukowych główny wysiłek pedagogów należy skierować na optymalizację wykładu, dalsze pogłębienie jego teorii oraz określenie struktury naukowej, wychowawczej i retorycznej.
3. Analiza miejsca i roli wykładu w szkole wyższej może być dokonywana tylko w ścisłym związku z określonym typem szkoły wyższej, rokiem studiów, dziedziną wiedzy i tematem zajęć.
4. Wszędzie tam, gdzie jest to uzasadnione i możliwe wykład należy uzupełniać lub zastępować zajęciami konwersatoryjnymi, ćwiczeniowymi oraz seminaryjnymi.

W teorii i praktyce kształcenia wykład przybiera różne formy. Ze względu na organizację czynności metodycznych nauczyciela akademickiego i sposób analizy przedstawionych treści można wyodrębnić kilka odmian wykładów. Ich założenia metodyczne odzwierciedlają sens poszukiwań badawczych zmierzających do modernizacji wykładu zgodnie z ogólnymi założeniami współczesnej dydaktyki szkoły wyższej.

6.2.1. Pojęcie i odmiany wykładu

Wykład łączy w sobie dwie cechy, określające z jednej strony jego kształt organizacyjny, a z drugiej wartości metody nauczania, czyli szczególnego sposobu pracy nauczyciela ze studentami.

Zdecydowana większość pedagogów zajmujących się dydaktyką szkoły wyższej eksponuje w wykładzie te elementy, które ws-

---

1/ Wyróżnione tezy stanowią odzwierciedlenie poglądów na temat roli wykładu w szkole wyższej prezentowanych głównie przez J. Bogusza, K. Kruszewskiego, L. Leji i W. Okonia.

półtworzą metodę kształcenia[1/]. Trudno więc nie dostrzec, że pojęcie wykładu zawiera dużą dozę dwuznaczności. W. Okoń stwierdza, iż "wykład jako metoda jest pewnym układem systematycznie stosowanych czynności nauczycieli akademickich i studentów, wykład zaś jako forma nauczania jest pewną całością organizacyjną, trwającą tyle i tyle minut, obejmującą wykładowcę i grupę słuchaczy, etc."[2/] Z powyższej interpretacji wynika, iż problemy wykładu należy rozpatrywać w kontekście ścisłej zależności formy i metody.

Podobnie definiuje pojęcie wykładu K. Kruszewski, który od wielu lat prowadzi badania nad zagadnieniami dydaktyki szkoły wyższej: "wykładem akademickim nazywam podstawową formę i metodę kształcenia w wyższych uczelniach wszystkich typów charakteryzującą się następującymi cechami:

- względnie stałą grupą słuchaczy;
- względnie równomiernym rozłożeniem spotkań w czasie;
- przekazywaniem określonego wymogami społecznymi, naukowymi i dydaktycznymi systemu wiadomości lub umiejętności, lub nawyków;
- przewagę ilościową wypowiedzi wykładowcy nad wypowiedziami słuchaczy"[3/].

Powyższa definicja obejmująca główne cechy wykładu zwraca uwagę na funkcje społeczne tej metody i formy kształcenia w szkole wyższej. Jest to istotny element pedagogiczny nie uwzględniany w szeregu innych definicjach wykładu, a ściśle związany z argumentacją uzasadniającą potrzebę stosowania tej metody w wyższej uczelni.

W praktycznej realizacji zajęć wykładowych szczególną uwagę należy zwrócić na właściwe przygotowanie układu elementów treści i doboru odpowiednich czynności metodycznych stosownie

- - - - - - - - - - -

1/ W. Okoń na przykład rozważania na temat wykładu poprzedza szerokim omówieniem pojęcia metody. Zob. Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN, s. 173-178. Natomiast J. Bogusz zwraca uwagę na wielość dydaktycznych konstrukcji wykładu. Zob. Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON, s. 161.

2/ W. Okoń, Elementy dydaktyki..., op. cit., s. 178.

3/ K. Kruszewski, Wykład w szkole wyższej, Warszawa 1968, PWN, s. 6.

do realizowanych celów kształcenia. Wydaje się jednak, że rozumowanie to nie oddaje charakteru zmian, jakie następują obecnie w dydaktyce szkoły wyższej i nie uwzględnia istoty oraz roli studentów w czasie wykładu, a tym bardziej nie zawiera wzajemnych jej związków i zależności z pracą wykładowcy.

Stąd też można przyjąć, że wykład akademicki to podstawowa forma i metoda kształcenia w wyższych uczelniach polegająca na przekazywaniu przez wykładowcę w ustalonym czasie, wyselekcjonowanych i logicznie ułożonych wiadomości, podporządkowanych określonym celom poznawczym i kształcącym, a także opartych na przesłankach metodycznych i wprowadzających studentów w tok pracy samodzielnej.

Miejsce i rolę tak definiowanego wykładu w szkole wyższej można analizować w dwojaki sposób. Ujmując problem historycznie i biorąc za punkt wyjścia znaczenie terminu wykład /z łacińskiego lectio - czytanie/ można rozpatrywać ewolucję tej formy i metody kształcenia na przestrzeni dziejów. Można także określać rolę wykładu w kontekście przemian i rozwoju metod nauczania w ogóle. Najczęściej jednak rozpatruje się ewolucję metod nauczania w ujęciu historycznym i głównie na tle różnorodnych zmian w pedagogice. Ułatwia to dostrzeganie najistotniejszych zmian w charakterze wymogów i zadań stawianych przed wykładami.

Każda próba refleksji metodycznej nad wykładami uniwersyteckimi wymaga uwzględniania podstawowych różnic w ich konstrukcji dydaktycznej. Z tej racji w literaturze pedagogicznej istnieje już kilka klasyfikacji wykładów, zmierzających w ostateczności nie tylko do określenia charakteru pracy nauczyciela akademickiego, ale także powiązania jej z różnymi przejawami aktywności studentów.

Najczęściej spotykany podział wyróżnia dwa rodzaje wykładów: kursowe i monograficzne[1/].

Wykład kursowy, nazywany także kursorycznym, stosowany jest głównie na pierwszych latach studiów wyższych i obejmuje

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa..., op. cit., s. 162; W. Okoń, Elementy dydaktyki..., op. cit., s. 180, a także Słownik pedagogiczny, Warszawa 1976, PWN, s. 340; W. Szewczuk, Recepcja treści oświatowych..., op. cit., s. 98.

całość problematyki danego przedmiotu w układzie systematycznym zgodnym z obowiązującym programem kształcenia. W miarę jak rośnie liczba podręczników, skryptów i innych opracowań, rola tego wykładu maleje.

Wykład monograficzny polega na szczególnym przedstawieniu wybranego zagadnienia stanowiącego wąski wycinek problematyki określonej dyscypliny wiedzy. Prowadzący wykład posługuje się głównie wynikami własnych dociekań naukowych i prezentuje informacje z reguły nigdzie dotąd nie publikowane w tej formie, uwypuklając jednocześnie zagadnienia metodologiczno-warsztatowe.

Powyższy podział wykładów dokonany został według kryterium zakresu przekazywanych treści, i chociaż przez wiele lat zachowywał zgodność z praktyką uniwersytecką, wreszcie musiał ulec zmianie wobec pojawienia się konieczności wprowadzania nowych form wykładowych.

Wychodząc z założenia, iż w procesie dydaktycznym szkoły wyższej rola wykładu uległa zmianie - głównie ze względu na coraz większą liczbę podręczników - J. Pieter zaproponował trzy rodzaje wykładu:

1. Wstęp do danej nauki; 2. Monograficzny; 3. Konsultacyjny[1/]. Autor wnosi do teorii dydaktycznej bardzo istotną myśl uczynienia wykładów "rzeczywiście użytecznymi". Użyteczność zdaniem J. Pietera nie ma nic wspólnego z nauczaniem studentów całokształtu treści objętych programem. Druga kwestia to uzależnienie roli wykładu od szeregu zmiennych, o których obecnie częściej mówi się w technologii pracy umysłowej, aniżeli w dydaktyce, np.: poziom studiów, poziom umysłowy studentów, charakter przedmiotu, itp. Celem wykładu jako wstępu do danej nauki jest - zdaniem autora - dokonanie orientacyjnego wprowadzenia do przedmiotu w zakresie treści i sposobu uczenia się lub ukierunkowania studenta przed ćwiczeniami i seminariami.

Kolejna klasyfikacja wykładów została przedstawiona w 1961 r. przez W. Okonia, który wyróżnił wykład konwencjonalny,

- - - - - - - - - -

1/ J. Pieter, Wykład w szkole wyższej, w: "Dydaktyka Szkoły Wyższej". Księga pamiątkowa sesji naukowej poświęconej zagadnieniom dydaktyki szkół wyższych, G[illegible] wice 1961, s. 85.

w najmniejszym stopniu aktywizujący studentów, wykład problemowy i wykład konwersatoryjny[1/]. W "Słowniku Pedagogicznym" natomiast ten sam Autor wymienia powyższe rodzaje wykładów jako "metody nauczania w klasach wyższych szkół ogólnokształcących, w szkołach zawodowych i wyższych"[2/], ale w kolejnym wyjaśnieniu stwierdza, iż w szkole wyższej dzieli się wykłady na kursowe i monograficzne. Nie oznacza to jednak, że Autor uznaje ten podział za ostateczny w warunkach szkoły wyższej i świadomie rezygnuje z wcześniej podjętej próby wprowadzania klasyfikacji opracowanej w 1961 r. Sądzi bowiem, że "cechą nowoczesnego pojmowania metod nauczania jest uzależnianie wartości metody nauczania od jej wpływu na wywołanie i utrzymywanie aktywności uczących się"[3/], a ta właśnie klasyfikacja dokonana została z punktu widzenia aktywności i samodzielności studentów.

Z. Kietlińska natomiast podejmując problematykę wykładu w procesie studiów technicznych wychodzi z założenia, iż przodująca rola wykładu uzależniona jest od nadania tej formie nauczania nowej, zmodernizowanej postaci[4/]. Wykład tradycyjny, zwany kursowym może mieć miejsce tylko wówczas, gdy do określonej partii materiału brak jest podręczników i skryptów. W przypadku, gdy istnieje dobrze opracowanie zbliżone do zakresu programu, można stosować wykład komentujący trudniejsze treści i wprowadzający do studiowania literatury.

Kolejny rodzaj wykładu, wyróżniony ze względu na metodę prowadzenia zajęć to zmodernizowany wykład konwencjonalny, oparty na elementach aktywizowania studentów, głównie przez zadawanie im pytań i udzielanie odpowiedzi na ich pytania formułowane w czasie przerwy lub podczas wykładu.

Obok dotychczas wymienionych odmian wykładu należy także wspomnieć o wykładzie improwizowanym, zwykle realizowanym bez

- - - - - - - - - - -

1/ W. Okoń, O charakterze wykładu uniwersyteckiego, "Życie Szkoły Wyższej" 1961, nr 7-8, s. 39.

2/ W. Okoń, Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1981, PWN, s. 354.

3/ W. Okoń, Elementy dydaktyki..., op. cit., s. 175.

4/ Z. Kietlińska, Zarys pedagogiki studiów technicznych, Warszawa 1971, PWN, s. 39.

wcześniej przygotowanego planu. Opinie na temat tak rozumianych zajęć są nadzwyczaj zgodne i wskazują na znacznie niższy poziom recepcji treści tych wykładów, które pozbawione są określonego planowo układu treści. Owszem, można przyjąć założenie, iż sposób podania informacji powinien być swobodny, improwizowany, ale improwizowany w myśl zasad wielkiego aktora Bolesława Kamińskiego, który mawiał, że improwizacja jest rzeczą podstawową w teatrze, jednak pod warunkiem, że jest doskonale przemyślana i przygotowana[1/].

Z przedstawionych dotąd, niektórych tylko interpretacji różnych odmian wykładu wynika, że trudno jest zdecydowanie odejść od tradycyjnie ukształtowanych rodzajów tej formy i metody zajęć. Równocześnie jednak widoczna jest wyraźna tendencja do wyodrębniania określonych struktur metodycznych i treściowych wykładu stosownie do celów kształcenia, kierunków studiów, charakteru przedmiotu, możliwości psychofizycznych studentów i warunków wpływających na ich aktywną - samodzielną postawę w procesie studiowania.

W doskonaleniu zawodowym natomiast - jak twierdzi T. Nowacki - stosowany jest przede wszystkim wykład praksyjny, "którego konstrukcja nie wywodzi się z logiki jakiejkolwiek dyscypliny, lecz z praktycznego porządku układów informacyjnych interdyscyplinarnych pożytecznych dla działania zawodowego"[2/]. Wyodrębnienie takiej odmiany wykładu może przyczynić się bezpośrednio do wypracowania w przyszłości niezbędnych struktur organizacyjnych czynności nauczyciela akademickiego, który ma za zadanie dokonać analizy konkretnego działania człowieka.

Na przestrzeni ostatnich lat czyniono wiele prób zmierzających do uatrakcyjnienia wykładu i nadania mu aktywizującej formy /tabela 11/.

- - - - - - - - - -

1/ E. Olszewski, O roli i metodyce wykładu, w: Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych. Red. H. Smarzyński, Warszawa 1968, PWN, s. 106.

2/ T. Nowacki, Dydaktyka doskonalenia zawodowego, Warszawa 1976, WSiP, s. 115.

Tabela 11

Klasyfikacja wykładów

Lp.	Rodzaj wykładu	Kryteria klasyfikacji		
		Zakres przekazywanych treści	Poziom aktywności i samodzielności słuchaczy	Sposób doboru i przekazu treści oraz uwarunkowań sytuacyjnych
1.	Kursowy	x		
2.	Monograficzny	x		
3.	Konwencjonalny /informacyjny/		x	
4.	Problemowy		x	
5.	Konwersatoryjny		x	
6.	Wprowadzający do studiowania			x
7.	Inauguracyjny			x
8.	Uogólniający /syntetyzujący/			x
9.	Improwizujący			x
10.	Konsultacyjny			x
11.	Zespołowy			x

6.2.2. Charakterystyka zalet i słabości wykładu

Zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy wykładowej formy zajęć dostrzegają w niej określone zalety i słabości. Ich analiza może ułatwić zrozumienie przesłanek optymalizacji wykładu oraz źródeł poprawnej techniki przekazu informacji. A oto główne zalety wykładu:

1. Osobisty kontakt wykładowcy ze studentami.

Zalety tej nie można przecenić. Jej wartość określają

nie tylko cele i zadania dydaktyczne, ale także wychowawcze. Przekazując informacje wykładowca formułuje również szereg interpretacji, które odzwierciedlają jego stosunek do określonych rzeczy i zjawisk.

2. Możliwość pobudzania zainteresowań i uwagi studentów, głównie poprzez właściwy dobór informacji i utrzymywanie kontaktu wzrokowego z audytorium

Z praktyki działania pedagogicznego wiadomo, że te same treści można przekazać zarówno w sposób schematyczny, odtwórczy i mało interesujący, jak i poznawczo ciekawie, zajmująco i wielostronnie. Sięgając po przykłady różnorodnych związków teorii z praktyką wykładowca może rozbudzić zainteresowania studentów. Z kolei naturalne i systematyczne podtrzymywanie kontaktu wzrokowego z audytorium ułatwia przekazywanie informacji a także sprzyja koncentrowaniu uwagi na myślach głównych tematu.

3. Dobre warunki do szybkiego przekazywania stosunkowo dużej ilości informacji.

Jest to z pewnością zaleta wykładu, ale równocześnie i wada, bowiem jak twierdzi T. Tomaszewski "należy odróżnić wyraźnie wiadomości "nadane" i wiadomości "odebrane"[1/]. Wynika to z faktu, iż w procesie uczenia się i nauczania materiał będący treścią wykładu odbierany jest w postaci mniej lub bardziej wyselekcjonowanej i przekształconej. Zjawiska deformacji następują zarówno w samym wykładowcy, jak i w odbiorcy.

Różnorodność i złożoność warunków towarzyszących pracy wykładowcy i studentów w czasie wykładu powoduje, że procent informacji zapamiętanych i zrozumiałych jest rażąco niski w stosunku do ilości informacji przekazanych. Jak wynika z badań prowadzonych przez W. Szewczuka recepcja wykładu przedstawia raczej pesymistyczny obraz. W pierwszym objętymi badaniami wykładzie "64 osoby recypowały w pełni 1-33 % grup treściowych, 27 osób recypowało w pełni 34-67 % grup treściowych, 9 osób recypowało w pełni 68-100 % grup treściowych". W drugim wykładzie:

- - - - - - - - - -

1/ T. Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970, PZWS, s. 131.

"59 osób recypowało w pełni 1-33 % grup treściowych,
29 osób recypowało w pełni 34-67 % grup treściowych,
12 osób recypowało w pełni 68-100 % grup treściowych"[1/].

W prezentowanych badaniach W. Szewczuk zastosował metodę efektów przyjmując, że do podstawowych efektów pracy słuchacza w czasie wykładu należy zaliczyć:

- notatki wykładowe; - samodzielne odtworzenie wykładu; - kierowane odtworzenie wykładu; - samodzielne posługiwanie się treścią wykładu.

Zbliżoną metodę zastosował J. Bohucki uzyskując bardziej jego zdaniem normalne wyniki:

- ok. 30 % badanych recypowało w pełni 1-33 % treści wykładu;
- 50 % badanych 34-67 %;
- a 20 % badanych 68-100 % treści wykładu[2/].

J. Bohucki ogranicza swoje uwagi do podania zaprezentowanych wyżej danych i przedstawienia charakterystyki wykładu w warunkach szkoły wyższej, należy jednak przypuszczać, że w badaniach recepcji wykładu stosowana była metoda zbliżona do metody efektów.

Podobną metodę, ale już przy odmiennej organizacji badań zastosował B. Komorowski określając recepcję treści w trzech różnych formach pracy: 1/ wykład z jednego przedmiotu; 2/ czytanie statatyczne z drugiego przedmiotu; 3/ czytanie samodzielne tekstu z podkreślaniem najistotniejszych elementów z trzeciego przedmiotu[3/]. Wnioski z powyższych badań wskazują, że najwyższy wskaźnik recepcji /38,1 %/ uzyskały grupy czytające tekst samodzielnie, słabsze wyniki osiągnęły grupy czytające tekst pod kierunkiem /czytanie statatyczne/ - /31,0 %/, a najsłabsze /27,1 %/ te grupy, które wysłuchiwały wykładu. Ponadto w grupach wykładowych zarejestrowano najwyższy wskaźnik recepcji zniekształconej. Z tej racji określenie optymalnej liczby

- - - - - - - - - -

1/ W. Szewczuk, Recepcja wykładu akademickiego, "Studia Pedagogiczne", t. II, Wrocław 1955, s. 291.

2/ J. Bohucki, Wykład w szkole wyższej, w: "Dydaktyka Szkoły Wyższej", Gliwice 1961, s. 74.

3/ E. Komorowski, Badania nad recepcją treści językowo-literackich, "Studia Pedagogiczne", t. XI 1964, s. 94.

informacji przekazywanych podczas 45 czy 90 minutowego wykładu wydaje się niezmiernie istotne. Skoro wiemy już, że student nigdy nie recypuje 100 % informacji podawanych w czasie wykładu, a poziom recepcji zależy głównie od: stanu jego wiedzy przedrecepcyjnej, poziomu koncentracji uwagi, uznawanego systemu wartości i wreszcie od sposobu pracy wykładowcy, to tylko gruntowne poznanie czynników wpływających na efektywność wykładu może ułatwić nauczycielowi akademickiemu optymalizowanie własnej pracy. W żadnym przypadku jednak samo przekazanie dużej liczby informacji nie może być wskaźnikiem pomyślnego zrealizowania celów i zadań wykładu.

4. Możliwość systematyzowania wiadomości rozproszonych w różnych źródłach informacyjnych.

W warunkach studiów wyższych i w czasie, gdy proces studiowania opiera się na samodzielnym korzystaniu z różnych źródeł wiedzy, szczególnego znaczenia nabiera formułowanie uogólnień i interpretacji. Dotyczy to zarówno problematyki mieszczącej się w obrębie danego przedmiotu kształcenia, jak i jej interdyscyplinarnego ujęcia. Pomijamy w tym przypadku sygnalizowaną często przez studentów niedostępność źródeł informacyjnych, chociaż ma ona duży wpływ na jakość studiowania, natomiast akcentujemy kształcącą rolę logicznie spójnych przedstawień problemu w oparciu o wielostronną analizę faktów, zjawisk i procesów. Z praktyki pedagogicznej wiadomo, że studenci traktujący studia w sposób instrumentalny i formalny, oczekują na jednoznaczne i względnie skrótowo ujęte wykłady, po których wystarczy tylko zapamiętać najłatwiejsze informacje. Jest to typowy przykład uczenia się "na egzamin". Źródłem rzetelnej wiedzy i zainteresowań studentów stają się jednak wykłady oparte na wielu, często sprzecznych argumentacjach, sięgające po istotne związki teorii z praktyką i ukazujące metodyczne uwarunkowania nauki własnej.

5. Formułowanie wskazówek do pracy samodzielnej z jednoczesnym dostarczaniem studentom przykładów różnych sposobów analizy i oceny zjawisk.

Rola wykładu w sterowaniu samodzielną pracą studentów sprowadza się między innymi do wyposażeni. ich w niezbędne informacje z zakresu celów kształcenia, rozróżnienia treści głów-

nych i ubocznych, sposobów uczenia się, a głównie korzystania z dzieł naukowych, podręczników i skryptów oraz umiejętności formułowania wniosków i uogólnień. Na tym tle warto także wskazać dylemat związany z metodyką pracy umysłowej w ogóle. Otóż do dzisiaj nie ma jednolitości poglądów w kwestii dróg kształtowania umiejętności samodzielnego studiowania. Być może najlepszym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie na stałe do programu kształcenia w wyższych uczelniach przedmiotu nauczania obejmującego wykłady i ćwiczenia z technologii /metodyki/ pracy umysłowej. Równocześnie jednak skuteczną formą wyposażenia studentów w wiadomości i umiejętności z tej dziedziny jest systematyczny "instruktaż" dokonywany przez wszystkich wykładowców w toku realizacji zajęć z poszczególnych przedmiotów. Prawdą jest, że dotychczas ani szkoła podstawowa, ani średnia nie wdrażają uczniów do racjonalnej pracy umysłowej.

W szkole wyższej natomiast już pierwszy wykład z określonej dziedziny można w dużej części poświęcić przekazowi wiadomości wprowadzających do samodzielnego studiowania.

6. Wzbogacenie i urozmaicanie wykładu wynikami własnych badań oraz osobistymi doświadczeniami.

Zadziwiająca wprost zgodność pedagogów co do przyznawania pierwszeństwa w toku wykładów - informacjom nowym, jest okazją do podkreślenia roli i znaczenia wyników własnych badań nauczyciela akademickiego.

Wiadomości i interpretacje zawarte w podręcznikach są ogólnie dostępne, natomiast doświadczenia wykładowców pozostają w wielu przypadkach poza sferą świadomości studentów. Z tej racji wykład należy traktować jako jedną z podstawowych form i metod aktualizowania wiedzy poprzez udostępnianie studentom najnowszych wyników badań naukowych.

Główne słabości wykładowej formy i metody zajęć:

1. Podający charakter i słaby wpływ na aktywność studentów.

Zagadnienie to dotyczy w głównej mierze wykładu informacyjnego opierającego się na werbalnym przedstawieniu określonego wycinka poznawczej rzeczywistości[1/]. Już w 1948 r. prof. Wi-

1/ Zob. W. Okoń, O charakterze wykładu uniwersyteckiego, "Życie Szkoły Wyższej" 1961, nr 7-8.

ktor Schramm określił istotę tak rozumianych wykładów stwierdzając, iż "Znane są fakty, że wykładowca godzinami dyktuje słowo po słowie, czy symbol po symbolu, czy cyfrę po cyfrze, co studenci o mniej głębokich umysłach lubią; nauczą się do egzaminu od a do z. Biegną długie godziny wykładów, które w gruncie rzeczy nie podniecają do myślenia lub w minimalnym stopniu, a mózg słuchacza znużony przepisywaniem często z błędami ze słuchu dyktowanych wyrażeń czy cyfr pełni funkcję maszyny stenograficzno-samopiszącej. Po wykładzie następuje bezmyślne odprężenie i sposobienie się do następnego wykładu"[1/].

Współcześnie jednak - przynajmniej w teorii - wykład informacyjny /podający/ jest zastępowany odmianami aktywizującymi. Nie mniej jednak już w samej formie wykładu przeciwstawiającej aktywnego wykładowcę nastawionym na odbiór słuchaczom tkwi wyraźna przesłanka tworzenia się warunków niesprzyjających aktywnej pracy audytorium.

2. Brak sprzężenia zwrotnego pomiędzy wykładowcą a studentami.

Próby przeciwdziałania powyższej słabości wykładu sprowadzają się najczęściej do zadawania studentom - podczas zajęć - pytań kontrolnych, wskazywania problemów do samodzielnego opanowywania przed wykładem, wykorzystywania różnorodnych sprawdzianów wiadomości bezpośrednio po wykładzie, systematycznej obserwacji studentów i utrzymywania z nimi kontaktu wzrokowego. Wielu wykładowców zwraca także uwagę na potrzebę prowadzenia notatek i późniejszego ich uzupełniania na podstawie różnych źródeł informacyjnych. Jak pisze K. Kruszewski "sprzężenie zwrotne pomiędzy wykładowcą a studentami, wzajemne ich na siebie oddziaływanie zależy od następujących momentów:

- informacji o skutkach poprzedniego wykładu,
- informacji o przygotowaniu się do bieżącego wykładu,
- informacji o skuteczności wykładu w trakcie wykładania,
- informacji o rezultacie wykładu po zakończeniu wykładu,
- sprawowania określonych zmian w zachowaniu się studenta, a więc w jego wiedzy, umiejętności itd.,

- - - - - - - - - -

1/ W. Schramm, Rola wykładów w nauczaniu uniwersyteckim. W.J. Rutkowski /red./, Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa, Poznań 1948, s. 17-18.

- informacji o ocenie wykładu i wykładowcy przez słuchaczy"[1/].

3. Rażąco niski wskaźnik wiedzy powykładowej w stosunku do ilości informacji przekazanych.

Problem ten omówiony był już wcześniej, podczas analizy jednej z zalet wykładu. Warto jednak w tym miejscu wspomnieć, że między innymi w Związku Radzieckim znane są próby stymulowania aktywności studentów podczas wykładu poprzez przydzielenie każdemu uczestnikowi zajęć stałego miejsca w sali i rejestrowanie za pomocą odpowiedniego urządzenia technicznego odpowiedzi na pytania związane z głównymi myślami wykładu.

Urządzenie to gromadzi powyższe dane i umożliwia wykładowcy określenie aktywności studentów podczas wykładów. Istota kontroli sprowadza się jedynie do faktu jej przeprowadzenia, bowiem "charakter przyswojenia treści podczas wykładu określony jest dość elementarną działalnością studenta czyli, że poziom opanowania materiału nie przewyższa ogólnej orientacji w nim i dlatego też sprawdzanie znajomości istoty zagadnienia nie zawsze jest uzasadnione"[2/].

K. Kruszewski stwierdza, że "studenci przywykli, by podczas wykładu nie niepokojono ich kontrolą i nie zmuszano do uzewnętrznianych objawów pracy na wykładzie"[3/]. Brak takiej kontroli jest głównym kryterium odróżniania szkoły wyższej od pozostałych, niższych szczebli kształcenia.

Z powyższych uwag wynika, że poziom aktywności studentów w czasie wykładu może być względnie zależny od sposobu pracy wykładowcy, wynika z jakości przygotowania i możliwości psychofizycznych studentów, a także może znajdować swoje źródło w szeroko rozumianych warunkach przebiegu procesu kształcenia. Uwzględnianie czynników wpływających na optymalizację pracy dydaktycznej wykładowców i słuchaczy w czasie wykładu może w istotny sposób poprawić niekorzystne proporcje między ilością informacji przekazanych a wskaźnikiem wiedzy powykładowej.

- - - - - - - - - -

1/ K. Kruszewski, Wykład..., op. cit., s. 61.

2/ Zob. Czto takoje sowriemiennaja liekcija. G.A. Koronatow, N.D. Nikandrow, W.G. Raj, R.H. Hallulin, Instrument dla uprawlenija samostojatielnoj raboty, "Wiestnik Wysszej Szkoły" 1976, nr 10, s. 16.

3/ K. Kruszewski, Kształcenie..., op. cit., s. 44.

4. Wyraźnie utrudniona kontrola stanu recepcji treści.

Uzyskanie niezbędnej orientacji w zakresie jakości recepcji treści wykładu jest wyjątkowo utrudnione. Z tej racji również nie często problem ten staje się przedmiotem badań pedagogów i psychologów. Doświadczeni nauczyciele akademiccy potrafią sterować aktywnością studentów tworząc w ten sposób sprzyjające warunki recepcji treści.

5. Sprzyjające warunki do podawania nadmiernej liczby informacji.

Słabość tę wskazaliśmy jednocześnie jako zaletę wykładu. Wynika to z faktu, iż bywają takie okoliczności, w których zależy nam na szybkim przekazaniu - pewnej grupie słuchaczy - znacznej liczby informacji. Umożliwia to typowy wykład informacyjny. Jednak w procesie kształcenia nie wystarczy tylko przekazać informacje, należy przede wszystkim spowodować, by zostały one zapamiętane i zrozumiałe, a także by wpływały na działanie studenta. Stąd też dążność niektórych wykładowców do przekazywania dużej liczby informacji prowadzi do werbalizmu lub niemożności utrzymania skoncentrowanej uwagi studentów.

Jednym z ciekawszych, chociaż ciągle kontrowersyjnych problemów jest tempo wykładu. Istniejąca w tej kwestii rozbieżność poglądów upoważnia do sformułowania przypuszczenia, iż w zależności od predyspozycji osobowościowych wykładowcy, rodzaju treści, stopnia przygotowania studentów do wykładu itp. to samo tempo wykładu może utrudniać lub ułatwiać recepcję treści.

Najogólniej mówiąc tempo wykładu powinno wynosić od 70 do 150 słów na minutę[1/]. Poza tym z badań wynika, że szybsze tempo wykładu /od 100 do 150 słów na minutę/ wpływa mobilizująco na studentów.

Ze względu na fakt, iż większość wykładowców zachowuje charakterystyczne dla siebie tempo mówienia warto chyba im zaproponować, by starali się je optymalizować stosownie do warunków w których pracują.

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. S.I. Zinowiew, Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej, Warszawa 1971, PWN, K. Kruszewski, Wykład w szkole wyższej, Warszawa 1968, PWN; W. Dobrołowicz, Psychologiczne problemy uwagi kognitywnej, Kielce 1978; K. Pleszewska, Struktura komunikatów językowych i ich skuteczność, "Przekazy i Opinie" 1979, nr 1/15/.

6. Niemożność utrzymywania skoncentrowanej uwagi w czasie zajęć.

Trudno nie zgodzić się z poglądem W. Dobrołowicza, iż dysponujemy obecnie iluzoryczną wiedzą na temat funkcjonowania uwagi studentów podczas wykładów[1/].

Wszelkie próby określenia stopnia koncentracji uwagi studentów podczas zajęć dydaktycznych trwających 45 minut, lub niekiedy 90 minut prowadzą do stworzenia pewnego schematu interpretacyjnego, który nie obejmuje szeregu występujących w tym zakresie odmienności. Z tej racji problem funkcjonowania uwagi rozpatrywany jest w skali całego dnia a niekiedy tygodnia, miesiąca i roku. Powszechnie już uważa się na przykład, że w poniedziałki i w soboty studenci mają kłopoty z utrzymaniem skoncentrowanej uwagi. Podobnie przedstawia się ten problem na pierwszej i ostatniej godzinie zajęć.

Okazuje się jednak, że interesująco przeprowadzony wykład wpływa korzystnie na poziom koncentracji uwagi słuchaczy, często niezależnie od wskazanych wyżej utrudnień. Jest to niezmiernie istotna wskazówka metodyczna dla wykładowców, chociaż nie może ona rozwiązywać nabrzmiałych problemów metodologicznych związanych z badaniami nad uwagą studentów w szkole wyższej.

7. Znikome możliwości uwzględnienia przez wykładowcę zróżnicowania wśród studentów, głównie w zakresie wyrobienia recepcyjnego, sprawności myślenia i nastawień.

Każdy wykład powinien być tak skonstruowany i wygłoszony, by tworzył u słuchaczy przekonanie, że jest on im naprawdę potrzebny. Służą temu takie walory wykładu jak: właściwy dobór i układ treści, logika argumentacji, posługiwanie się trafnymi przykładami, nawiązywanie do wiedzy i doświadczeń studentów, komunikatywność i zaangażowanie uczuciowe wykładowcy, wprowadzenie elementów odprężenia i humoru, stosowanie technicznych środków kształcenia, itp.

Jednym z wielu skutecznych sposobów przeciwdziałania zróżnicowaniu studentów jest problemowe ujęcie treści i stały

---

1/ Zob. W. Dobrołowicz, O uwadze studentów na wykładzie, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 3, s. 161.

kontakt oraz zrozumienie między nauczycielem i audytorium.

Wykład zajmuje wiodące miejsce w stosunku do pozostałych metod i form kształcenia w szkole wyższej. Oznacza to, że po wysłuchaniu wykładu słuchacze najczęściej przystępują do pogłębionej pracy nad treściami nauczania bądź to samodzielnie bądź też podczas innych zajęć pod kierunkiem nauczyciela akademickiego. Powstaje zatem następujący problem: w jakim stopniu problematyka omawiana podczas wykładów powinna wiązać się z treścią zajęć ćwiczeniowych?

Z badań prowadzonych w wyższym szkolnictwie wojskowym i cywilnym wynika, że ćwiczenia powinny służyć ugruntowywaniu lub poszerzaniu wiadomości podawanych na wykładach. Z tej racji - ogólnie rzecz biorąc - związek tych dwóch form kształcenia w zakresie treści musi być ścisły. Wykład jednak należy utożsamiać z narzędziem kierowania samodzielną pracą studentów. Po wysłuchaniu wykładu student powinien posiadać dobrą orientację w materiale, umieć odróżnić zagadnienia istotne od mniej ważnych, a także samodzielnie rozstrzygać kwestie nie poruszone w czasie wykładu.

Z badań wynika także sugestia, iż nie zawsze należy utrzymywać akceptowaną zwykle kolejność form pracy dydaktycznej: wykład - nauka własna - ćwiczenie - seminarium. W uzasadnionych przypadkach bowiem wykład może stanowić uogólnienie zagadnień omówionych szczegółowo na ćwiczeniach.

Związek wykładów i ćwiczeń można także rozpatrywać na płaszczyźnie systematycznego nauczania studentów korzystania z różnych źródeł informacyjnych, stosowania racjonalnych sposobów uczenia się, przestrzegania higieny i kultury pracy umysłowej, przygotowywania się do egzaminów, kolokwiów itp.

Na tle powyższych rozważań można przyjąć, że współcześnie rola wykładów w szkole wyższej powinna ulec wyraźnej zmianie. "Ze źródła wiadomości stawać się one muszą szkołą naukowego, twórczego myślenia i wychowawczego kształtowania niedosytu wiedzy oraz potrzeby jej samodzielnego poszukiwania"[1/]. Z tej racji niezbędne staje się obecnie podniesienie rangi samodzielnej pracy studentów, jako swoistego pomostu łączącego wykłady z zajęciami grupowymi. Zagadnienie to jest jednak niezmiernie

---

1/ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa, maj 1973, s. 225.

złożone i dotyczy wielu, często różnorodnych uwarunkowań. A oto niektóre z nich: 1/ potrzebna jest wyraźna zmiana w przygotowaniu wykładu polegającego na wyodrębnieniu tych treści, które będą przekazane w czasie zajęć i tych, które student opanuje samodzielnie; 2/ studenci powinni otrzymywać szczegółowe i konkretne wskazówki do pracy samodzielnej; 3/ zwiększeniu i ustabilizowaniu winien ulec czas przeznaczony na naukę własną; 4/ w większym stopniu powinny być uwzględnione możliwości korzystania z literatury naukowej; 5/ studenci powinni być zachęcani do systematycznego opracowywania planów pracy samodzielnej; 6/ efektywność nauki własnej powinna być przedmiotem okresowych dyskusji, narad i ocen.

6.2.3. Aktywizujące formy wykładu

Teza o potrzebie stałego modernizowania wykładu jest swoistą odpowiedzią na różnorodne zarzuty formułowane wobec tej formy i metody kształcenia. W procesie doskonalenia wykładów od kilkudziesięciu już lat obserwujemy różne próby wypracowania optymalnej struktury tych zajęć z jednoczesnym określeniem podstawowych wymagań wobec pracy wykładowcy, a sprowadzających się głównie do tworzenia i odkrywania wiedzy.

Interesującą propozycję w zakresie nowych form wykładu akademickiego przyjmujących za punkt wyjścia przedstawioną wyżej tezę opracował w 1963 r. K. Nożko. Autor wskazał, iż pierwszym etapem zmian tradycyjnej metody wykładu jest uznanie potrzeby samodzielnego przygotowywania się słuchaczy do zajęć. Programowanie to powinno być ukierunkowane przez wcześniejsze doręczenie studentom głównych myśli wykładu lub wskazanie podstawowych pozycji literatury. Studiowanie tych materiałów - zdaniem Autora - wpłynie na pojawienie się wątpliwości i wniosków oraz pobudzi słuchaczy do myślenia. Wskazane jest również wcześniejsze zgłaszanie pytań do wykładowcy.

Przebieg takiego wykładu można przedstawić w formie następującego algorytmu[1/]:

- - - - - - - - - - -

1/ K. Nożko, Problemy metodyki wykładu, w: "Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych", red. H. Smarzyński, Warszawa 1968, s. 110. /Przedruk wg. "Życie Szkoły Wyższej" 1963, nr 9/.

1/ krótkie 10-15 minutowe zagajenie, wprowadzenie do wykładu;
2/ udzielenie odpowiedzi na pytanie studentów, jeżeli były one zgłoszone wcześniej;
3/ zebranie pytań i dawanie na nie odpowiedzi;
4/ ewentualne zadawanie przez wykładowcę pytań studentom w celu sprawdzenia, w jakim stopniu przeczytany materiał został przez nich zrozumiany lub w jaki sposób jest interpretowany;
5/ syntetyczne podsumowanie rozpatrywanej treści wykładu lub tej, która nie została, a zdaniem wykładowcy powinna być przekazana;
6/ przekazanie wytycznych /wskazówek/ do dalszych studiów nad tematem.

Propozycja ta powodowała dodatkowe obciążenie słuchaczy. Dlatego też, mimo niewątpliwych zalet, pozostała w sferze projektu. Obecnie jednak, gdy często formułuje się pytanie: wykład czy konwersatorium?, rozwiązanie K. Nożki można uczynić przedmiotem pogłębionej refleksji metodycznej.

Inną odmianą wykładu ukierunkowaną bezpośrednio na wywołanie i utrzymywanie aktywności uczących się jest wykład konwersatoryjny. Wprawdzie W. Okoń twierdzi, iż stosowanie tego wykładu należy do rzadkości jednak ze względu na coraz częstsze przykłady zastępowania wykładu konwencjonalnego różnymi formami konwersatorium warto cgyba przypomnieć jedno z możliwych rozwiązań metodycznych zastosowane przez Edwarda Howorkę w poznańskiej Akademii Medycznej[1/]. Punktem wyjścia podjętych poszukiwań badawczych stało się przekonanie o nieprzydatności - w realizacji zadań nauczania klinicznego - tradycyjnego /teoretyczno-referatowego/ wykładu. Stąd też wprowadzono wykład kazuistyczno-dyskursywny umożliwiający nauczycielowi tworzenie takiego obiegu informacji, w którym zachodzi sprzężenie zwrotne. Idea wzbogacenia wykładu strumieniem informacji płynących od studentów do wykładowcy jest swoistą formą przeciwdziałania podającej konwencji omawianej metody kształcenia. W wykładzie kazunistyczno-dyskursywnym podstawową rolę spełnia telewizja dydaktyczna /TVZ/. Umożliwia ona przekazanie obrazów bezpośrednio demonstrowanych przedmiotów, jak i różnego rodzaju obrazów

1/ Zob.E.Howorka, Wykład kazuistyczno-dyskursywny z zastosowaniem telewizji w obwodzie zamkniętym w nauczaniu medycyny klinicznej, w: Telewizja dydaktyczna,F.Januszkiewicz /red./, Warszawa 1970, PWN.

prezentowanych przy pomocy środków technicznych. Wszystko to prowadzić powinno do kompleksowego widzenia problemu rozwiązywanego w czasie wykładu. TVZ natomiast obok funkcji informacyjnej spełnia rolę operacjonalizowania czynności i dynamizowania obiegu informacji. W ten sposób wykładowca, zespół pomocniczy, konsultanci i sama pacjentka realizują proces leczenia chorej i nauczania audytorium. Towarzyszą temu odpowiednie stany emocjonalne studentów.

Wykład kazuistyczno-dyskursywny, jak każde nowe rozwiązanie metodyczne z zastosowaniem TVZ wymaga rzetelnego przygotowania nie tylko nauczyciela akademickiego, ale również studentów. Łączenie teorii z praktyką w trakcie wykładu, jest specyficzną formą realizacji koncepcji wielostronnego kształcenia i ciekawą egzemplifikacją znaczącej roli materializmu funkcjonalnego, jako pedagogicznej teorii doboru treści w szkole wyższej.

E. Howorka tworząc i doskonaląc koncepcję nowoczesnego wykładu znakomicie spożytkował szereg zgłaszanych wcześniej propozycji metodycznych zmierzających do unowocześnienia tego rodzaju zajęć dydaktycznych. W ten sposób jednostronny przekaz wiadomości został wzbogacony elementami dyskusji. Systematyczny układ treści zastąpiono konstrukcją problemową. Rozważania teoretyczne powiązano z praktyką. Ze względu na możliwości TVZ i czas zajęć oraz utrzymanie zwartości wykładu wyodrębniono również myśli główne tematu. Szeroka dostępność informacji przyczyniła się do zdynamizowania procesów przekazu i odbioru wiadomości głównie ze względu na zastosowanie TVZ. Zwiększyło się zapotrzebowanie na różne formy kontroli osiągnięć w studiowaniu.

W dążeniu do przezwyciężenia bierności słuchaczy poprzez zachęcanie ich do współdziałania z wykładowcą A. Pierzchała proponuje tzw. wykład inspirujący rozwiązywanie problemu[1/]. Jest to jedna z odmian wykładu konwencjonalnego, różniąca się jednak istotą celów zajęć. Chodzi głównie o rozwijanie myślenia problemowego. Wykładowca na wstępie wykładu uprzedza słu-

1/ A. Pierzchała, Poznawcza i społeczno-wychowawcza rola aktywnego udziału studentów w procesie nauczania, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 2, s. 40.

chaczy, że na zakończenie zajęć będą musieli rozwiązać samodzielnie problem.

Kolejne rozwiązanie metodyczne to wykład półseminaryjny[1/]. Istota takiego wykładu polega na wydzieleniu z programu około 40 % tematów, które słuchacze opracowują w formie referatów. Po ich sprawdzeniu przez wykładowcę i uwzględnieniu poprawek, studenci wygłaszają referaty podczas seminarium. Czas na przygotowanie referatu wynosi od 15 do 20 minut. Mimo pozytywnych opinii studentów, Autor uważa, że wykłady półseminaryjne mogą być wprowadzane jedynie w małych grupach studenckich i przy wyposażeniu bibliotek w urządzenia kserograficzne.

Inną odmianą wykładu jest stosowany w Wojskowej Akademii Politycznej tzw. wykład zespołowy. Jego istota sprowadza się do zastępowania monologu dialogiem[2/]. W toku zajęć kilku wykładowców - specjalistów z różnych dziedzin wiedzy - dokonuje interdyscyplinarnego omówienia odpowiednio dobranego problemu. Wykład zespołowy /nazywany niekiedy kompleksowym/, zakłada tworzenie szerokich możliwości aktywizacji studentów, głównie poprzez żywy i przekonujący dialog wykładowców. Praktyka dydaktyczna wskazuje, że przedmiotem zajęć kompleksowych mogą być wszystkie tematy objęte programem kształcenia. Jeśli nawet dany temat posiada interdyscyplinarne uwarunkowania, to równocześnie musi on dotyczyć węzłowych zagadnień.

Podstawową trudność w realizacji koncepcji metodycznej wykładu zespołowego stanowi w większości przypadków powierzchowne przygotowanie słuchaczy do dyskusji. Tak rozumiany wykład zakłada bowiem wnikliwe omówienie tematu nie tylko przez wykładowców, ale także przez słuchaczy. Ich wypowiedzi, pytania i wątpliwości wpływają bezpośrednio na przebieg zajęć, skłaniają wykładowców do koncentrowania uwagi na problemach najważniejszych i ułatwiają łączenie teorii z praktyką. Poziom aktywności studentów podczas tak rozumianego wykładu jest bardzo wysoki. Natomiast efektywność zajęć dydaktycznych zależy nie tylko od jasności celów kształcenia i właściwego doboru treś-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. A. Lelakowski, Wykład półseminaryjny, "Życie Szkoły Wyższej" 1975, nr 6, s. 87.

2/ Zob. Z. Kosyrz, Bez fanfar, "Biuletyn Katedry Pedagogiki WAP" 1975, nr 1, s. 3.

ci, ale także od sposobu kierowania przebiegiem dyskusji przez jednego z wykładowców.

Odmienną formę zajęć stanowi tzw. wykład skrócony. Polega on na realizacji zajęć w ciągu dwóch trzydziesto-minutowych jednostek metodycznych zamiast czterdziestopięciominutowych. Założenie to oparte jest na dwóch przesłankach. Pierwsza z nich wskazuje, iż ilość informacji przekazywanych podczas wykładu rażąco przekracza możliwości spostrzegania i pamięci słuchaczy, a zatem analiza czasu w którym informacje są przekazywane wydaje się konieczna. Druga zawiera przypuszczenie, że o ile wykład jako forma i metoda kształcenia jest ograniczany w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, a czas jego trwania opiera się na niekontrolowanym doświadczeniu, to dokonując selekcji treści nauczania i formułując wskazówki do pracy samodzielnej można z korzyścią dla studentów skrócić czas jego trwania, zwiększając tym samym możliwości samodzielnego studiowania.

Jednym z wymogów realizacji wykładów w skróconym czasie było opracowywanie i doręczenie słuchaczom na 2-3 dni przed zajęciami szkiców myśli głównych wykładów. Powinny one: 1/ orientować ogólnie słuchaczy w zakresie treści wykładu i jego miejsca w całości problematyki przedmiotu; 2/ posiadać układ graficzny i metodyczny ułatwiający poznanie treści wykładu oraz sprzyjający prowadzeniu notatek; 3/ informować o najnowszych opracowaniach z danej dziedziny; 4/ w miarę możliwości zawierać zadania do realizacji przed lub po wykładzie. Takie szkice myśli głównych wykładu mogą spełniać dwojaką rolę. Po pierwsze sprzyjają dyscyplinowaniu uwagi słuchaczy w czasie wykładu i ułatwiają notowanie. Po drugie skłaniają uczących się do samodzielnego przygotowywania się do wykładów. Równocześnie okazuje się, że streszczenia wykładów mogą posiadać istotne znaczenie z punktu widzenia korelacji treści między pokrewnymi dyscyplinami naukowymi. Praktycznie bowiem szkice myśli głównych mogą być udostępniane pracownikom naukowo-dydaktycznym prowadzącym wykłady na danym roku studiów, co z kolei pozwala im bez trudu zorientować się w tematyce, jaka jest aktualnie przedmiotem studiowania. W ten sposób, przynajmniej częściowo można ustrzec się jednego z błędów współczesnej szkoły wyższej, jakim jest dezintegracja treści nauczania.

Badania efektywności wykładu skróconego wskazują, że można - bez żadnej szkody dla efektów kształcenia - stosując właściwą organizację czynności metodycznych i posługując się przemyślaną konstrukcją logiczną omawianych treści, przekazać taki sam zakres wiadomości w krótszym czasie[1/].

Z każdą próbą skrócenia czasu trwania wykładu wiąże się jednak konieczność bardziej wnikliwego i dokładniejszego doboru oraz układu treści kształcenia, a także potrzeba dokonania szeregu zmian w rozkładzie zajęć. Tak więc problem czasu trwania jednostki metodycznej wykładu można rozpatrywać na płaszczyźnie psychofizjologicznej, ale nie wolno jednocześnie zapominać, iż ma on także określone implikacje metodyczne i organizacyjne.

Ogólniejsza refleksja nad aktywizującymi odmianami wykładu sprowadza się do wyrażenia przekonania o pilnej potrzebie podjęcia badań efektywności różnych rozwiązań metodycznych w zależności od rodzaju wyższej uczelni, roku studiów, charakteru treści, stopnia wykorzystania techniki audiowizualnej itp.

6.2.4. Wykorzystanie technicznych środków kształcenia

Znacząca rola technicznych środków dydaktycznych w procesie kształcenia, a głównie podczas wykładu, polega między innymi na tym, że wzbogacenie nimi zajęć wpływa zdecydowanie na wzrost aktywności studentów i rozwój ich abstrakcyjnego myślenia. Stosowanie środków audiowizualnych sprzyja porządkowaniu czynności wykładowcy, ułatwia zachowywanie przejrzystości wywodu i skraca czas przekazu informacji.

Jest to oczywiście duże uproszczenie. Nigdy bowiem sam fakt zastosowania środków dydaktycznych nie przynosi tak wielu wymiernych korzyści. Niekiedy mamy do czynienia ze zjawiskami o zupełnie odmiennych walorach. Dotyczy to "wykładów audiowizualnych" na których słuchacz występuje w roli biernego widza i odbiera zajęcia jak spektakl teatralny.

1/ J. Bogusz, R. Stępień, Możliwości optymalizacji wykładu akademickiego, w: A. Bodnar, J. Bogusz, F. Januszkiewicz /red./, Technologia kształcenia w naukach społecznych, Warszawa 1978, s. 244.

Ze względu na specyfikę kształcenia w szkole wyższej należy podkreślić duże znaczenie zasady zróżnicowania roli i zadań środków dydaktycznych w zależności od kierunku studiów. Środki audiowizualne odgrywają inną rolę w przedmiotach humanistycznych, gdzie dominuje słowo wykładowcy i inną w przedmiotach przyrodniczych i technicznych. Ponadto środki dydaktyczne spełniają wiele funkcji nie tylko w czasie wykładu, ale i podczas samodzielnej pracy studentów. Właściwe rozumienie tego problemu poszerza w sposób istotny zakres oddziaływań wykładowcy na słuchaczy. Z tego też względu A.A. Zołotariew i B.F. Fiedorow wyróżniają w procesie nauczania fazę zajęć dydaktycznych oraz fazę pracy samodzielnej, wskazując jednocześnie na funkcje środków dydaktycznych /rys. 7/[1/].

W strukturze nowoczesnego wykładu, wyzwalającego w studentach myślenie twórcze i zbudowanego według postulatów pedagogiki funkcjonują trzy zasadnicze płaszczyzny: poznawcza, kształceniowa.i wychowawcza. Z tej racji środki dydaktyczne powinny tworzyć warunki do bezpośredniego lub pośredniego postrzegania rzeczywistości za pomocą zmysłów, sprzyjać rozwojowi procesów myślenia i wspomagać kształtowanie postaw słuchaczy.

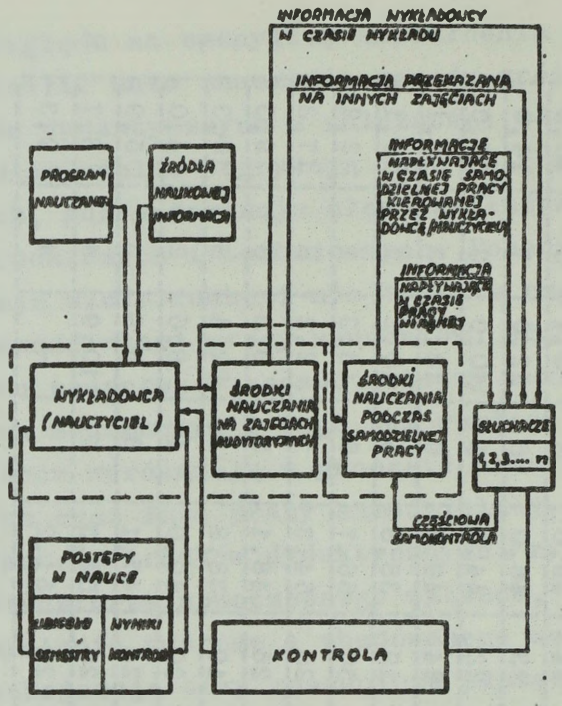
Ze względu na rozwój technicznych środków kształcenia niezbędne wydaje się obecnie systematyczne weryfikowanie różnorodnych rozwiązań metodycznych, z jednoczesnym wykorzystywaniem wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i technicznej. Dopiero wówczas będzie można mówić o właściwej realizacji zasady pełnego wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych w wojskowej szkole wyższej.

Aktualna ocena stanu upoglądowienia zajęć dydaktycznych w wyższych uczelniach wojskowych formułowana przez słuchaczy nie jest zbyt wysoka. Zaledwie 37 badanych /4,7 %/ twierdzi, że jest on bardzo dobry. Natomiast 262 /33,1 %/ słuchaczy określa ten stan jako dobry, 350 /44,2 %/ jako dostateczny, a 68 /8,6 %/ jako niedostateczny. Prawie 10 % badanych nie wyraziło własnej opinii. Oceny te wykazują znaczne zróżnicowa-

- - - - - - - - -

1/ A.A. Zołotariew, B.F. Fiedorow, Tiechniczieskije sriedstwa obuczienija w wwuzach, Moskwa 1976, s. 48.

Lp.	Nazwa uczelni	Ocena upoglądowienia zajęć									
		Bardzo dobry		Dobry		Dostateczny		Niedostateczny		Trudno mi powiedzieć	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
1.	ASG WP	6	11,3	18	35,3	19	37,3	6	11,8	2	3,9
2.	WAT	3	5,2	37	63,8	13	22,4	3	5,2	2	3,4
3.	WAP	14	33,3	22	52,4	6	14,3	-	-	-	-
4.	AMW	1	2,0	17	34,7	24	49,0	2	4,1	5	10,2
5.	WAM	1	2,0	13	26,0	23	46,0	6	12,0	7	14,0
6.	WSOWZ	3	6,0	17	34,0	22	44,0	5	10,0	3	6,0
7.	WSOWP	-	-	16	32,7	24	49,0	6	12,2	3	6,1
8.	WSOWRiA	2	4,1	20	40,8	19	38,8	5	10,2	3	6,1
9.	WSOWOPL	-	-	8	17,8	30	66,7	6	13,3	1	2,2
10.	WSOWI	1	2,2	11	23,9	25	54,3	1	2,2	8	17,3
11.	WSOWŁ	3	5,6	15	27,8	26	48,1	5	9,3	5	9,3
12.	WSOWCh.	1	2,0	10	20,4	19	38,8	11	22,4	8	16,3
13.	WOSL	-	-	14	28,0	30	60,0	4	8,0	2	4,0
14.	WOSS	-	-	21	41,2	24	47,1	3	5,9	3	5,9
15.	WOSR	2	4,3	10	21,7	25	54,3	5	10,9	4	8,7
16.	WSOWK	-	-	17	39,5	22	51,2	-	-	4	9,3

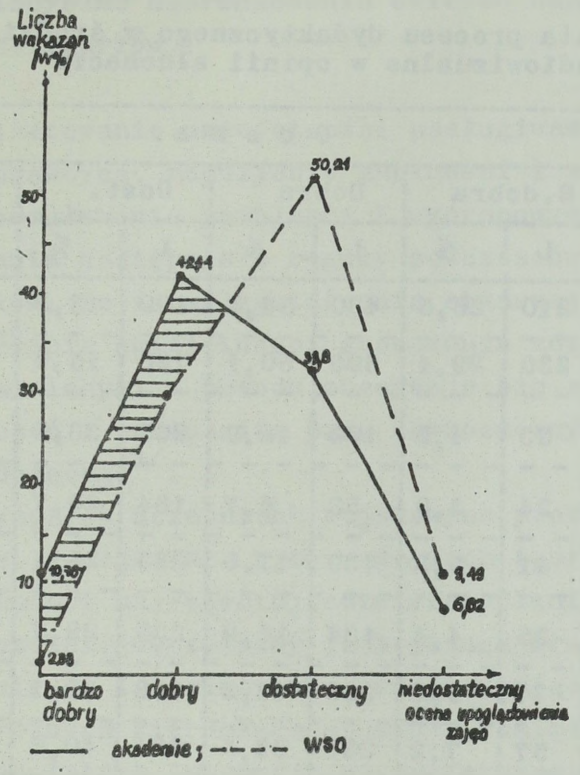


Rys. 7. Uogólniony schemat procesu nauczania według A.A. Zołotariewa i F. Fiedorowa.

nie w poszczególnych uczelniach /tabela 12/. Badani słuchacze wyżej oceniają stan upoglądowienia zajęć dydaktycznych w akademiach wojskowych, aniżeli w WSO /rys.8 /. Wynika to głównie z istniejącego zróżnicowania bazy materiałowo-technicznej. Na szczególne podkreślenie zasługuje wysoka liczba ocen bardzo dobrych i dobrych w WAP /łącznie 85,7 %/, gdzie od kilku lat funkcjonuje w pełni wyposażone studio telewizyjne.

Techniczne środki dydaktyczne wykorzystywane są najczęściej podczas wykładów. Trudno jednak ustalić w jakim stopniu zastosowanie różnorodnych materiałów audiowizualnych wypełnia założenia strategii kształcenia multimedialnego. Jej istota - jak pisze W. Strykowski - polega na kompleksowym wykorzystywaniu w procesie nauczania - uczenia się nowoczesnych i tradycyjnych środków dydaktycznych /mediów/[1/]. Po to jednak, by nauczanie stało się "wielokodowym" systemem oddziaływań edukacyjnych,

1/ Zob. W. Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa 1984, PWN.



Rys. 8. Zróżnicowanie ocen upoglądowienia zajęć dydaktycznych w akademiach i WSO.

muszą ulec poprawie warunki pracy pedagogicznej nauczycieli w WSO. Zbyt duże obciążenie dydaktyczne i organizacyjno-służbowe sprawia, że brakuje niezbędnej w opracowywaniu materiałów audiowizualnych kompleksowości i systematyczności. Dokonana w toku badań ocena zabezpieczenia procesu kształcenia i nauki własnej w środki oraz materiały dydaktyczne potwierdza tę opinię /tabela 13/. Badani najniżej oceniają stan zabezpieczenia w programy mikrokomputerowe, materiały magnetowidowe i oczywiście mikrokomputery oraz magnetowidy. Podkreślają jednak ogólną dostępność schematów, plansz i foliogramów.

Można więc sformułować wniosek, iż funkcje technicznych środków dydaktycznych podczas wykładów i innych zajęć audytoryjnych są ciągle nieadekwatne do potrzeb unowocześniania edukacji w uczelniach wojskowych. Niezbędne jest zatem przyspieszenie procesu wyposażenia poszczególnych szkół i akademii w magnetowidy oraz mikrokomputery. Bardziej wnikliwie należa-

Tabela 13

Stan zabezpieczenia procesu dydaktycznego w środki i materiały audiowizualne w opinii słuchaczy

Lp.	Środki i materiały dydaktyczne	Ocena							
		B.dobra		Dobra		Dost.		Niedostat.	
		L	%	L	%	L	%	L	%
1.	Podręczniki	210	26,5	430	54,4	109	13,8	18	2,3
2.	Skrypty	230	29,1	396	50,1	126	15,9	13	1,6
3.	Telewizja dydaktyczna	33	4,2	102	12,9	265	33,5	361	45,6
4.	Materiały magnetowidowe	24	3,0	53	6,7	164	20,7	519	65,6
5.	Mikrokomputery	41	5,2	139	17,6	230	29,1	351	44,4
6.	Programy mikrokomputerowe	35	4,4	134	16,9	235	29,7	344	43,5
7.	Czasopisma	77	9,7	350	44,2	238	30,1	99	12,5
8.	Zdjęcia	57	7,2	266	33,6	321	40,6	117	14,8
9.	Projektoskopy /grafoskopy/	89	11,3	264	33,4	294	37,1	112	14,2
10.	Foliogramy	126	15,9	395	49,9	216	27,3	30	3,8
11.	Rzutniki przezroczy	116	14,7	367	46,4	224	28,3	55	7,0
12.	Przezrocza	99	12,5	319	40,3	271	34,3	76	9,6
13.	Schematy, plansze	129	16,3	390	49,3	210	26,5	34	4,3
14.	Aparaty projekcyjne /filmowe/	45	5,7	219	27,7	332	42,0	165	20,9
15.	Filmy	45	5,7	138	17,4	300	37,9	240	30,3

łoby ocenić stan przygotowania kadry dydaktycznej do projektowania i opracowywania materiałów dydaktycznych oraz do obsługi nowoczesnych środków kształcenia.

6.3. Metodyczne uwarunkowania ćwiczeń audytoryjnych i seminariów

Kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną w praktyce, rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych, formułowanie problemów i wypracowywanie sposobów ich rozwiązywania następuje z reguły podczas ćwiczeń audytoryjnych i seminariów. Te formy kształcenia stwarzają najlepsze warunki do nabywania umiejętności stosowania zdobytej wiedzy. Z tego - między innymi - powodu obserwuje się stałe ugruntowywanie rangi ćwiczeń i seminariów przy równoczesnym ograniczaniu nauczania podającego[1/].

W wyższych uczelniach wojskowych problematyka zajęć grupowych jest podejmowana w rozważaniach teoretycznych od niedawna i stanowi najczęściej odzwierciedlenie potrzeb poszczególnych uczelni. Odczuwalny jest jednak brak ogólnej charakterystyki ćwiczeń i seminariów, uwzględniający specyfikę kształcenia na różnych kierunkach studiów. Pomimo zarysowującej się w ostatnich latach tendencji do zmniejszania w wyższych uczelniach wojskowych liczby godzin wykładowych i zwiększania ilości zajęć grupowych nie dostrzega się wzrostu zainteresowania metodyką ćwiczeń i seminariów. Brakuje również w miarę jednolitej interpretacji takich pojęć, jak ćwiczenie audytoryjne i seminarium[2/].

6.3.1. Ćwiczenia audytoryjne a seminaria - różnice i podobieństwa

Ogólna analiza zakresu treściowego takich pojęć, jak ćwiczenie i seminarium, sprowadza się najczęściej do zarysowania

1/ Zob.m.in.J.Bogusz, Metody aktywizujące studentów..., op.cit., K. Denek, H.Gąsior, J.Gnitecki, Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej, Katowice 1982, wyd. UŚl. B.Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów..., op. cit. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej..., op.cit.

2/ Zob.m.in.K.Denek, Ćwiczenia w szkole wyższej, "Życie Szkoły Wyższej" 1987, nr 6; a także, Realizacja celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej w formie ćwiczeń, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 2, H. Smarzyński, Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa-Kraków 1985, PWN.

ich względnie zbliżonych charakterystyk. W naukach społecznych posługujących się w znacznej mierze metodą dyskusji niejednokrotnie trudno jest określić istotne różnice między ćwiczeniami audytoryjnymi i seminariami. Stwierdzają to zarówno wykładowcy, jak i słuchacze. Wątpliwości mają również teoretycy. Na przykład W. Okoń stwierdza, iż "ćwiczenia są formą typową dla pierwszych lat studiów. Na kierunkach przyrodniczych i technicznych przekształcają się z kolei w zajęcia laboratoryjne, na studiach zaś humanistycznych - w proseminaria, które stanowią ogniwo pośrednie między ćwiczeniami a seminariami"[1/].

Podobnie interpretowane jest seminarium. Używając tego pojęcia pedagog ma na myśli proseminaria, seminaria i seminaria magisterskie[2/]. Te ostatnie traktowane są jako właściwe seminaria. Przyjmując ogólne założenie, iż seminarium to forma organizacyjna zajęć dydaktycznych w wyższej uczelni mająca na celu dokładniejsze studium określonego tematu czy też zagadnienia, nie można zgodzić się z powyższą interpretacją.

Zajęcia seminaryjne charakteryzują się aktywizacją myślową słuchaczy, którzy bardziej niż w innych formach zajęć stawiali się w roli podmiotu, a nie przedmiotu nauczania[3/]. Jest to główny walor seminarium, wyróżniający tę formę nauczania w procesie aktywizacji słuchaczy. W większości zajęć seminaryjnych prowadzonych za pomocą metod aktywizujących nie chodzi o recepcję gotowych treści, ani też o kontrolę ich przyswajania, lecz głównie o samodzielne rozwiązywanie problemów[4/]. Z tego punktu widzenia warto zastanowić się czy rzeczywiście słuszna jest praktyka rozpoczynania kształcenia seminaryjnego dopiero na wyższych latach studiów. Praktyce tej przyświeca założenie, iż udział w seminarium wymaga wyższego stopnia dojrzałości intelektualnej. Z drugiej strony jednak, seminarium sprzyja kształtowaniu się takiej właśnie dojrzałości i wyrabianiu po-

- - - - - - - - - - -

1/ W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, s. 230.

2/ Tamże, s. 238.

3/ Zob. Seminar - diejstwiennaja forma obuczenija i wospitanija studiencziestwa, Leningrad 1978, s. 5.

4/ Zob. J. Bogusz, A. Parzyszek, R. Stępień, Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977, s. 207.

ważnego stosunku do studiów[1/].

W toku prowadzonych badań, a także podczas wielu dyskusji na temat metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów poznaliśmy całkowicie skrajne opinie. Od stwierdzenia zupełnego braku różnic między ćwiczeniami i seminariami do całkowitej pewności co do ich odmienności. Jak wynika z danych statystycznych zawartych w tabeli 14,88,3 % respondentów spośród kadry twierdzi, że w oparciu o przebieg zajęć można z całą pewnością stwierdzić, czy było to ćwiczenie, czy seminarium. Pogląd taki podziela natomiast tylko 50,3 % badanych słuchaczy. Opinie na ten temat są względnie jednolite na poszczególnych latach studiów.

Tabela 14

Rozróżnienie ćwiczeń i seminariów na podstawie przebiegu zajęć[2/]

Lp.	Kategorie	Odpowiedzi			
		Kadra		Słuchacze	
		L	%	L	%
1.	Tak	30	50,0	64	17,3
2.	Raczej tak	23	38,3	122	33,0
3.	Raczej nie	3	5,0	109	29,5
4.	Nie	1	1,7	74	20,0
5.	Trudno mi powiedzieć	3	5,0	1	0,2
	R a z e m	60	100,0	370	100,0

Próba określenia podstawowych różnic między ćwiczeniami i seminariami napotyka na szereg trudności. Są one uwarunkowane istnieniem zbyt mało ostrych granic zakresu treściowego tych pojęć. Trudności te wynikają także z tożsamości lub znacznego

1/ Problem ten zyskuje obecnie na znaczeniu, bowiem w wyższych szkołach oficerskich tworzone są coraz lepsze warunku pracy samodzielnej, a część godzin programowych realizowana jest przez podchorążych w formie samokształcenia. Zob. m.in. A. Strzymiński, Metoda programowana w samokształceniu, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej", Zegrze 1989, nr 6.

2/ Badaniami objęto 370 podchorążych i słuchaczy oraz 60 wojskowych nauczycieli akademickich.

podobieństwa wielu czynności metodycznych organizowanych i realizowanych tak podczas ćwiczeń, jak i seminariów. Dlatego też zmierzając do ustalenia podstawowych różnic między analizowanymi formami dydaktycznymi, wyodrębniliśmy następujące kryteria: cel zajęć grupowych, metody i sposoby pracy wojskowego nauczyciela akademickiego; organizacja zajęć; rodzaj i charakter zadań wykonywanych przez słuchaczy; charakter kierowniczej roli wykładowcy; dobór literatury przedmiotu; rodzaj rozwiązywanych problemów dydaktycznych; sposób kontroli i oceny słuchaczy. Odpowiednie zestawienie wyodrębnionych dzięki temu różnic może sprzyjać zrozumieniu pojęć: "ćwiczenie audytoryjne" i "seminarium", a także pozwala wyjaśnić procesy doskonalenia ich założeń metodycznych:

Kryterium celu zajęć audytoryjnych

Ćwiczenie	Seminarium
- Kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą w praktyce	- Poszerzenie wiedzy przekazanej w czasie wykładu
- Ukazywanie praktycznych implikacji wiedzy teoretycznej	- Przygotowywanie do samodzielnego korzystania z literatury naukowej
- Utrwalanie wiadomości	- Kształtowanie umiejętności myślenia twórczego
- Doskonalenie umiejętności publicznego występowania	- Doskonalenie umiejętności formułowania problemów
- Nauczanie sposobów interpretacji tekstu	- Nauczanie sztuki dyskutowania
- Sprawdzanie poziomu wiedzy	- Uczenie myślenia problemowego
- Sprawdzanie stopnia znajomości literatury obowiązkowej	- Uczenie wykorzystania literatury przedmiotu w formułowaniu wniosków i uogólnień

Kryterium metod i sposobów pracy wojskowego nauczyciela akademickiego

Ćwiczenie	Seminarium
- Metody praktyczne w połączeniu z problemowymi	- Metody problemowe
- Nadzór nad pracą z tekstem źródłowym	- Nadzór nad przebiegiem dyskusji
- Organizowanie czynności kontrolno-oceniających	- Sterowanie aktywnością słuchaczy
- Wyjaśnienie trudnych zagadnień	- Uczenie interpretacji i wnioskowania
- Podejmowanie czynności utrwalających	- Organizowanie myślenia koncepcyjnego

Kryterium organizacji zajęć

Ćwiczenie	Seminarium
- Praca w zespołach	- Praca zbiorowa
- Referowanie	- Dyskutowanie
- Praca z tekstem źródłowym	- Formułowanie problemów i hipotez

Kryterium rodzaju i charakteru zadań wykonywanych przez słuchaczy

Ćwiczenie	Seminarium
- Zadania praktyczne i teoretyczne	- Zadania głównie teoretyczne
- Zgromadzenie odpowiednich materiałów i wspólna praca nad tekstem	- Samodzielne opracowanie problemów na podstawie przestudiowanej literatury
- Opanowanie literatury obowiązkowej	- Studiowanie literatury dodatkowej /pięknej i beletrystycznej
- Przygotowanie materiałów źródłowych	- Opracowanie referatu

- Omówienie problemów w oparciu o teksty źródłowe	- Przedstawienie różnorodnych często kontrowersyjnych interpretacji zagadnień

Kryterium charakteru kierowniczej roli nauczyciela

Ćwiczenie	Seminarium
- Instruktażowo-kontrolna	- Inspirująco-ukierunkowująca
- Nadzór nad merytoryczną stroną zajęć	- Kierowanie dyskusją

Kryterium doboru literatury przedmiotu

Ćwiczenie	Seminarium
- Ściśle określona literatura	- Swoboda w doborze źródeł wiedzy
- Dominacja materiałów źródłowych	- Przewaga opracowań dyskusyjnych i problemowych
- Opracowania zawierające analizę zagadnień praktycznych	- Materiały teoretyczne sprzyjające rozwojowi procesów poznawczych

Kryterium rodzaju problemów dydaktycznych

- Ćwiczenia: problemy o charakterze praktycznym
- Seminaria: problemy natury teoretycznej

Kryterium sposobu kontroli i oceny słuchaczy

- Ćwiczenia: pytania ustne, kartkówka, praca z książką lub innym materiałem źródłowym, obserwacja zachowania /aktywności/.
- Seminaria: dyskusja, referat, zespołowe rozwiązywanie zadań.

Dodajmy ponadto, że w toku ćwiczeń występują elementy odpytywania, porównywania i utrwalania, natomiast podczas zajęć seminaryjnych ocenia się samodzielne, twórcze podejście słuchacza do problemu.

Wykazane w ten sposób różnice między ćwiczeniami i seminariami nasuwają przypuszczenie, iż rozwiązanie problemu doskonalenia metodyki zajęć grupowych stanie się możliwe dopiero wówczas, gdy kadra naukowo-dydaktyczna w wystarczającym stopniu uświadomi sobie ich swoiste cechy. Chodzi tu przede wszystkim o następujące grupy zagadnień: cele, treści i organizacja zajęć grupowych, metody pracy dydaktycznej, środki dydaktyczne.

6.3.2. Ćwiczenia audytoryjne

6.3.2.1. Cele i zadania ćwiczeń audytoryjnych

Analiza celów ćwiczeń powinna opierać się na gruntownym rozumieniu ogólnych celów kształcenia w uczelni. Z drugiej strony natomiast, ogólne cele bloku przedmiotowego i poszczególnych dyscyplin naukowych muszą być przełożone na język wąsko rozumianych celów operacyjnych tematu zajęć. W tym zakresie pewna część wojskowych nauczycieli akademickich napotyka znaczne trudności. Teoria dydaktyczna proponuje, by przed każdym wykładem, ćwiczeniem czy seminarium formułować cele pracy edukacyjnej w trzech płaszczyznach: poznawczej, kształceniowej i wychowawczej. Spróbujemy zatem scharakteryzować krótko każdy z tych celów.

Cel poznawczy ćwiczeń sprowadza się najczęściej do pogłębienia i poszerzenia, względnie wyjaśnienia pojęć, zjawisk, procesów, praw i zasad będących przedmiotem rozważań w toku wykładów, a także w pracy samodzielnej. Chodzi także o to, by uświadomić słuchaczom aktualny stan teoretycznych podstaw analizowanej problematyki.

Cel kształcący natomiast określa ogólne ramy rozwoju zdolności i sprawności poznawczych, rozbudzania zainteresowań i postaw twórczych, dostrzegania, analizowania i porządkowania różnorodnych interpretacji określonego problemu oraz przejawiania tolerancji i krytycyzmu. Ujmując szerzej powyższy problem stwierdzić można, iż chodzi o kształcenie kultury umysłowej przyszłego oficera.

Cel wychowawczy obejmuje kształtowanie cech kierunkowych osobowości słuchaczy, a więc ich postaw i przekonań. Proces

realizacji zadań dydaktycznych w tym zakresie pozostaje w ścisłym związku z rolą oficera-wychowawcy, dowódcy oraz społecznika, któremu bliskie są sprawy wojska i społeczeństwa[1/].

Wymienione trzy podstawowe rodzaje celów ćwiczeń wynikają z ogólnych celów kształcenia, zgodnych z przyjętymi założeniami teoretycznymi i odzwierciedlających charakter oraz treść potrzeb współczesnej armii.

W toku prowadzonych badań staraliśmy się również określić szczegółowe cele ćwiczeń, nadając im określoną rangę. Okazuje się bowiem, że między poglądami kadry dydaktycznej i słuchaczy w tym zakresie istnieją znaczące różnice. Słuchacze twierdzą między innymi, iż głównym celem ćwiczeń powinno być pogłębianie i poszerzanie najważniejszych /trudniejszych/ problemów studiowanych w pracy samodzielnej /I ranga/. Wojskowi nauczyciele akademiccy natomiast uważają, że celem tym powinno być kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną w praktyce[2/].

Zarówno kadra, jak i słuchacze nadają zgodnie najniższą rangę sprawdzania bieżących wiadomości słuchaczy i stopnia opanowania literatury obowiązkowej /zob. tabela 15/. Z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia interesujące jest nie tylko określenie celów głównych, jakie należy realizować w toku ćwiczeń, ale także wskazanie na aktualny stan rzeczy w tym zakresie. Stąd też przeprowadziliśmy w WAP dodatkowe badania, w toku których każdemu spośród 9 wyodrębnionych celów ćwiczeń respondenci nadawali określoną rangę w dwóch układach. Pierwszy dotyczył celów aktualnie realizowanych, drugi natomiast celów

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. Z. Kosyrz, Wychowanie społeczne w wojsku, Warszawa 1988, WAP; a także: Osobowość oficera-wychowawcy, Warszawa 1972, WAP.

2/ Z badań prowadzonych przez K. Pauzewicz wynika, że zdaniem kierowników zakładów, podstawowym celem ćwiczeń ma być utrwalanie wiadomości. Prowadzący ćwiczenia z kolei na plan pierwszy wysuwają "podanie wiadomości uzupełniających wykład". Studenci natomiast najwyżej cenią ukształtowanie umiejętności, przede wszystkim samodzielnego studiowania, prowadzenia badań oraz umiejętności potrzebnych absolwentowi w sprawowaniu przyszłego zawodu". Zob. K. Pauzewicz, Funkcja ćwiczeń w doskonaleniu procesu dydaktycznego uczelni, /w:/ Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973, s. 225-228.

Tabela 15

Hierarchia szczegółowych celów ćwiczeń w opinii słuchaczy

Lp.	Szczegółowe cele ćwiczeń	Liczba i procent odpowiedzi						Ranga uśredniona z III wyborów
		I wybór		II wybór		III wybór		
		L	%	L	%	L	%	
1.	Utrwalanie bieżących wiadomości	48	13,0	53	14,3	57	15,4	IV
2.	Pogłębianie i poszerzanie najważniejszych/trudniejszych/ problemów omawianych w czasie wykładów	123	33,2	72	19,5	45	12,2	I
3.	Pogłębianie i poszerzanie najważniejszych/trudniejszych/ problemów analizowanych w pracy samodzielnej	53	14,3	97	26,2	64	17,3	II
4.	Sprawdzanie stanu bieżących wiadomości słuchaczy	14	3,8	16	4,3	23	6,2	VII
5.	Kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną w praktyce	64	17,3	40	10,8	62	16,8	III
6.	Rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych	25	6,8	39	10,5	42	11,4	VI
7.	Kształtowanie umiejętności samodzielnego studiowania	31	8,4	35	9,2	43	11,6	V
8.	Wdrażanie do korzystania z literatury naukowej	9	2,4	12	3,2	21	5,7	VIII
9.	Sprawdzanie znajomości literatury obowiązkowej	1	0,3	3	0,8	7	1,9	IX

postulowanych przez słuchaczy.

Rażąco duża rozbieżność między realizowanymi a postulowanymi celami ćwiczeń występuje w dwóch przypadkach. Pierwszy dotyczy sprawdzania bieżących wiadomości słuchaczy, a drugi sprawdzania stopnia znajomości literatury obowiązkowej. Podobnie, chociaż już przy ujawnieniu się nie tak rażącej dysproporcji, przedstawia się realizacja celu określonego jako "rozwijanie aktywności umysłowej i organizacyjnej słuchaczy oraz samodzielności w myśleniu i działaniu", a także celu: "kształtowania umiejętności samodzielnego studiowania oraz prowadzenia badań i rozwiązywania trudnych problemów związanych z wykonywaniem obowiązków na przyszłym stanowisku". Jest to interesujące zjawisko, bowiem główny nurt optymalizacji kształcenia w szkole wyższej zmierza w kierunku propozycji formułowanych przez słuchaczy. Chodzi więc tylko o to, by wysiłek kadry dydaktycznej sprostał potrzebom pedagogiki i oczekiwaniom studiujących.

W pracy pt. "Elementy dydaktyki szkoły wyższej" W. Okoń formułuje następujące cele ćwiczeń:

"- kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń,
- uzupełnienie wiedzy studentów,
- rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych,
- wdrażanie do posługiwania się literaturą fachową,
- przyzwyczajanie do posługiwania się metodami myślenia i badania naukowego w danej dziedzinie teorii i praktyki,
- przyzwyczajanie do dobrej roboty"[1/].

Natomiast K. Denek twierdzi, że najważniejszym celem ćwiczeń jest "łączenie poznania teoretycznego i praktycznego, które urasta współcześnie do naczelnej zasady edukacyjnej"[2/], czego wyrazem są zgłaszane coraz częściej postulaty wzmocnienia strony empirycznej studiów.

Z kolei M.Z. Małyjasiak pisze, iż ćwiczenia audytoryjne spełniają dwie funkcje: 1/ kształcenie operatywności wiedzy, 2/ systematyczna kontrola przyrostu wiedzy studentów[3/]. Zda-

1/ W. Okoń, Elementy dydaktyki..., op. cit., s. 230.

2/ K. Denek, Ćwiczenia w szkole wyższej, "Życie Szkoły Wyższej" 1987, nr 6, s. 27.

3/ Zob. M.Z.Małyjasiak, Ćwiczenia audytoryjne w szkole wyższej, Warszawa 1974, s. 45.

niem S.I. Zinowiewa, ćwiczenia "przyczyniają się do wytworzenia umiejętności stosowania wiedzy"[1/].

Rezygnowanie z określenia celów ćwiczeń i wskazywanie na ich funkcje jest w dużym stopniu zrozumiałe, bowiem cele - poza kategoriami ogólnymi, zbieżnymi z celami kształcenia w wyższej uczelni w ogóle - są formułowane w toku zajęć. Niemniej jednak wśród analizowanych podczas badań celów ćwiczeń audytoryjnych na pierwszym miejscu należy wymienić "pogłębianie i poszerzanie najważniejszych /trudniejszych/ problemów omawianych podczas wykładów", na drugim zaś - "pogłębianie i poszerzanie najważniejszych /trudniejszych/ problemów studiowanych w pracy samodzielnej", a dopiero na trzecim - "kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną w praktyce" /zob. tabela 15/.

Wydaje się zatem, że w toku ćwiczeń należy zwrócić większą uwagę na czynności o charakterze praktycznym, umożliwiające kształtowanie określonego systemu wiedzy i nawyków działania. Chodzi głównie o wdrażanie słuchaczy do opracowywania różnorodnych planów, programów i projektów oraz o tworzenie należytych warunków do pełnienia przez nich określonych ról społecznych.

Na tym tle między innymi powstaje przypuszczenie, że jeśli nauczyciele akademiccy i słuchacze są zgodni w ocenie i hierarchii celów ćwiczeń, w toku zaś ich realizacji powstają wątpliwości co do charakteru pracy dydaktycznej, to należy dokładniej analizować przebieg zajęć i gruntowniej poznawać opinie słuchaczy w tym zakresie. Nie oznacza to jednak, że organizacja ćwiczeń ma być pozbawiona tak istotnego elementu procesu dydaktycznego, jakim jest kontrola i ocena. Wręcz przeciwnie, należy uczynić wszystko, by nauczyciel akademicki mógł względnie dokładnie określać zgodność efektów własnej pracy z poziomem wymagań w tym zakresie. Można to osiągnąć tylko wówczas, gdy cele poszczególnych zajęć będą określone względnie precyzyjnie, a sposób sprawdzenia poziomu ich realizacji nie naruszy akceptowanej organizacji zajęć. Orientację tę potwierdza wiele interesujących prób wypracowania właściwej taksonomii

- - - - - - - - - - -

1/ S.I. Zinowiew, Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej, Warszawa 1971, s. 243.

celów kształcenia, ułatwiającej nie tylko optymalizowanie procesu dydaktycznego, ale także bardziej dokładne mierzenie jego efektywności.

6.3.2.2. Treści ćwiczeń

Problematyka treści ćwiczeń pozostaje w ścisłym związku z realizowanym programem, a także z konkretnymi ustaleniami wykładowcy w tym zakresie. Równocześnie jednak zakres i stopień uszczegółowienia analizowanych informacji uzależnione są między innymi od charakteru źródeł wiedzy wykorzystywanych podczas przygotowywania się do ćwiczeń. Ilekroć w przewodniku do studiowania odnajdujemy obowiązkowe i zalecane pozycje literatury, zadajemy sobie pytanie: czy słuchacz opanuje zawarte w nim informacje? Pytamy także o to, czy dotrze on do większości najbardziej interesujących pozycji, czy też poprzestanie na zapoznaniu się z niektórymi spośród nich. W procesie kształcenia bowiem najlepsza nawet pod względem metodycznym praca wykładowcy nie zapewnia wysokiej efektywności zajęć, jeśli słuchacze nie przygotowują się do dyskusji w oparciu o właściwie dobrane źródła wiedzy.

Głównym problemem procesu studiowania staje się zatem baza źródłowa i jej należyte wykorzystanie. Słuchacze mogą i powinni przygotowywać się do zajęć głównie w oparciu o opracowania naukowe, skrypty, podręczniki zaliczane do literatury obowiązkowej i dodatkowej, artykuły z czasopism naukowych i notatki z wykładów. W procesie studiowania chodzi o to, by przygotowanie do zajęć nie miało jednostronnego charakteru, by to samo zagadnienie było omówione wystarczająco wszechstronnie.

Z badań wynika, że słuchacze korzystają najczęściej z notatek sporządzonych podczas wykładów /276 osób - 74,6 %/. Na drugim miejscu wymieniają podręczniki zaliczane do literatury obowiązkowej /237 osób - 64,1 %/, a na trzecim - skrypty /174 osoby - 47,0 %/. /Zob. tabela 16/.

Korzystanie z notatek jest niekiedy oceniane negatywnie przez wykładowców i osoby sprawujące funkcje kontrolne wobec akademii i WSO. Warto jednak dokonać wyraźnego rozgraniczenia

Tabela 16

Częstotliwość korzystania przez słuchaczy z różnych źródeł informacyjnych

Rodzaj źródła wiedzy	Częstotliwość korzystania					
	zawsze		czasem		nigdy	
	L	%	L	%	L	%
Skrypty	174	47,0	179	48,4	8	2,2
Podręczniki zaliczane do literatury obowiązkowej	237	66,1	123	33,2	4	1,1
Podręczniki zaliczane do literatury dodatkowej	21	5,7	164	71,4	64	17,3
Artykuły z czasopism naukowych	29	7,8	272	73,5	51	13,8
Notatki z wykładów	276	74,6	70	18,9	19	5,1

między korzystaniem z notatek wykładowych, jako jedynym źródłem informacji i korzystaniem z nich w celu należytego ukierunkowania studiów nad literaturą. Jeśli bowiem zdarza się tak, że słuchacz potrafi uczestniczyć aktywnie w ćwiczeniu, znając jedynie treść wykładu na ten temat, to z pewnością uzasadnione są wątpliwości dotyczące stopnia wymagań stawianych przez wykładowcę. Stąd też analizując zebrany materiał badawczy, chcemy zwrócić uwagę na występującą zbyt często opinię, iż podchorążowie ograniczają swój wysiłek w toku samodzielnego studiowania jedynie do gruntownego zapoznania się z notatkami wykładowymi. Jest to opinia w znacznej mierze powierzchowna i z pewnością krzywdząca wielu słuchaczy. Niemniej jednak, na podstawie analiz statystycznych można sformułować twierdzenie, iż podczas przygotowywania się do zajęć słuchacze WAP korzystają z notatek wykładowych znacznie rzadziej, aniżeli podchorążowie WSO /zob. tabela 17/.

Ze względu na to, iż poziom wiedzy czerpanej z notatek jest jednym ze wskaźników recepcji wykładu, w literaturze wymienia się dwa główne cele notowania: pierwszy dotyczy osiągnięcia potrzebnej koncentracji uwagi, drugi natomiast ma umożli-

Tabela 17

Częstotliwość korzystania z notatek wykładowych w opinii słuchaczy WAP i WSO

Częstotliwość korzystania z notatek wykładowych	WAP		WSO	
	L	%	L	%
Zawsze	77	59,2	199	82,9
Czasem	41	31,6	29	12,1
Nigdy	12	9,2	12	5,0
R a z e m	130	100,0	240	100,0

wić lepsze zapamiętanie treści wykładu i względnie dokładne odtworzenie jego struktury myślowej[1/].

Uzasadniając potrzebę korzystania z notatek i skryptów w toku przygotowywania się do ćwiczeń, słuchacze twierdzą, że właśnie te źródła wiedzy zapewniają im udział w zajęciach zgodnie z wymaganiami wykładowców. Skrypty - twierdzą słuchacze - opracowane są najczęściej pod kątem zagadnień przerabianych w toku ćwiczeń, ponadto są zwarte i napisane przystępnie.

Wykładowcy natomiast formułują zgodnie opinię, że podchorążowie przygotowują się do zajęć w oparciu o notatki i najłatwiej dostępne źródła, głównie ze względu na odczuwalny brak czasu, Stąd też - zdaniem kadry dydaktycznej - poziom przygotowania słuchaczy do ćwiczeń jest niezadawalający. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest niewłaściwa organizacja życia wojskowego w uczelni, niski poziom"wymagalności"w procesie dydaktycznym i ciągły brak czasu na samodzielne studiowanie. Mała"wymagalność"jest z reguły - zdaniem prowadzących ćwiczenia - wynikiem braku systematyczności uczenia się słuchaczy, a rzadziej świadomie przejawianą postawą wykładowców. Rozwiązanie tego problemu stanowi jeden ze sposobów optymalizacji ćwiczeń i seminariów w wyższych uczelniach wojskowych.

1/ Zob. J. Rudniański, Uczelnia i Ty, Warszawa 1975, s. 92-96, M. Święcicki, Jak studiować. Jak pisać pracę magisterską, Warszawa 1971, s. 120; J. Orczyk, Zarys metodyki pracy umysłowej, Warszawa 1976, s. 21-26.

6.3.2.3. Rodzaje ćwiczeń audytoryjnych

W literaturze pedagogicznej ćwiczenia audytoryjne rozumiane są najczęściej jako zajęcia w małych grupach, ukierunkowane na realizację różnych celów kształcenia. W toku ćwiczeń podejmowane są czynności o charakterze umysłowym, a głównym "tworzywem obróbki dydaktycznej jest /.../ słowo mówione i pisane"[1/]. W odróżnieniu od ćwiczeń laboratoryjnych i projektowych, ćwiczenia audytoryjne opierają się przede wszystkim na słowie mówionym. Analizując problematykę tak rozumianych ćwiczeń K. Kruszewski twierdzi, iż stosownie do podejmowanych zadań można wyróżnić pięć ich rodzajów. Są zatem ćwiczenia: "1/ przeznaczone na poznawanie nowego materiału, tj. nowych wiadomości i umiejętności, 2/ przeznaczone na utrwalanie materiału, 3/ poświęcone pogłębianiu rozumienia materiału, 4/ poświęcone rozszerzaniu zakresu stosowania wcześniej opanowanych metod i umiejętności, 5/ przeznaczone na kontrolę postępów[2/].

Jest to jedna z wielu możliwych klasyfikacji ćwiczeń audytoryjnych[3/]. Jej główną zaletą jest wyraźnie określony związek z realizacją wszelkich procesów kształcenia w szkole wyższej. Oznacza to również istnienie wzajemnych powiązań między na przykład przekazem wiedzy i kontrolą postępów, stawianiem zadań i pogłębianiem materiału.

T. Karwat i B. Nowakowski wyodrębniają następujące rodzaje ćwiczeń: 1/ rozpoznawcze, 2/ wdrożeniowe, 3/ uzupełniające, 4/ przekształcające, 5/ kompleksowe[4/]. Podział ten wydaje się jednak nazbyt sztuczny i będący wynikiem zwrócenia uwagi głównie na charakter operacji myślowych słuchaczy w procesie przy-

1/ M.Z. Małyjasiak, Ćwiczenia audytoryjne..., op. cit., s. 19.

2/ K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej..., op.cit.,s.71.

3/ K. Denek wyróżnia ćwiczenia: audytoryjne,laboratoryjne, terenowe, proseminaryjne i seminaryjne. Zob. tegoż: Realizacja celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej w formie ćwiczeń, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 2, s. 144.

4/ Zob. T. Karwat, B. Nowakowski, Ćwiczenia i seminaria w świetle badań, /w:/ Współczesna uczelnia wojskowa /red./ J. Bogusz, F. Januszkiewicz, Warszawa 1973, s. 214-215.

swajania wiadomości. Najbardziej powszechny i znajdujący potwierdzenie w sposobie organizacji oraz przebiegu zajęć okazuje się podział uwzględniający ćwiczenia: audytoryjne, laboratoryjne i kompleksowe.

Omawiając problematykę ćwiczeń w systemie szkolnictwa wojskowego należy podkreślić, że nie zawsze traktujemy je jako formę organizacyjną zajęć. Bardzo często zaliczamy ćwiczenia do praktycznych metod szkolenia[1/]. Wykorzystanie tej metody polega wtedy na zwiększeniu stopnia sprawności w posługiwaniu się wiadomościami i umiejętnościami działania lub nawykami. Analizując rolę ćwiczeń w warunkach szkolenia wojskowego, J. Bogusz stwierdza, że opierają się one na wiadomościach wcześniej nabytych[2/]. Zasada ta obowiązuje także w dydaktyce szkoły wyższej, gdzie najczęściej ćwiczenia następują po wykładzie i samodzielnej pracy. Obecnie w dążeniu do modernizacji procesu dydaktycznego uczelni wyższej dostrzega się potrzebę odchodzenia od powyższej zasady i traktowania ćwiczeń jako samodzielnej formy zajęć.

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż termin "ćwiczenie" ma znaczenie podwójne. W pierwszym traktujemy je jako metodę nauczania, w drugim natomiast - jako formę organizacyjną zajęć, w której można stosować różne metody nauczania. Ćwiczenia rozumiane jako forma organizacyjna czy też metoda nauczania służą rozwijaniu zarówno sprawności umysłowych, jak i praktycznych[3/]. Jednocześnie ćwiczenia powinny wytwarzać u słuchaczy odpowiednie przyzwyczajenia, o których mówimy, że są działaniami wykonywanymi w wyniku wewnętrznej potrzeby. Jak twierdzi W. Okoń "może ktoś umieć sprawnie czytać, sprawnie się gimnastykować, lecz nie mieć jednocześnie przyzwyczajenia do częstej lektury lub do codziennej gimnastyki /.../. Jednym z najważniejszych przyzwyczajeń, jakie należałoby ukształtować u naszej młodzieży, jest niewątpliwie przyzwyczajenie do solid-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Bogusz, Dydaktyczne problemy szkolenia ideowopolitycznego w wojsku, Warszawa 1975, s. 210.

2/ Tamże, s. 211.

3/ Szeroko na ten temat pisze T. Nowacki. Zob. Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa 1973.

nej i porządnej pracy"[1/]. Właściwe przyzwyczajenia pojawiają się w warunkach pełnego uświadomienia słuchaczom ważności podejmowanych zagadnień teoretycznych lub praktycznych. Stąd także wynika potrzeba stosowania różnych metod nauczania w czasie ćwiczeń.

Na podstawie badań i obserwacji prowadzonych w wyższych szkołach wojskowych można wyróżnić następujące rodzaje ćwiczeń audytoryjnych:

- ze względu na organizację pracy wykładowcy i słuchaczy;
  a/ oparte o pracę zbiorową; b/ zespołową; c/ indywidualną,
- ze względu na cel zajęć i charakter zadań:
  a/ repetytoryjno-konwersatoryjne; b/ problemowe; c/ proseminaryjne; d/ kontrolno-oceniające[2/].

Ćwiczenia repetytoryjno-konwersatoryjne są z reguły skorelowane z wykładem i służą pogłębianiu i poszerzaniu najważniejszych problemów omawianych podczas wykładu i studiowanych w czasie nauki własnej. Celem tak rozumianych ćwiczeń jest porządkowanie i systematyzowanie wiedzy objętej programem kształcenia, a także rekonstrukcja oraz ustalanie posiadanych wiadomości i umiejętności. Jednym z istotnych problemów teoretycznych i praktycznych tego rodzaju ćwiczeń jest zachowanie właściwych proporcji między dyskusją a odpytywaniem i ocenianiem słuchaczy.

Ćwiczenia problemowe polegają na organizowaniu sytuacji problemowej, formułowaniu problemu i określaniu oraz weryfikowaniu różnych rozwiązań. Wykładowca może sformułować problem sam lub wspólnie ze słuchaczami. Jednym z głównych warunków poprawnej realizacji procesu kształcenia w formie ćwiczenia problemowego jest ogólna orientacja słuchaczy w zakresie treści tematu.

Ćwiczenia proseminaryjne stanowią wyższą formę zajęć grupowych, ukierunkowanych głównie na kształtowanie wśród słucha-

---

1/ W. Okoń, Elementy dydaktyki..., op. cit., s. 231.

2/ We wszystkich formach ćwiczeń znajdują zastosowanie teoretyczne założenia sytuacji dydaktycznych opracowane przez prof. B. Hydzika. Zob. Sytuacje dydaktyczne i ich wpływ na realizację procesu kształcenia podchorążych, "Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej", Gdynia 1988, AMW, s. 27.

czy umiejętności krytycznego posługiwania się literaturą naukową i formułowania problemów oraz stosowania różnych metod i technik badawczych. Wyodrębnienie tego rodzaju ćwiczeń uzasadnione jest między innymi tym, iż - jak twierdzi W. Okoń - "nazwa proseminarium coraz rzadziej pojawia się w planach studiów, zamiast niej używa się nazwy ćwiczenia"[1/]. Ćwiczenia proseminaryjne - pisze E. Erazmus - stawiają studentom jeszcze inne zadania. Zamiast prezentowania wiedzy, powinni - w oparciu o nią - wykazać się wysoką aktywnością intelektualną w zakresie posługiwania się argumentami, w toku której będą musieli trafnie oceniać określone zjawiska, wyrażające tym samym gotowość do zajęcia w wielu sprawach własnego stanowiska i umiejętności jego obrony"[2/]. Można zatem przyjąć, że ćwiczenia proseminaryjne przygotowują słuchaczy do udziału w pracy badawczej. Równocześnie jednak ułatwiają łączenie teorii z praktyczną działalnością w wojsku[3/].

Ćwiczenia kontrolno-oceniające polegają na sprawdzeniu stopnia opanowania wiedzy objętej programem kształcenia. Wprawdzie funkcja kontrolna ćwiczeń przejawia się w każdej formie nauczania - uczenia się, ale niekiedy zachodzi również potrzeba wyodrębnienia w tym celu odpowiednio zorganizowanych zajęć audytoryjnych. Nie chodzi w tym przypadku o zwykłe "odpytywanie" słuchaczy, lecz o racjonalne tworzenie warunków do zapoznania się w toku dyskusji, z poziomem wiedzy, umiejętnością analizy i oceny faktów oraz procesów, a także z ewentualnymi brakami w tym zakresie.

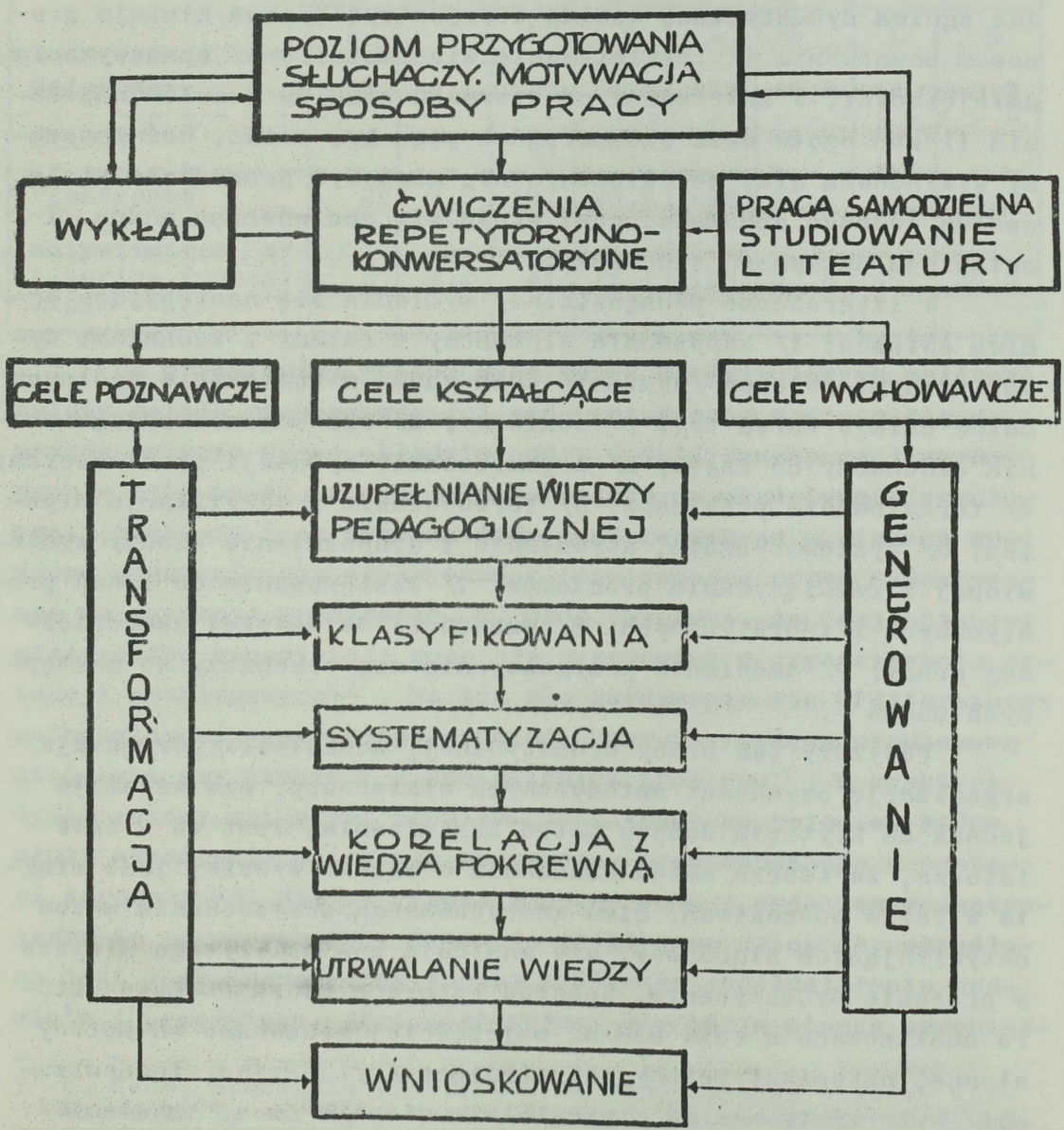
Przedstawione wyżej rodzaje ćwiczeń można z pewnością wzbogacać i urozmaicać różnymi rozwiązaniami o charakterze metodycznym. W zależności od modelu kształcenia, celów, zadań i treści nauczania można również dokonywać określonych modyfikacji organizacyjnych /zob. rys. 9/. Jest to z pewnością główna droga optymalizacji kształcenia w warunkach wojskowej szkoły

- - - - - - - - - - -

1/ Tamże, s. 238.

2/ E. Erazmus, Metodologiczne problemy dydaktyki nauk politycznych, Warszawa 1977, s. 237.

3/ Wielu nauczycieli akademickich słusznie uważa, iż głównym celem ćwiczeń jest wiązanie teorii z praktyką.



Rys. 9. Model przebiegu ćwiczeń audytoryjnych.

wyższej, wymagająca jednocześnie stałego doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry dydaktycznej.

6.3.2.4. Metody kształcenia stosowane podczas ćwiczeń

Każde ćwiczenie powinno zawierać pewne elementy stałe lub ogniwa dydaktyczne, według których wykładowca kieruje procesem poznawania i zapamiętywania wiadomości oraz opanowywania umiejętności. W zależności od kierunku studiów i celów nauczania liczba ogniw oraz ich porządek mogą być różne. Doświadczony wykładowca wie, że ćwiczenia nie mogą być prowadzone stale według jednego schematu, gdyż stają się one wówczas nudne i osłabiają aktywność słuchaczy.

W literaturze pedagogicznej wymienia się następujące ogniwa ćwiczeń: 1/ zapoznanie słuchaczy z celami i zadaniami dydaktycznymi ćwiczeń /ukazanie tych zadań w kontekście ogólnych celów całego kursu tego przedmiotu/; 2/ sprawdzenie przygotowania słuchaczy do zajęć; 3/ organizowanie sytuacji problemowych; 4/ formułowanie problemów; 5/ formułowanie i weryfikacja hipotez; 6/ systematycznie, utrwalanie i uzupełnianie wiedzy wyniesionej z rozwiązywania problemów; 7/ zastosowanie do zadań praktycznych i teoretycznych; 8/ wskazówki do dalszej samodzielnej pracy; 9/ omówienie przygotowania się słuchaczy do następnych zadań[1/].

Powyższy tok pracy dydaktycznej, aczkolwiek porządkuje organizację czynności metodycznych wykładowcy, nie wskazuje jednak na kryteria doboru metod kształcenia. Jest to o tyle istotne, że teoria metod nauczania w szkole wyższej jest ciągle w fazie poszukiwań. Mimo zdecydowanego preferowania metod aktywizujących słuchaczy, nie znajdują one należytego miejsca w procesie dydaktycznym. Spośród czterech rodzajów metod,które analizowano w toku badań, najczęściej stosowane są metody słowne, natomiast metody aktywizujące /sytuacyjne, inscenizacji/ wykorzystywane są w niewielkim stopniu /zob. tabela 17/.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1973, s. 94-95.

Tabela 17

Częstotliwość stosowania metod aktywizujących /w opinii słuchaczy

Rodzaj metod	Częstotliwość stosowania							
	Bardzo często		Często		Niekiedy		Nigdy	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Oglądowe	19	5,1	136	36,8	173	46,8	12	3,2
Słowne	332	89,7	34	9,2	2	0,5	-	-
Praktyczne	26	7,0	107	28,9	198	53,5	16	4,3
Aktywizujące /sytuacyjne,inscenizacji itp./	8	2,2	41	11,1	199	53,8	98	26,5

Do najczęściej stosowanych metod aktywizujących zaliczyć należy metodę problemową. Jej sens metodyczny zawiera się w przedstawionym wyżej układzie ogniw dydaktycznych realizowanych w toku zajęć, a myśl główna polega na właściwym sformułowaniu problemu i określeniu dróg jego rozwiązania. Jednak węzłowe znaczenie dla efektywności tego rodzaju pracy dydaktycznej ma sytuacja problemowa. W. Okoń twierdzi, że "najdobitniej mistrzostwo nauczyciela może się przejawiać w organizowaniu sytuacji problemowych"[1/]. Na tym tle uwidacznia się w literaturze pedagogicznej wiele nieporozumień, bowiem sytuację problemową utożsamia się niekiedy z postawieniem problemu[2/]. W praktyce dydaktycznej natomiast problem dydaktyczny to pojęcie, które służy określaniu materialu nauczania, prezentowanego w postaci sprzeczności dialektycznej w połączeniu z pytaniem rejestrującym tę sprzeczność[3/]. Sytuacja problemowa natomiast określana jest jako "szczególny rodzaj myślowego współdziałania podmiotu i przedmiotu, charakteryzujący się takim stanem psychicz-

1/ W. Okoń, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1975, s. 96, a także: W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s. 234.

2/ Zob. T.E. Pisariewa, W.S. Pisariew, Pogoworim o tierminach, "Wiestnik Wysszej Szkoły" 1980, nr 6.

3/ Tamże.

nym podmiotu /ucznia/ przy wykonywaniu przezeń zadania, jaki wymaga znalezienia /odkrycia lub przyswojenia/ nowych, wcześniej subiektowi nie znanych wiadomości lub sposobów działania"[1/].

Analiza powyższych poglądów, a także wyniki obserwacji zajęć prowadzonych zgodnie z założeniami nauczania problemowego wskazują, że nie jest ono metodą nauczania, lecz "systemem metodycznym zawierającym specyficzne połączenie różnorodnych sposobów i metod nauczania"[2/]. Istotny wydaje się obecnie postulat szczegółowego poznawania istotny nauczania problemowego. Znamienne jest bowiem, iż na pytanie: w jakim stopniu podczas ćwiczeń i seminariów wykorzystywane są metody aktywizujące, 60,5 % słuchaczy wskazało metodę problemową /stopień wykorzystania bardzo duży i duży/, zaś pozostałe metody określono bardzo nisko.

Porównując oceny stopnia wykorzystywania metod aktywizujących w WAP i w WSO stwierdzamy, że nie występują w nich istotne różnice. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku mamy do czynienia z wyraźnie krytyczną opinią o stosowaniu metod aktywizujących. Bardziej optymistyczną, chociaż niewątpliwie krytyczną ocenę stopnia wykorzystania metod aktywizujących formułują wykładowcy, którzy jednak, podobnie jak słuchacze, podkreślają dominującą rolę metody problemowej. W grupie innych metod wykładowcy wymienili dyskusję uznając jednocześnie, że jest ona wykorzystywana w stopniu bardzo dużym i dużym /83,3 % odpowiedzi/. Ogólnie natomiast, wykładowcy twierdzą, iż metody aktywizujące wymagają zbyt dużego nakładu czasu i pracy, co w znacznej mierze utrudnia ich upowszechnianie.

- - - - - - - - - -

1/ A. Matiuszkin, Problemmyje situacii w myszlenii i obuczenii, Moskwa 1972, s. 193. Cytuję za : W. Okoń, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1975, s. 96.

2/ M.I. Machmutow, Wybrane cechy nauczania problemowego, /w:/ Naukowe podstawy kształcenia. Dorobek pedagogiki radzieckiej, Wybór i opracowanie F. Januszkiewicz, Cz. Kupisiewicz, Warszawa 1980, s. 182. Zob. również J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów..., op.cit., s. 61-62. B. Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym, Warszawa 1977, s. 100-102.

6.3.2.5. Niektóre trudności w przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń z zastosowaniem metod aktywizujących

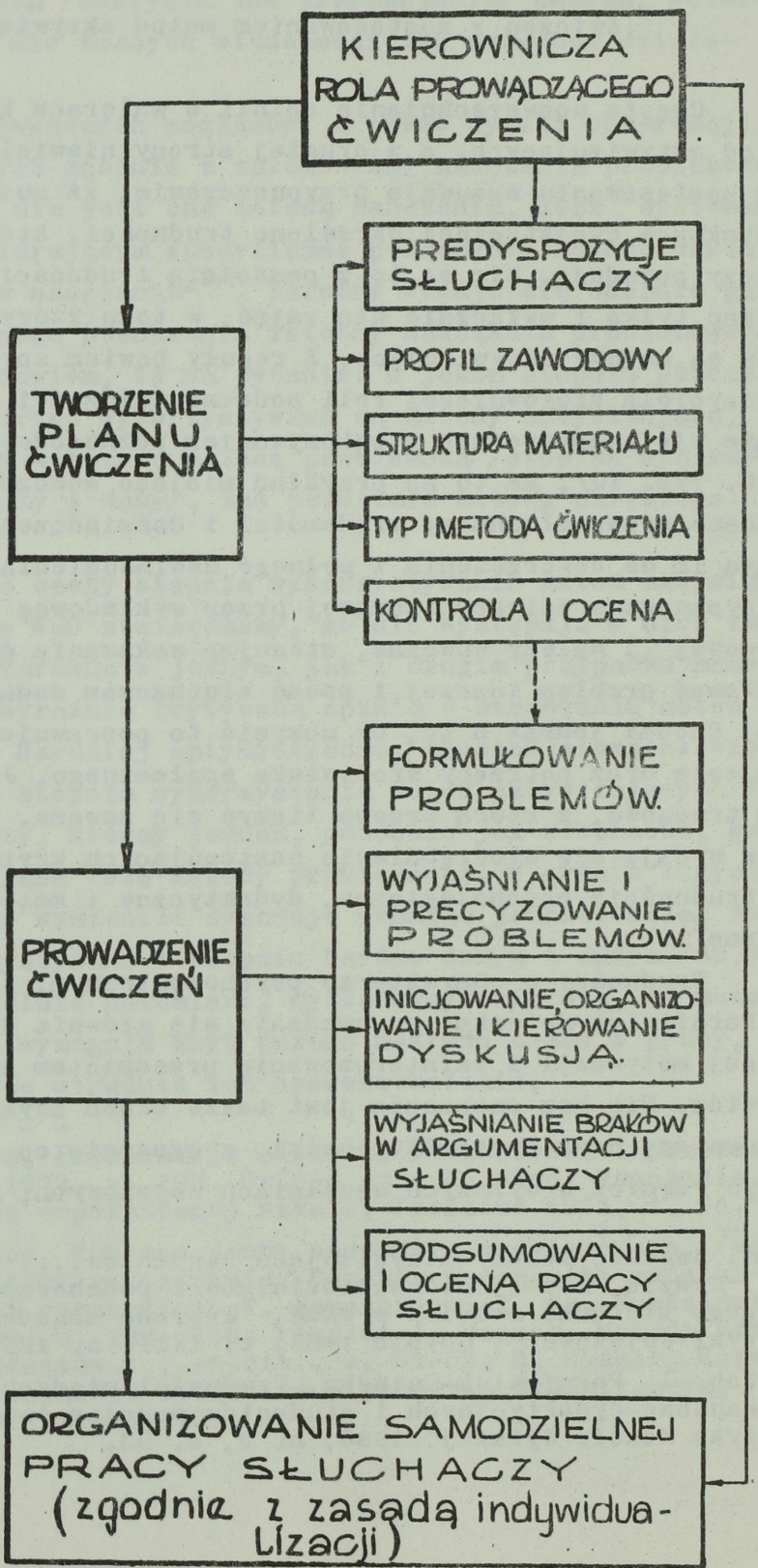
Częste upowszechnianie opinii o walorach kształcących metod aktywizujących, a z drugiej strony niewielki postęp w ich zastosowaniu nasuwają przypuszczenie, iż muszą występować w praktyce dydaktycznej określone trudności, które ten stan rzeczy powodują. Nie są to z pewnością trudności charakterystyczne tylko i wyłącznie dla zajęć, w toku których wykorzystywane są metody aktywizujące. Z reguły bowiem sprawowanie przez nauczyciela kierowniczej roli podczas ćwiczeń i seminariów wiąże się bezpośrednio z pokonywaniem różnorodnych przeszkód /zob. rys. 10/. Ma to na przykład miejsce wówczas, gdy - posiadane przez słuchaczy wiadomości i doświadczenia nie wystarczają im do dostrzeżenia i pełnego uświadomienia problemu dydaktycznego w zainscenizowanej przez wykładowcę sytuacji problemowej[1/]. Należy wówczas, stosując wskazania dydaktyki, sformułować problem inaczej i podać słuchaczom dodatkowe informacje. Chodzi jednak o to, by uczynić to poprawnie, uwzględniając cele oraz potrzeby środowiska społecznego. Jest to zarazem trudność, z którą trzeba liczyć się zawsze. Stąd też słuszne wydaje się wyodrębnienie następujących kryteriów podziału trudności: psychologiczne, dydaktyczne i materialno-techniczne[2/].

Trudności o charakterze psychologicznym, jak twierdzi J. Parafiniuk-Soińska, sprowadzają się głównie do braku pozytywnej motywacji i zainteresowania przedmiotem oraz kierunkiem studiów. Nie bez znaczenia jest także słabe zdyscyplinowanie studentów, brak systematyczności, a wreszcie,co daje się zauważyć również w wyższych uczelniach wojskowych, niewystarcza-

- - - - - - - - - - -

1/ J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów..., op.cit.,s.62; B. Hydzik, Rozwijanie samodzielności podchorążych politycznego kierunku studiów w WSMW, "Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej", Gdynia 1986, t. XXII, s. 188.

2/ Zob. J. Parafiniuk-Soińska, Trudności młodych pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów podczas ćwiczeń, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 3, s. 93.



Rys. 10. Struktura kierowniczej roli prowadzącego ćwiczenia.

jąca wiedza i umiejętności młodych nauczycieli akademickich "w zakresie modyfikowania postaw studentów wobec podjętych zadań"[1/].

W grupie trudności o charakterze dydaktycznym dominuje brak umiejętności sterowania pracą słuchaczy, głównie w zakresie przekazu informacji i tworzenia uogólnień. Z badań wynika, że prowadzący ćwiczenia i seminaria bardzo powierzchownie znają problematykę metod aktywizujących. Niekiedy ich wiedza w tym zakresie nie opiera się na gruntownych studiach literatury dydaktycznej, lecz jest wynikiem nagromadzonego doświadczenia i analizy własnej pracy pedagogicznej. Natomiast w praktyce kształcenia akademickiego, w miarę jak rośnie znaczenie zajęć grupowych, umacnia się kluczowa rola asystentów, starszych asystentów i adiunktów[2/]. Stąd też zastanawiający jest fakt, że większość objętych badaniami wojskowych nauczycieli akademickich upatruje głównych źródeł trudności podczas stosowania metod aktywizujących w czynnikach zewnętrznych /zbyt duże obciążenie dydaktyczne, duży nakład czasu na przygotowanie się do zajęć/. Podobnie problem ten przedstawia się w uczelniach cywilnych. Wskazują na to wyniki badań prowadzonych przez J.Parafiniuk-Soińską[3/].

A oto trudności w czasie ćwiczeń wymieniane przez asystentów: 1/ brak zainteresowania ze strony studentów; 2/ niezdyscyplinowanie studentów; 3/ niesystematyczność w nauce studentów; 4/ niesamodzielność studentów; 5/ brak umiejętności uogólniania; 6/ nieumiejętność zastosowania wiadomości w praktyce; 7/ brak umiejętności kontroli i oceny; 8/ nieprzygotowywanie się studentów do ćwiczeń; 9/ brak czasu; 10/ brak literatury i innych materiałów; 11/ złe warunki lokalowe; 12/ słabe przygotowanie wyniesione ze szkoły średniej. Wśród działań

- - - - - - - - - - -

1/ Tamże.

2/ Zob. m.in. K. Denek, I. Kuźniak,Metody sprawdzania realizacji celów dydaktycznych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 1, s. 37; L. Leja, Miejsce ćwiczeń w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, /w:/ Metodyka ćwiczeń na studiach uniwersyteckich..., op. cit., s. 9.

3/ Zob. J. Parafiniuk-Soińska, Trudności młodych pracowników naukowo-dydaktycznych..., op. cit., s. 95.

podejmowanych przez asystentów w celu usuwania występujących trudności wymienia się: 1/ rozwijanie ambicji; 2/ usamodzielnienie; 3/ organizowanie konsultacji; 4/ kontrolowanie, ocenianie; 5/ odsyłanie do literatury; 6/ konkretyzowanie; 7/ zmiana formy zajęć; 8/ wzbogacanie materiału nauczania o dodatkowe treści; 9/ powtarzanie; 10/ rozwiązywanie problemów; 11/ wiązanie teorii z praktyką[1/]. Wprawdzie powyższe trudności i środki zaradcze dotyczą zajęć grupowych w ogóle, lecz ich analiza wskazuje na znaczącą rolę aktywizacji słuchaczy w procesie dydaktycznym.

W toku prowadzonych przez nas badań, na podstawie analizy organizacji pracy nauczycielskiej ustaliliśmy cztery rodzaje trudności: 1/ zbyt duże obciążenie dydaktyczne kadry; 2/ duży nakład czasu na przygotowanie się do zajęć; 3/ braki w umiejętnościach dydaktycznych; 4/ słaba znajomość założeń metodycznych poszczególnych metod aktywizujących.

Pierwszą rangę nadali badani wojskowi nauczyciele akademiccy nadmiernemu obciążeniu dydaktycznemu /31 osób - 51,7 %/. Duży nakład czasu na przygotowanie się do zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi jest najczęściej wymienianą przeszkodą w ich wykorzystywaniu i upowszechnianiu. Wskazują na to wypowiedzi znacznej części nauczycieli akademickich, którzy dużo słyszeli o metodach aktywizujących, ale słabo lub wcale nie znają ich szczegółowych założeń dydaktycznych. Stąd też nieprzypadkowe jest obecnie dążenie, by jak najszybciej wypracować w ramach metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów szczegółowe założenia metodyczne zajęć z zastosowaniem metod aktywizujących. Wielu wykładowców stwierdza - w oparciu o własne doświadczenie - że efekty zajęć przygotowanych i prowadzonych za pomocą metod aktywizujących są zbyt niskie w stosunku do nakładów pracy. Jeśli natomiast uwzględnić w tym rozliczeniu duże obciążenie dydaktyczne i pozadydaktyczne, to wnioski nasuwają się same.

Stąd też w procesie doskonalenia pracy wyższych uczelni wojskowych niezbędne stają się obecnie badania programowo-metodyczne, powiązane ściśle z doskonaleniem kwalifikacji pedagogicznych kadry naukowo-dydaktycznej.

- - - - - - - - - - -

1/ Tamże, s. 94-95.

6.3.2.6. Rola referatu w procesie ćwiczeń

Każde ćwiczenie audytoryjne ma własną strukturę wewnętrzną ukierunkowaną na realizację określonych celów kształcenia. Jednym z najczęściej występujących elementów takiej właśnie struktury jest referat wprowadzający do dyskusji. Stąd też temat referatu powinien być tak dobrany, aby stanowił niejako pomost między wykładem a ćwiczeniem. Treść referatu powinna cechować się trafnością ujęcia myśli głównych i oryginalnością. Jego poziom teoretyczny powinny współtworzyć: właściwy dobór źródeł i starannie przemyślana konstrukcja.

Wygłoszenie referatu natomiast powinno być na tyle komunikatywne, by pozostali słuchacze mogli kontynuować dyskusję zgodnie z przyjętymi założeniami metodycznymi ćwiczeń. Nie może to być dosłowne odczytanie referatu, lecz swobodna, obrazowa i wsparta przykładami wypowiedź. Okazuje się jednak, że między teorią a praktyką w tym względzie dochodzi często do rażących rozbieżności. Słuchacz wygłaszający referat odczytuje niemal dosłownie całe fragmenty tekstu zaczerpnięte z odpowiedniego źródła, a pozostali uczestnicy ćwiczeń nie przejawiają potrzebnego w tym czasie zainteresowania. Jest to niewątpliwie przejaskrawienie istniejącego stanu rzeczy, który niemniej jednak spotkać można w praktyce dydaktycznej[1/].

Na podstawie zebranego materiału badawczego można sformułować tezę, iż referaty wygłaszane podczas ćwiczeń są w wielu przypadkach powtórzeniem wykładu lub stanowią prezentację fragmentu odpowiedniej książki. Stąd też nie wnoszą zbyt wielu osobistych przemyśleń i nie wywołują dyskusji. Świadectwem krytycznej oceny referatu przez słuchaczy jest między innymi to, że 65 osób /17,6 % objętych badaniami/ wyraża opinię, iż nie powinien być on stosowany w czasie zajęć grupowych. Szczegółowe dane na ten temat zawiera tabela 18.

Uogólniając rozważania na temat miejsca i roli referatów w czasie zajęć grupowych, należy podkreślić dominującą w

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Z. Kędzierska, Przygotowanie i wykorzystanie referatu na ćwiczeniach, /w:/ J. Zborowski, Nauka własna studenta, Warszawa 1976, PWN, s. 172.

Tabela 18

Wykorzystanie referatu w ćwiczeniach i seminariach

Czy referat powinien być wygłaszany	Odpowiedzi	
	L	%
Zarówno podczas ćwiczeń, jak i seminariów	175	47,3
Tylko w czasie zajęć seminaryjnych	101	27,3
Tylko w toku ćwiczeń	26	7,0
Nie powinien być stosowany w zajęciach grupowych	65	17,6
Trudno mi powiedzieć	3	0,8
R a z e m	370	100,0

badaniach tezę o znacznie większej ich przydatności podczas seminariów aniżeli w toku ćwiczeń. Respondenci twierdzą, że w toku seminariów, ze względu na organizację pracy dydaktycznej, występują większe możliwości ustosunkowania się do treści referatu i podjęcia dyskusji nad problemami w nim zawartymi. Obok uwag krytycznych formułowanych wobec referatu badani wskazują także na niewątpliwe zalety tej formy pracy dydaktycznej. Opracowanie referatu na jasno określony temat zmusza słuchacza do samodzielnego zebrania potrzebnych informacji, przetworzenia ich stosownie do opracowanego planu i wreszcie wykorzystania w toku przygotowywania tekstu, a potem także w trakcie samego wystąpienia.

Mamy w tym przypadku do czynienia z trójjednią: celowego gromadzenia informacji, selekcji i strukturyzacji treści oraz ich weryfikacji podczas wygłaszania referatu. Stąd też walory kształceniowe referatu są niepodważalne zarówno w ramach wąsko rozumianych celów zajęć, jak i w aspekcie szerokich uwarunkowań oświaty ustawicznej, a głównie nabywania umiejętności samodzielnego uczenia się.

Kolejny problem dotyczy czasu wygłaszania referatu. W najczęściej prezentowanych opiniach na ten temat utrzymuje się, iż referat nie powinien być obszerny, ale jednocześnie

musi spełniać wymagane funkcje dydaktyczne, to znaczy zawierać minimum informacji i wyznaczać kierunek przyszłej dyskusji audytorium. Opinie słuchaczy na temat czasu wygłaszania referatu wskazują, że nie może on trwać dłużej niż 15 minut /zob. tabela 19/[1].

Tabela 19

Czas trwania referatu w opinii słuchaczy

Czas wygłaszania referatu	Odpowiedzi	
	L	%
do 10 minut	163	44,1
od 10 do 15 minut	159	43,0
od 15 do 20 minut	25	6,8
od 20 do 25 minut	9	2,4
trudno mi powiedzieć	14	3,8

Rozkład powyższych danych jest równomierny w rozbiciu na poszczególne lata studiów. Słuchacze WAP w większej mierze akceptują referat trwający od 10 do 15 minut, podczas gdy podchorążowie opowiadają się za krótszym referatem.

6.3.2.7. Organizacja i tok zajęć ćwiczeniowych

Tok zajęć audytoryjnych jest pochodną celu kształcenia i stosowanych metod dydaktycznych, a także wykorzystywanych środków technicznych. Musi on stanowić pewien zwarty i przemyślany układ ogniw /etapów/ procesu kształcenia, porządkujący czynności metodyczne nauczyciela i słuchaczy. Wincenty Okoń,

1/ Zbliżone dane podaje T. Krajewski w artykule pt. Formy organizacyjne pracy dydaktycznej w szkole wyższej..., op. cit., s. 45. Natomiast M.M. Skwirut pisze, iż "limit - zmuszający do przemyślenia koncepcji wystąpienia, która by uwzględniała podstawowe aspekty zagadnienia - ustalić można na poziomie 10 minut". W sprawie realizacji ćwiczeń z podstaw nauk politycznych w roku akademickim 1974/1975", /w:/ Techniczne środki kształcenia w dydaktyce uczelni ekonomicznej. Materiały z sympozjum, Kraków 1976, s. 100.

twórca koncepcji wielostronnego kształcenia, wyróżnia następujące czynności nauczycielskie: 1/ podawanie albo udostępnianie "gotowych" informacji; 2/ kierowanie procesem rozwiązywania problemów poznawczych; 3/ eksponowanie wartości społecznych, moralnych, estetycznych i innych oraz kierowanie procesem wytwarzania wartości; 4/ organizowanie działań praktycznych studentów. Odpowiednikiem tych czynnośsi są następujące czynności studiującej młodzieży: 1/ przyswajanie wiedzy z różnych źródeł; 2/ rozwiązywanie problemów i dokonywanie odkryć oraz wynalazków; 3/ poznawanie wartości i przeżywanie ich; 4/ wytwarzanie obiektów lub ich przekształcanie[1/]. Niezależnie od powyższych czynności w procesie dydaktycznym, a więc i w toku ćwiczeń audytoryjnych, niezwykle ważne jest to, co po czym ma nastąpić oraz jaka powinna być kolejność podejmowanych czynności wykładowcy i słuchaczy. Jest to problem rozpatrywany od wielu lat, a pierwsze próby jego rozwiązania znajdujemy u J.F. Herbarta.

Większość pedagogów orzeka zgodnie, iż odbiciem pełnego obrazu dydaktycznego są następujące ogniwa /momenty/ kształcenia: 1/ uświadomienie uczniom celów i zadań nauczania; 2/opracowanie nowego materiału; 3/ uogólnienie nowego materiału; 4/ utrwalenie przyswojonego materiału; 5/ kształtowanie umiejętności i nawyków; 6/ wiązanie teorii z praktyką; 7/ kontrola i ocena wyników nauczania[2/]. Kolejność występowania powyższych ogniw zależy od rodzaju celów kształcenia, charakteru i zadań konkretnej formy nauczania. Może więc być różna.

Rozwiązanie to nie jest jednak w pełni przekonujące. - W związku z tym Cz. Kupisiewicz wyróżnia dwie grupy ogniw[3/]. Pierwsza - charakterystyczna dla tzw. podającego toku pracy dydaktyczno-wychowawczej - opiera się na poznaniu pośrednim i druga - znamienna dla poszukującego - za podstawę przyjmuje poznanie bezpośrednie i obejmuje:

- - - - - - - - - -

1/ Zob. W. Okoń, Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w szkole wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980,nr 1, s.24.

2/ Zob. W. Okoń, Proces nauczania, Warszawa 1966, s. 58-59. T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, s. 62.

3/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973, s. 124-129.

1/ uświadomienie sobie przez uczniów określonej trudności o charakterze teoretycznym lub praktycznym,
2/ słowne określenie napotkanej trudności /sformułowanie problemu/,
3/ weryfikację empiryczną proponowanego rozwiązania problemu;
4/ włączenie nowych wiadomości do systemu wiedzy ucznia, utrwalenie i zastosowanie.

Powyższa struktura zajęć wychodzi naprzeciw istocie pracy dydaktycznej w szkole wyższej, bowiem zmierza do aktywizowania i usamodzielniania słuchaczy w toku studiowania. Charakteryzując strukturę ćwiczeń uniwersyteckich K. Denek proponuje następujący układ jej elementów:

"1/ zapoznanie studentów z celami i zadaniami ćwiczeń,
2/ nawiązanie do uprzednich ćwiczeń. Sprawdzenie przygotowania do zajęć,
3/ wprowadzenie nowego problemu na ćwiczenia w drodze pokazu, obserwacji rzeczy, zjawiska, faktu,
4/ opracowanie przez studentów, pod kierunkiem nauczyciela akademickiego, nowego problemu /tematu/ na drodze trójstopniowego poznania, przy doborze związanych z nimi metod,
5/ zebranie opracowanego materiału pod koniec ćwiczeń w formie pojęć, sądów i wniosków,
6/ utrwalenie opracowanego materiału na ćwiczeniach w drodze pracy własnej studentów,
7/ wskazówki do pracy samodzielnej nad treściami dydaktycznymi z odbytych zajęć,
8/ omówienie przygotowania się studentów do następnych zajęć"[1/].

W naszych badaniach określiliśmy także najczęściej stosowany tok pracy dydaktycznej podczas ćwiczeń wykorzystując propozycje zarówno wykładowców, jak i słuchaczy. Oczywiście, przedstawione niżej struktury ćwiczeń są w dużym stopniu uproszczone, często tendencyjnie uwypuklają jeden z elementów, ale w sumie tworzą one względnie całościowy obraz istniejącego w wyż-

- - - - - - - - - -

1/ K. Denek, Ćwiczenia w szkole wyższej, "Życie Szkoły Wyższej" 1987, nr 6, s. 30.

szym szkolnictwie wojskowego stanu rzeczy.

Struktura I /według słuchaczy/

1. Podanie tematu i zagadnień do ćwiczeń.
2. Referowanie przez wyznaczonego słuchacza treści określonego zagadnienia.
3. Uzupełnianie wypowiedzi przez słuchaczy i prowadzącego ćwiczenia,
4. Ogólna dyskusja.
5. Podsumowanie.

Struktura II /według słuchaczy/

1. Określenie zagadnień i rozdanie materiałów źródłowych.
2. Podział na grupy i przydzielenie zadań do wykonania.
3. Praca w grupach.
4. Referowanie wyników prac.
5. Podsumowanie.

Struktura III /według słuchaczy/

1. Krótkie wprowadzenie wykładowcy.
2. Odpytywanie kilku podchorążych.
3. Uzupełnienie odpowiedzi.
4. Przejście do następnego zagadnienia itd.

Struktura IV /według słuchaczy/

1. Odczytanie referatu.
2. Sprawdzenie stanu wiedzy podchorążych.
3. Podsumowanie.

Struktura V /według prowadzących ćwiczenia/

1. Określenie tematu, celu, metod i formy zajęć.
2. Sformułowanie problemu i wskazanie na jego złożoność i specyfikę.
3. Wypowiedzi słuchaczy /w oparciu o materiały źródłowe/.
4. Uzupełnienie i podsumowywanie wypowiedzi słuchaczy oraz formułowanie ogólnych wniosków.
5. Podsumowanie zajęć i dokonanie oceny ich przebiegu.

Struktura VI /według prowadzących ćwiczenia/

1. Wprowadzenie do ćwiczeń.
2. Sprawdzenie stopnia znajomości treści poprzedzających zajęcia.

3. Wyznaczenie głównego referenta.
4. Uzupełnienie wypowiedzi przez słuchaczy i wykładowcę.
5. Podsumowanie - wskazanie spraw najważniejszych.

Struktura VII /według prowadzących ćwiczenia/

1. Podanie tematu zajęć i sformułowanie problemów.
2. Podział na grupy /zespoły/ i rozdanie materiałów dydaktycznych.
3. Praca w grupach.
4. Referowanie wyników pracy przez poszczególne grupy.
5. Podsumowanie i ocena ćwiczenia.

Zestawienie powyższych struktur ćwiczeń audytoryjnych nasuwa wniosek, iż słuchacze w stopniu większym niż kadra podkreślają kontrolną funkcję tej formy zajęć. Proponowane struktury organizacyjne są w dużej mierze uproszczone. Szczególnie niepokojący jest fakt, iż żaden z wykładowców i słuchaczy nie zwrócił uwagi na zagadnienia projektowania, planowania i roli sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

M. Słania i L. Wytyczak analizując charakter ćwiczeń pedagogicznych podkreślają, iż "każde ćwiczenie posiada swoistą strukturę /budowę/, tj. taki lub inny zespół elementów osobowych, rzeczowych i czynnościowych powiązanych z sobą w określony sposób przez zadanie i spełniających określone funkcje ze względu na realizację tego zadania[1/]. Równocześnie jednak autorzy ci twierdzą, że ćwiczenia pedagogiczne powinny posiadać następujące podstawowe punkty /etapy, momenty/:

"W p r o w a d z e n i e d o ć w i c z e n i a zawierające określenie zadania ćwiczenia, motywujące działania dydaktyczne studentów, określenie warunków wyjściowych /uświadomienie stanu wiedzy, umiejętności, "narzędzi" do wykonania zadania/ i miejsca danego ćwiczenia w planie pracy /związki treściowo-logiczne, funkcjonalne/.

Z o r g a n i z o w a n i e d z i a ł a n i a /czynności, pracy/ dydaktycznego studentów, podział głównego zadania ćwiczenia na zadania cząstkowe, podział zadania do wykonania między prowadzącego ćwiczenie i studentów.

- - - - - - - - - -

1/ M. Słania, L. Wytyczak, Zarys metodyki ćwiczeń pedagogicznych w szkołach wyższych..., op. cit., s. 48.

Przeprowadzenie działania dydaktycznego pod kontrolą prowadzącego ćwiczenia i studentów /ingerencja, korekta/.

Podsumowanie wyników działania /ćwiczenia/ dydaktycznego, finalizacja - formułowanie wniosków, twierdzeń, reguł, definicji pojęć, notatki studentów, ocena efektów osiągniętych na ćwiczeniu.

Wysunięcie zadania na następne ćwiczenia /wynikające albo z przeprowadzonego ćwiczenia albo z planu pracy/. Każdy punkt ogólnej struktury ćwiczenia pedagogicznego - stwierdzają autorzy - będzie miał w różnych etapach ćwiczeń inny cel, treść, organizację i sposoby realizacji celu. Stąd mówimy o modelach ćwiczeń"[1/].

Jedno z wielu możliwych rozwiązań modelowych w zakresie prowadzenia ćwiczeń audytoryjnych z referatem podaje J. Kędzierska. W organizacji takiego ćwiczenia zwraca uwagę wyraźnie rozbudowana część wstępna /przygotowawcza/. Świadczy to dobitnie o prawdziwości formułowanej wcześniej tezy, zgodnie z którą efektywność zajęć grupowych zależy przede wszystkim od należytego ich przygotowania. A oto model ćwiczeń z referatem, we J. Kędzierskiej:

"I. Czynności wstępne:

1/ ustalenie tematyki ćwiczeń z referatem i zagadnień do opracowania w formie referatów,

2/ udzielenie wskazówek referatom, w zależności od roku, zaawansowania, znajomości danego zagadnienia, stopnia trudności referatu itp.,

3/ udzielenie grupie ćwiczeniowej wskazówek dotyczących przygotowania się do zajęć,

4/ konsultacje dla przygotowujących referaty /w miarę potrzeb/,

5/ ustalenie toku zajęć w zależności od zadań, jakie ma spełniać dany referat.

II. Czynności właściwe - przeprowadzenie ćwiczeń z referatem:

6/ wprowadzenie do tematyki ćwiczeń,

- - - - - - - - -

1/ Tamże, s. 50.

7/ wygłoszenie referatu,
8/ pytania do referenta,
9/ dyskusja nad zagadnieniami postawionymi przez referat,
10/ podsumowanie zajęć przez studentów lub pracownika naukowo-dydaktycznego, z wykazaniem ich stron dodatnich i braków" [1/].

Analiza strony organizacyjnej ćwiczeń audytoryjnych wykazuje, że w toku ich przygotowania należy: 1/ określić cele zajęć; 2/ dokonać selekcji i strukturyzacji treści; 3/ zaplanować formy organizacyjne i metody, uzależniając ich dobór od wcześniej założonych celów; 4/ sformułować główne problemy i zadania do pracy w czasie zajęć; 5/ opracować konspekt z zachowaniem elementów najbardziej korzystnego toku zajęć.

Ostatnia kwestia związana z organizacją ćwiczeń dotyczących zasady różnicowania w pionie, zgodnie z którą w toku trzy- lub czteroletnich studiów formy i metody pracy nauczycieli akademickich powinny ulegać systematycznej modyfikacji. Od formułowania dużej liczby uwag na temat sposobów zbierania, selekcjonowania, przechowywania i wykorzystywania informacji na pierwszym roku do zapewnienia słuchaczom /podchorążym/ dużej samodzielności w procesie formułowania problemów i ich rozwiązywania w toku dalszych lat studiów. W tym też kierunku powinna zmierzać modyfikacja organizacji ćwiczeń audytoryjnych.

6.3.3. Seminaria i ich rola w wyższej szkole wojskowej

Kontrowersje wokół zajęć seminaryjnych zostały już zasygnalizowane w rozdziale dotyczącym różnic między ćwiczeniami i seminariami. Stąd też przed omówieniem niektórych problemów metodycznych tej formy zajęć zwrócimy jedynie uwagę na kilka faktów historycznych obrazujących ciągłość poszukiwań badawczych w tym zakresie.

W 1948 r. ukazał się pierwszy zeszyt pracy zbiorowej pod ogólnym tytułem "Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa". Wśród wielu bardzo interesujących rozważań na temat

1/ J. Kędzierska, Przygotowanie i wykorzystanie..., op. cit., s. 199.

kształcenia akademickiego znalazł się również artykuł prof. Wiktora Schramma pt. "Seminarium w kształceniu i nauce uniwesyteckiej"[1/]. Dominująca wówcza naukowo-badawcza funkcja uczelni wyższej wskazuje na podobieństwo pracy seminaryjnej do współczesnego seminarium magisterskiego. Jednak seminarium takie było dostępne dla wszystkich słuchaczy i obowiązkowe dla tych, którzy wybrali dany przedmiot jako kierunek specjalizacji. Istotę seminaryjnej pracy poza referatem i koreferatem, stanowiła dyskusja. Kiedy po 10 latach zorganizowano w Katowicach sesję naukową poświęconą zagadnieniom dydaktyki szkół wyższych, zabrakło w toku obrad referatu na temat seminarium. Jednak podczas przygotowywania materiałów do druku lukę tę wypełniono. Uczynił to prof. Józef Pieter.

Kolejne lata nie przyniosły wyczerpującej odpowiedzi na następujące pytania, sformułowane wówczas przez J. Pietera: 1/ co to jest seminarium i na czym polegają specyficzne własności tego rodzaju pracy dydaktycznej? 2/ Jakie są formy seminariów? 3/ Na czym polega wartość dyskusji na zebraniach seminaryjnych, dyskusji naukowej w ogóle? 4/ Jakie warunki zapewniają skuteczne - w świetle zadań uczelni wyższych - prowadzenie seminariów[2/]. W wyższych szkołach wojskowych zajęcia seminaryjne traktowane są, jako jeden z rodzajów pracy grupowej, a ich udział w realizacji programu nauczania jest znaczny. Powstaje zatem konieczność wyjaśnienia istoty tej formy pracy dydaktycznej.

6.3.3.1. Cele, zadania i rodzaje seminariów

Wśród wielu celów i zadań seminariów można wyróżnić następujące:

1. Pogłębianie wiedzy i praktycznych umiejętności zdobytych przez słuchaczy na wykładach i ćwiczeniach z danej dyscypliny naukowej.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Rutkowski /red./, Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa, Poznań 1948.

2/ Zob. J. Pieter, Seminaria w uczelni wyższej, /w:/ Dydaktyka Szkoły Wyższej, Gliwice 1961, s. 131.

2. Stopniowe zapoznawanie słuchaczy z metodyką pracy umysłowej oraz organizacją warsztatu naukowo-badawczego.
3. Kształtowanie umiejętności korzystania z literatury przedmiotu, materiałów źródłowych, sporządzanych notatek - fiszek, przygotowania bibliografii i pisania recenzji łatwiejszych prac.
4. Wskazywanie na praktyczne możliwości wykorzystywania wiedzy merytorycznej i metodologicznej przy pisaniu sprawozdań z obserwacji i przeczytanej literatury, uczenie formułowania i wyrażania własnych myśli oraz prowadzenia dyskusji[1/].

Seminaria spełniają funkcje poznawcze, kształceniowe i wychowawcze, określane bezpośrednio przez cele i zadania procesu dydaktycznego uczelni. Stąd też wyodrębnia się następujące rodzaje zajęć seminaryjnych:

1. Seminarium audytoryjne /ćwiczeniowe, typu kursowego/ - ściśle związane z problematyką i wymagające obowiązkowego przygotowania się słuchaczy do interpretacji określonego materiału nauczania. Celem głównym tak rozumianego seminarium jest pogłębienie i utrwalenie treści wykładu oraz określenie stopnia znajomości podstawowej literatury. Przed zajęciami wykładowca najczęściej podaje słuchaczom tematykę seminarium, wskazuje literaturę i poleca opracowanie krótkich pisemnych konspektów.
2. Seminarium referatowo-dyskusyjne - polega na takim organizowaniu pracy dydaktycznej, by punktem wyjścia prowadzonej dyskusji był referat jednego spośród słuchaczy. Ten rodzaj zajęć seminaryjnych z pewnością nakłada największy ciężar wysiłku na referenta. Niekiedy obok wygłaszającego referat wyznacza się także innego słuchacza, który pełni rolę "oponenta"[2/].

- - - - - - - - - - -

1/ Zob.J.Starczewski, Zajęcia seminaryjne z przedmiotów społeczno-politycznych w WSO w aspekcie metod aktywizujących, Warszawa 1978, rozprawa doktorska wykonana pod kier.naukowym płka prof.dr hab. J. Bogusza, s. 20-21.

2/ Jak twierdzi S.I. Zinowiew, rozwiązanie to nie sprzyja aktywizowaniu słuchaczy w toku wszystkich zajęć, bowiem w roli referentów występują oni raz lub dwa razy w ciągu pracy seminarium

3. Seminarium naukowo-badawcze - w swej treści zbliżone jest do seminarium magisterskiego. Zawiera wiele istotnych cech pracy badawczej. Wykładowca zwraca uwagę na metodologiczne podstawy prac nad rozwiązaniem problemu.
4. Seminarium kompleksowe - prowadzone jest z udziałem wykładowców reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Problemy rozwiązywane w toku zajęć ustalane są zwykle z udziałem słuchaczy, którzy nie tylko przysłuchują się dyskusji, ale również czynnie w niej uczestniczą. Seminarium to nie ma jeszcze jasno określonej roli w wyższym szkolnictwie wojskowym, ale odpowiednio doskonalone, może stanowić ważny czynnik optymalizacji procesu dydaktycznego[1/].

Omawiając szczegółowe cele i zadania seminariów można pogrupować je według trzech wymienionych już kryteriów[2/]:

1/ poznawcze:
- pogłębianie i poszerzanie wiedzy zdobytej na wykładzie;
- prezentowanie wiedzy zgromadzonej w toku samodzielnego studiowania literatury, materiałów źródłowych lub będącej owocem samodzielnych dociekań naukowych;
- poznawanie założeń metodologicznych określonej dyscypliny naukowej;

2/ kształcące:
- rozwijanie procesów myślowych;
- kształtowanie umiejętności samodzielnego dobierania i studiowania literatury oraz materiałów źródłowych na określony temat;
- kształcenie umiejętności samodzielnego dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów naukowych;
- doskonalenie praktycznych umiejętności posługiwania się

- - - - - - - - - -

1/ Seminarium kompleksowe stanowi odpowiednik wykładu kompleksowego i w dużej mierze sprowadza się do współwystępowania aktywności kadry i słuchaczy. Mimo niewątpliwych zalet, ten rodzaj seminarium wymaga zwiększonego wysiłku pracowników naukowo-dydaktycznych, i jako taki, może rodzić postawy zachowawcze. Przykładem takiego stanu rzeczy jest znikomy postęp, a często nawet stagnacja, w rozwoju wykładu kompleksowego, prowadzonego dwa lata temu w WAP.

2/ J. Starczewski, Zajęcia seminaryjne..., op. cit., s. 30-31.

naukowymi metodami badawczymi oraz organizowania własnego warsztatu badawczego;

3/ wychowawcze:

- kształtowanie zaangażowanych postaw społecznych;
- rozbudzanie ogólnych zainteresowań naukowych;
- dostarczanie pozytywnej motywacji zdobywania wiedzy i umiejętności;
- wyrabianie nawyków pracy zespołowej;
- uczenie taktu oraz kultury dyskutowania i przekonywania;
- wyrabianie cech obiektywnego krytycyzmu i samokrytycyzmu.

W toku prowadzonych badań zwróciliśmy się do wykładowców prowadzących zajęcia seminaryjne z prośbą, by określili najważniejsze - ich zdaniem - cele tych zajęć. A oto one:

1/ kształtowanie umiejętności uzasadniania własnych opinii i prezentowania ich w grupie;

2/ sprawdzanie stopnia opanowania głównych problemów i zagadnień tematu;

3/ poszerzanie i pogłębianie wiedzy przekazywanej na wykładzie;

4/ kształtowanie umiejętności myślenia twórczego i odtwórczego;

5/ utrwalanie wiadomości i umiejętności;

6/ kształtowanie umiejętności samodzielnego studiowania, a głównie korzystania ze źródeł informacji.

Słuchacze natomiast za najważniejsze uznają następujące cele seminariów:

1/ pogłębianie i poszerzanie najważniejszych problemów omawianych podczas wykładów[1/];

2/ rozwijanie zdolności i zainteresować poznawczych;

3/ kształtowanie umiejętności samodzielnego studiowania;

4/ uczenie się zasad poprawnego dyskutowania.

Porównując treść i zakres celów formułowanych przez wykładowców i słuchaczy dochodzimy do wniosku, że różnią się one głównie na płaszczyźnie kontroli i oceny wiadomości. Słuchacze bowiem konsekwentnie podtrzymują pogląd, iż seminaria nie mo-

---

1/ Cel ten uznany został przez słuchaczy jako najważniejszy /I ranga/ także w ćwiczeniach.

gą służyć sprawdzaniu poziomu ich wiedzy. Problem ten, aczkolwiek mocno podkreślany przy okazji analizowania celów zajęć seminaryjnych, dotyczy również całej organizacji pracy dydaktycznej przy tej formie nauczania. Jak bowiem twierdzi Z.J. Burmistrowa, w zajęciach seminaryjnych wykładowca może być przygotowany bardzo dobrze, może gruntownie przemyśleć plan ich przebiegu itd., ale jeśli słuchacze nie przeczytali obowiązkowej literatury, to seminarium nie osiągnie celu. A zatem można sądzić, iż źle robią ci wykładowcy, którzy wychodząc naprzeciw sugestiom słuchaczy rezygnują z wszelkich form kontroli stanu ich przygotowania się do zajęć.

Wracając do celów i zadań seminarium należy stwierdzić, że nie może ono służyć przekazowi informacji, lecz przede wszystkim utrwalaniu wiedzy już poznanej. Stąd też słuszny wydaje się pogląd prezentowany w literaturze radzieckiej, iż seminarium pełni następujące funkcje: światopoglądową, logiczno-metodologiczną, wychowawczą, organizacyjną i kontrolną[1/]. Ta ostatnia funkcja ma umożliwić wykładowcy określenie jakości samodzielnej pracy słuchaczy, jej zakresu i ewentualnych kierunków modyfikacji. Jednocześnie, a może przede wszystkim, kontrola powinna służyć uzyskiwaniu orientacji co do stopnia realizacji zakładanych celów kształcenia. Zagadnienie to nasuwa wiele wątpliwości między innymi z tego powodu, iż pytanie o to, co nazywamy efektami dydaktyczno-wychowawczymi seminarium - w kontekście sformułowanych celów - zawsze przysparza wykładowcom wiele trudności.[2/]

6.3.3.2. Dobór treści zajęć seminaryjnych

Zagadnienie treści zajęć można rozpatrywać co najmniej na trzech płaszczyznach. Pierwsza dotyczy konstrukcji programu, druga - planu kształcenia, a trzecia - konkretnych działań wykładowcy, który określa zakres treści danego tematu.

Dobór treści programów kształcenia odbywa się najczęściej

1/ Zob. Seminar - diejstwiennaja forma obuczienija i wospitanija studienczestwa, Leningrad 1978, s. 5.

2/ S. Kunowski, Problematyka metodologiczna seminarium magisterskiego, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1970, Nr 3, s. 203.

według określonej teorii pedagogicznej[1/]. Z drugiej strony natomiast, treść kształcenia uznaje się za podstawę pedagogicznego oddziaływania na słuchaczy. Stąd też, jak twierdzi Cz.Kupisiewicz, "powinna ona odzwierciedlać zarówno aktualne, jak i przyszłe, przewidywane potrzeby życia społecznego, zawodowego i kulturalnego kraju, a także potrzeby poszczególnych jednostek"[2/]. Treści powinny stanowić także ogólną podstawę opracowywania planów kształcenia, bowiem efektywność procesu dydaktycznego w szkole wyższej uzależniona jest głównie od ich racjonalnej budowy i poprawnego określenia proporcji między wykładami, ćwiczeniami i seminariami. Łączenie takiej a nie innej formy lub metody zajęć z określonym tematem nie może być wynikiem przypadkowej decyzji. Dotyczy to również występujących w planie studiów proporcji między poszczególnymi formami kształcenia i pracą samodzielną.

Wracając do sformułowanej uprzednio myśli o ścisłym związku efektywności zajęć seminaryjnych z poziomem przygotowania się do nich przez słuchaczy, należy stwierdzić, iż korzystają oni przede wszystkim z takich źródeł wiedzy, jak notatki z wykładów, podręczniki zaliczane do literatury obowiązkowej i skrypty. Opinie słuchaczy w niewielkim stopniu odbiegają od poglądów badanych wykładowców, bowiem 40 spośród nich /66,7 %/ uważa, iż w przygotowaniu się do zajęć słuchacze zawsze korzystają z notatek, 38 /63,3 %/ wskazuje na podręczniki zaliczane do literatury obowiązkowej, a 27 /45,0 %/ - na skrypty.

Słuchacze uważają, iż korzystanie z notatek wykładowych i skryptów w zupełności wystarczy. Do innych źródeł sięgają wówczas, gdy temat zajęć jest szczególnie interesujący lub gdy trudności przysparza im zrozumienie głównych myśli. Interesująca jest także często powtarzana uwaga, iż problemy omawiane podczas seminariów są zbyt rozległe i staranne przygotowanie się do ich rozwiązania jest raczej niemożliwe. A zatem słuchacze sięgają po opracowania zwarte, przedstawiające treści te-

1/ Chodzi tu głównie o materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny, utylitaryzm dydaktyczny, egzemplaryzm, materializm funkcjonalny, programowanie dydaktyczne, strukturalizm i modelowanie systemowe.

2/ Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973, s. 85.

matu w sposób zwięzły i całościowy.

Wykładowcy natomiast bardzo krytycznie oceniają stopień przygotowania się słuchaczy do seminariów. Uważają, iż jest to przygotowanie powierzchowne, wąsko ukierunkowane i w małym stopniu oparte na racjonalnym studiowaniu. Dominuje myślenie odtwórcze i zupełny brak myślenia problemowego. Wielu wykładowców twierdzi, iż poziom przygotowania słuchaczy jest uzależniony w dużej mierze od jakości wykładu poprzedzającego seminarium. Nie może to być wykład w pełni pokrywający się z treścią seminarium, ale musi być na tyle problemowy, by wystarczająco orientował słuchaczy w zakresie głównych myśli tematu.

Z badań wynika, iż 22,4 % słuchaczy sądzi, że problematyka wykładów powinna całkowicie pokrywać się z treścią seminarium, 52,2 %, że częściowo, a 19,5 %, że problematyka ta wcale nie musi się pokrywać. W opinii wykładowców dane to wynoszą odpowiednio: 15,0 %, 50,0 % i 23,3 %. Warto w tym miejscu podkreślić, iż opinie słuchaczy WAP i podchorążych WSO na powyższy temat są w pełni zgodne. Analiza rozkładu danych statystycznych z uwzględnieniem poszczególnych lat studiów wykazuje, że im wyższy rok studiów, tym mniejszy procent opinii akceptujących potrzebę pokrywania się problematyki wykładów i seminariów. Zdecydowana większość wykładowców twierdzi, iż seminaria powinny poszerzać problematykę wykładów, ale równocześnie wielu z nich dostrzega w tej formie zajęć okazję do skontrolowania stopnia opanowania przez słuchaczy wiadomości i umiejętności posługiwania się nimi.

Uogólniając powyższe rozważania należy stwierdzić, iż dobór treści zajęć seminaryjnych musi być poprzedzony gruntowną analizą celów kształcenia uwzględniającą problematykę wykładów i ćwiczeń. Dyskusja w toku seminarium powinna obejmować te treści tematu, które w większości dotyczą naukowo-badawczej strony danego przedmiotu, a jednocześnie umożliwiają konstruowanie uogólnień[1/].

Z badań prowadzonych w WSO przez J. Starczewskiego wynika, że stosowane obecnie praktyka planowania zajęć seminaryjnych oraz doboru ich tematyki jest poprawna pod względem meto-

1/ Zob. S. Liszewski, R. Stępień, Modernizacja programu kształcenia w WAP. Sprawozdanie z badań, Warszawa 1980, WAP.

dycznym i merytorycznym. Zastrzeżenia budzi jedynie fakt, że w procesie doboru treści seminariów w niewielkim stopniu uwzględniane są potrzeby i zainteresowania podchorążych. Wśród wykładowców natomiast przeważa opinia, iż podchorążowie powinni brać udział w ustalaniu problematyki zajęć seminaryjnych /zob. tabela 20/[1].

Tabela 20

Proponowany sposób ustalania problematyki zajęć seminaryjnych	Liczba wskazań w %
Wyłącznie przez wykładowców danego przedmiotu	22,2
Przez wykładowców z uwzględnieniem propozycji podchorążych	42,3
Przez kierowników cyklów w uzgodnieniu z wykładowcami z uwzględnieniem propozycji podchorążych	22,2
Przez kierowników cyklów po uzgodnieniu z wykładowcami przedmiotów	8,9
Inny sposób /realizować program w jego oryginalnej postaci/	4,4

Przedstawione dane stanowią podstawę do sformułowania tezy, iż zapewnienie podchorążym warunków współdecydowania o doborze treści seminariów wpłynie na wzrost ich aktywności podczas zajęć i wyzwoli zwiększone zaangażowanie emocjonalne.

Jedną z dróg właściwego doboru i wzbogacania treści zajęć seminaryjnych jest staranne określenie problematyki referatów i koreferatów. W praktyce dydaktycznej ustalenie tematu referatu odbywa się w bardzo różny sposób. Wiele wątpliwości budzi również dobór literatury, na podstawie której należy przygotować wystąpienie[2].

- - - - - - - - - -

1/ J. Starczewski, Zajęcia..., op. cit., s. 155-156.

2/ Interesujące rozważania na ten temat zawiera opracowanie J. Seredyka, "Z zakresu techniki pisania referatów, prac seminaryjnych i magisterskich na studiach historycznych", Opole 1968, WSP.

6.3.3.3. Metody kształcenia stosowane w zajęciach seminaryjnych

Seminarium jest formą zajęć dydaktycznych, w toku której stosowane są różne metody kształcenia. Okazuje się jednak, iż podstawową trudność w rozważaniach nad organizacją i przebiegiem seminariów stanowi brak skodyfikowanych, ogólnych zasad ich metodyki, a w tym także metod dydaktycznych. Zdzisław Libera stwierdza między innymi, że "Nie znamy prac naukowych na ten temat ani nawet mniejszych rozpraw, które by to czy owo zagadnienie rozwijały. Możemy co najwyżej mówić o doświadczeniach przekazywanych z pokolenia na pokolenie, dzięki różnego rodzaju wspomnieniom i pamiętnikom oraz tradycji ustnej"[1/].

Od 1973 r. sytuacja w tej dziedzinie uległa znacznej poprawie, chociaż - jak dotąd - nie ukazało się ani jedno opracowanie w całości poświęcone zajęciom seminaryjnym. Wyjątek stanowi zbiór artykułów pracowników naukowych Uniwersytetu Leningradzkiego, obejmujący cztery następujące działy tematyczne: 1/ seminarium - ważny środek kształcenia światopoglądu przyszłych specjalistów; 2/ formy i metody aktywizacji studentów podczas zajęć seminaryjnych; 3/ kierowanie samodzielną pracą studentów w czasie przygotowania się do zajęć seminaryjnych; 4/ techniczne środki nauczania w zajęciach seminaryjnych[2/]. W pracy tej, przeznaczonej dla nauczycieli akademickich, dominują cztery grupy zagadnień związanych z metodami kształcenia. Pierwsza dotyczy dyskusji, druga - nauczania problemowego, trzecia - wykorzystania referatu, czwarta - zastosowania technicznych środków dydaktycznych. Analiza zastosowań konkretnych rozwiązań metodycznych jest sprowadzana najczęściej do określonego przedmiotu nauczania. Wydaje się, iż jest to najwłaściwsza droga doskonalenia zajęć dydaktycznych w wyższych uczelniach, chociaż wymaga wcześniejszych analiz o bardziej ogólnym charakterze.

- - - - - - - - - -

1/ Z. Libera, Metodyka zajęć seminaryjnych na Wydziale Filozoficznym, /w:/ Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych, Warszawa 1968, s. 224.

2/ Zob. Seminar - diejstwiennaja..., op. cit.

Zwrócenie uwagi na dyskusję - zdaniem pedagogów radzieckich - wynika stąd, iż prowadzi ona do podwyższania twórczej aktywności słuchaczy, a jednocześnie jest powszechnie stosowanym środkiem wychowania i kształcenia. Dyskusja jest także elementem kształtowania kultury myślenia i jedną z form przyswajania wiadomości.

Wyróżnia się dwie specyficzne właściwości tej słownej metody nauczania w toku seminarium. Pierwsza sprowadza się do tego, iż przebiega ona w ustnej formie. Stąd też podczas analizowania spornych problemów ogromną rolę odgrywa czynnik emocjonalny, psychologiczny, jakim jest bliskość /bezpośredniość/ oponenta. Zmusza to jedną i drugą stronę do rzeczowego dobierania argumentów, wykazania się znajomością literatury i uwzględniania punktów widzenia dyskutanta. Ustna forma dyskusji ma także i swoje niedostatki. Chodzi tu głównie o możliwość wzajemnego obwiniania się stron i doprowadzenia do takiego stanu, w którym emocje biorą górę nad racjonalnymi dowodami oraz logiczną argumentacją. W ogniu sporów, w sferze natychmiastowego odwoływania się do kolejnych argumentów dyskutujący mają bardzo mało czasu na przemyślenie wypowiedzi i precyzyjne formułowanie własnych poglądów. Druga specyficzna właściwość dyskusji polega na tym, że problemy, które mogą wynikać w toku seminarium, dzielą się na dwie grupy: 1/ dyskusyjne problemy danej dziedziny wiedzy i 2/ problemy, które znalazły już swoje rozwiązanie naukowe. Pierwsza grupa problemów może być rozważana w dobrze przygotowanym zespole słuchaczy, posiadających ukształtowane już zainteresowania daną dyscypliną naukową.

Wykładowca już przed zajęciami powinien mieć wyrobiony pogląd na określony problem, nie może się go "dopracowywać" w toku zajęć[1/]. Podobnie przedstawia się zagadnienie sprawowania kierowniczej roli przez nauczyciela akademickiego.

Seminaria sprzyjają także stosowaniu różnorodnych metod aktywizujących, głównie zaś metody sytuacyjnej, inscenizacji i tzw. "burzy mózgów"[2/]. Jednak na podstawie wyników badań prowa-

---

1/ Zob. Tamże, s. 105-108.

2/ Zob. J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów..., op. cit., a także: T. Gołaszewski, Nauczanie akademickie jako proces społeczny, Kraków 1973, s. 48 i nast.

dzonych w czterech wyższych szkołach oficerskich i w WAP można stwierdzić, iż w praktyce dydaktycznej nie są one wystarczająco upowszechnione. O niektórych przyczynach tego stanu rzeczy pisaliśmy w rozdziale dotyczącym ćwiczeń audytoryjnych. W tym miejscu natomiast warto jedynie dodać, iż jedną z głównych przyczyn sporadycznego wykorzystywania metod aktywizujących jest powszechny brak zweryfikowanych opisów sytuacyjnych. Nie bez znaczenia jest także wyjątkowo powierzchnowna znajomość założeń metodycznych i szczegółowych charakterystyk tych metod przez wojskowych nauczycieli akademickich.

Jak pisze J. Bogusz,"znajomość nowych i tradycyjnych, nieustannie zmieniających się metod i środków kształcenia na poziomie wyższym jest niewątpliwie ważnym czynnikiem w osiąganiu dobrych wyników /.../. Dostrzegając związek metod kształcenia z motywacją uczenia się młodzieży studenckiej należy ich osobowość kształtować nie za pomocą jednego "radykalnego" środka, lecz przez harmonijne oddziaływanie całą gamą elastycznie i we właściwych proporcjach stosowanych metod dydaktyczno-wychowawczych"[1/]. Dobór metod kształcenia w zajęciach seminaryjnych powinien zapewnić warunki skutecznego realizowania celów edukacyjnych, a głównie rozwijania myślenia twórczego.

W końcowej części rozważań poświęconych metodom nauczania należy wyrazić przekonanie, iż tradycyjne schematy czynności dydaktycznych będą w przyszłości zmieniane pod wpływem wprowadzania komputerów i innych nowoczesnych technik edukacyjnych. Stanie się to tym szybciej, im wyższe będą kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli akademickich i bardziej dostępne techniczne środki kształcenia[2/]. Duże nadzieje związane są z rozwojem indywidualizacji kształcenia, a także z upowszechnianiem programowania dydaktycznego. Bez nowoczesnej techniki mikrokomputerowej i odpowiednio przygotowanych specjalistów nie uda się jednak dokonać radykalnych zmian jakościowych procesu kształcenia. Przedstawione wyniki badań w wyższym szkolnictwie wojskowym wskazują, że zmiany takie są niezbędne.

1/ J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1979, s. 170.
2/ Zob.J.Bogusz,R.Stępień, Udział Wojskowej Akademii Politycznej w rozwoju dydaktyki wyższej szkoły wojskowej,w:"W służbie ludowego Wojska Polskiego 1943-1988, Warszawa 1988, s. 43.

Rozdział VII

ROZPOZNAWANIE I KSZTAŁCENIE SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONYCH W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Wśród wielu zagadnień rozwoju i doskonalenia kształcenia w uczelniach wojskowych ujawnianie i kształcenie uzdolnionych zajmuje miejsce szczególne. Pojęcie uzdolnień funkcjonujące w teorii i praktyce oświatowej od wielu lat, wiąże się z interesującym zjawiskiem różnorodności dróg i szans edukacyjnych młodzieży. Coraz częściej upowszechniany jest pogląd o decydującej roli osób utalentowanych w rozwoju społeczno-gospodarczym kraju. Im też przypisuje się wyjątkowe zdolności w zakresie opanowywania materiału dydaktycznego, bądź też nadzwyczaj sprawnego wykonywania określonych czynności[1/].

Zdolności i uzdolnienia, jako swoiste konstrukty teoretyczne interesują zarówno psychologów, jak i pedagogów. Zajmują się nimi również socjologowie i filozofowie. Dla psychologów zdolności stanowią jeden z biegunów inteligencji /drugi to upośledzenie umysłowe/[2/]. Najczęściej o zdolnościach mówi się przy okazji analizowania różnic indywidualnych między ludźmi lub określania czynników decydujących o takich bądź innych osiągnięciach. Na przełomie XIX i XX wieku dominował pogląd, iż zdolności są wrodzone, a zatem stanowią treść wyposażenia biologicznego jednostki. Obecnie niemal powszechnie już uważa się, że na określony poziom zdolności człowieka mają wpływ zadatki wrodzone i cały zespół warunków powodujących ich rozwój[3/]. Ciągłe

---

1/ Zob. J. Bogusz, Rozwijanie uzdolnień kandydatów na żołnierzy zawodowych w systemie kształcenia ustawicznego w wojsku,"Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej", Gdynia 1979,t.XV,s.71.

2/ Zob.J.Strelau, O inteligencji człowieka, Warszawa 1987,s.215.

3/ Zob.min. J.Bogusz, Teoretyczne podstawy wykrywania i kształcenia talentów dowódczych, w: "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy /WSPND/", Warszawa 1974, s. 385. Z.Pie- /dalszy ciąg przypisu na str. 304/.

jednak brak jednomyślności co do ostatecznej definicji zdolności.

Socjologowie z kolei źródeł rozwoju zdolności upatrują w kształtowaniu społecznych warunków życia ludzi, a więc w tym co może sprzyjać - na przykład - bardziej efektywnej pracy umysłowej studenta. Nie bez znaczenia pozostają w tym względzie istniejące więzi społeczne.

Dla filozofów natomiast zdolności ludzkie stanowią uściślenie wskaźników i perspektyw społecznego rozwoju człowieka. Znaczą w urzeczywistnianiu prawidłowości istnienia, myślenia i działania jednostek ludzkich. W ten sposób filozofia wykrywając ogólne, przedmiotowo-podmiotowe zasady rozwoju /kształtowania/wzorca człowieka ukazuje rolę indywidualności i zdolności w ludzkim istnieniu, myśleniu i działaniu[1/].

Nieco odmienne podejście do zagadnień zdolności prezentują pedagodzy. Interesuje ich bowiem to wszystko co sprzyja ujawnianiu zdolności i umożliwia jednocześnie prognozowanie oraz osiąganie najlepszych efektów działalności dydaktyczno-wychowawczej. Ponadto, co wydaje się zrozumiałe, pedagodzy poświęcają wiele uwagi refleksji nad celami, treściami i procesami kształcenia uzdolnionych. Dążą do skutecznego wykorzystania zdolności uczniów /studentów/ w toku nauczania[2/]. Przy czym problematyka zdolności i uzdolnień analizowana jest w ścisłym

---

Dalszy ciąg przypisu ze str. 303.
trasiński, Zdolności, w: T. Tomaszewski /red./, Psychologia, Warszawa 1976, s. 735; W. Szewczuk, Psychologia w służbie życia, Warszawa 1982, s. 137; B. Pleśniarski, J. Popowicz, T. Wróblewska, Z problematyki studentów nieprzeciętnie uzdolnionych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1979, nr 3; J. Borzym, Uczniowie zdolni, Warszawa 1978.

1/ Zob. J. Legowicz, Rola filozofii w tworzeniu teorii wychowania, w: "Pedagogika" pod red.M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka, Warszawa 1974, PWN, s. 86.

2/ Zob.J.Bogusz, L.Dudek, S.Nogala, M.Sidor, Problemy ujawniania szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych, rozwijania i wykorzystywania ich umiejętności, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83, s.109. Problemy ujawniania, rozwijania i wykorzystania szczególnie uzdolnionych słuchaczy w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1973, WAP. Ujawnianie i wykorzystywanie w służbie uzdolnień żołnierzy w określonych dziedzinach wiedzy lub twórczości, w: "Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL", Warszawa 1983, MON.

związku z zagadnieniami selekcji szkolnej, powodzeń i niepowodzeń dydaktycznych oraz indywidualizacji kształcenia. W obrębie dydaktyki wyższej szkoły wojskowej obok ujawniania i kształcenia uzdolnionych znaczące miejsce zajmuje problem ich wykorzystania.

W wyższych uczelniach cywilnych zarysowuje się ostatnio nurt badań obejmujących efekty studiowania laureatów olimpiad przedmiotowych, osób przyjętych na studia bez egzaminu wstępnego na podstawie skierowania przez szkołę średnią, osób wyróżniających się podczas egzaminów wstępnych i studentów wyróżniających się w procesie dydaktycznym. Istotnym wzbogaceniem praktyki dydaktycznej stały się indywidualne plany i programy studiów, a także rozwój studenckiego ruchu naukowego. Od 1984 roku wprowadzono stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przyznawane studentom wyróżniającym się wynikami w nauce, osiągnięciami w działalności naukowej, zaangażowaniem w pracy społecznej i wzorową postawą obywatelską[1/].

Wśród nauczycieli akademickich istnieje dość wyraźne zróżnicowanie poglądów na temat ujawniania i kształcenia uzdolnionych. Nie zawsze też tworzone są należyte warunki organizacyjne i dydaktyczne składające się na ogólny klimat edukacji uzdolnionych. Stąd też na uwagę zasługuje zapowiedziane powołanie fundacji, której celem byłaby opieka i promocja najzdolniejszych młodych Polaków. W 1986 r. pod patronatem organizacji młodzieżowych oraz Ministerstwa ds. Młodzieży przystąpiono do organizowania eksperymentalnych obozów młodzieżowych pod nazwą "Awangarda XXI wieku" /np. w 1987 r. obozami takimi objęto prawie 8 tys. młodzieży/.

- - - - - - - - - -

1/ Zob. m.in. G. Wawrzycka, R. Wojtkowski, Praca z młodzieżą szczególnie uzdolnioną, "Życie Szkoły Wyższej" 1980, nr 5, s. 39; B. Byrski, Potrzeba programu pracy ze studentami szczególnie uzdolnionymi, "Życie Szkoły Wyższej" 1987, nr 5, s. 21; R. Czekajowski, M. Janiszewska, Studia indywidualne w praktyce dydaktycznej uczelni technicznej, "Życie Szkoły Wyższej" 1975, nr 11, s. 51; T. Frąckowiak, Z zagadnień genezy i rozwoju badań procesu selekcji w szkolnictwie, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 2, s. 55; F. Januszkiewicz, Z. Wańkowicz, Kariery studenckie najlepszych absolwentów szkół średnich, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1975, nr 4.

Ciągle jednak brakuje niezbędnych uogólnień sprowadzających się do: określenia istoty zdolności i uzdolnień, wyjaśniania celów ich ujawniania i rozwijania, ukazania funkcji i zadań, jakie mogą spełniać uzdolnieni słuchacze uczelni wyższych i wreszcie zaproponowania działań optymalizujących pracę pedagogiczną z uzdolnionymi.

Warto zatem - przynajmniej ogólnie - scharakteryzować teorię ucznia /studenta/ zdolnego, by później ukazać jej funkcjonowanie w wyższym szkolnictwie wojskowym.

7.1. Istota sporu o zakres treściowy zdolności i uzdolnień

Uwagę badaczy, głównie psychologów, koncentruje od dawna występowanie różnic indywidualnych w szybkości uczenia się i rezultaty działania[1/]. Analiza czynności wykonywanych przez ludzi pozwala na różnicowanie poziomu sprawności ich wykonywania. Po to, by wyjaśnić te różnice mądrość potoczna - pisze Zbigniew Pietrasiński - stworzyła pojęcie zdolności[2/]. Mimo wielu, często złożonych badań, teoria zdolności przez wiele lat oscylowała wokół różnic indywidualnych i ich pomiaru. Jednak - co szczególnie podkreśla B. Hornowski - społeczeństwo domagało się od psychologów w miarę dokładnej oceny uzdolnień dzieci, młodzieży i dorosłych[3/]. Stopniowo kształtował się pogląd, iż to co tradycyjnie już nazywano zdolnościami stanowi jedną z wielu składowych teorii sprawności działania podmiotu.

Wśród psychologów istnieje obecnie zgodność co do metodologicznych uwarunkowań analizy zdolności i uzdolnień, Przyjmuje się, iż z teoretycznego punktu widzenia szczególnie istotne znaczenie posiadała stworzona w 1904 r. przez Charlesa E.Spermana dwuczynnikowa teoria zdolności umysłowych[4/]. Umożliwiała

- - - - - - - - - -

1/ Zob. Problemy pedagogizacji kadry dydaktyczno-naukowej i kształcenia szczególnie uzdolnionych w wojsku, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83 /red. nauk. J. Bogusz/.

2/ Zob. Z.Pietrasiński, Zdolności, w: T. Tomaszewski /red./, Psychologia, Warszawa 1976, PWN, s. 735.

3/ Zob. B. Hornowski, Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych, Warszawa 1978, WSiP, s. 6.

4/ Zob. T.Lewowicki, Kształcenie uczniów zdolnych, Warszawa 1980, WSiP, s.31,a także:W. Szewczuk /red./, Słownik psychologiczny, Warszawa 1985, Wiedza Powszechna, s. 356.

ona wyodrębnienie zdolności ogólnych i zdolności specjalnych.

Dokonując syntezy badań nad uwarunkowaniami rozwoju zdolności ucznia prof. Włodzimierz Szewczuk /w 1976 r./ stwierdził, iż teoretycznie możliwe są cztery warianty:

"1. Ostateczną podstawą wszelkich działań i osiągnięć w ich zakresie jest jedna zdolność ogólna.
2. Istnieje wiele podstawowych zdolności /ogólnych/, których współdziałanie wyznacza działania człowieka i osiągnięcia w ich zakresie.
3. Działania człowieka i osiągnięcia w ich obrębie zależą od jednej zdolności ogólnej i od różnych uzdolnień specjalnych.
4. Istnieją zdolności ogólne i uzdolnienia specjalne, które łącznie wyznaczają osiągnięcia człowieka w działaniu"[1/].

Autor opowiada się za czwartym wariantem i twierdzi, że teoria wielkości zdolności ogólnych oraz uzdolnień specjalnych, znajduje się w fazie wstępnej. Wiadomo jednak, iż nie ma zdolnnści podstawowych "w ogóle", a uzdolnień jest tyle, ile rodzajów czynności może wykonywać człowiek w swojej praktycznej działalności.

Spór o determinanty zdolności, o ich źródła i czynniki rozwoju wydaje się rozwiązany. Narasta bowiem liczba danych empirycznych wskazujących na przewagę znaczenia czynników środowiskowych[2/]. W ten sposób uwidoczniła się szczegółowa wartość radzieckiej psychologii różnic indywidualnych rozwijającej się pod wpływem wyników badań I.P. Pawłowa, L.S. Wygotskiego, B.M. Tiepłowa, A.R. Łurii i innych, a pozwalającej na ukazanie roli środowiska społecznego, oddziaływującego na wyposażenie biologiczne jednostki[3/].

Zdolności definiuje się najczęściej jako różnice indywidualne, właściwości psychiczne lub warunki wewnętrzne sprawiające, że ludzie w miarę jednakowo zaangażowani i przygotowani

- - - - - - - - - -

1/ W. Szewczuk, Psychologia w służbie życia, Warszawa 1982, WSiP, s. 137.

2/ Zob. D. Nakoneczna, Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień, Warszawa 1980, WSiP, s. 35-36.

3/ Zob. J. Strelau, Temperament. Osobowość. Działanie, Warszawa 1985, PWN, s. 437.

osiągają - w porównywalnych warunkach zewnętrznych - niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu[1/]. Uzdolnienia zaś, to swoisty układ zdolności warunkujących ponadprzeciętny poziom wykonywania jakiegoś rodzaju działalności, np. naukowej, literackiej, muzycznej, technicznej, sportowej, czy organizacyjnej"[2/].

Tak więc, mimo dość powszechnego już rozróżniania pojęć: zdolności i uzdolnienia oraz pełnej akceptacji tezy o wpływie na rozwój zdolności zarówno dziedziczności, jak i uczenia się ciągle niejasne są rzeczywiste źródła sprawności działania człowieka. Nie przypadkowo więc psychologowie wyróżniają trzy kategorie zdolności: zdolności percepcyjne, zdolności intelektualne i zdolności psychomotoryczne. Mają one istotny wpływ na konstruowanie charakterystyk uczniów zdolnych. Sprzyjają również formułowaniu prognoz w zakresie rozwoju zdolności ogólnych i uzdolnień specjalnych. Przy czym uzdolnienia specjalne nie muszą iść w parze z wysokim wskaźnikiem ilorazu inteligencji.

Można zatem przyjąć, że zamienne używanie pojęć: "zdolności" i "uzdolnienia", aczkowiek stosowane, budzi pewne wątpliwości. Tym bardziej, że lista cech wyróżniających uczniów zdolnych nie posiada dwudzielnej struktury obejmującej z jednej strony cechy swoiste dla zdolności, a z drugiej dla uzdolnień. Wysoki poziom zdolności utożsamiany jest najczęściej z wysokim wskaźnikiem inteligencji. Z kolei uzdolnienia, na przykład w środowisku uczniowskim, określa się przy pomocy wskaźników obejmujących głównie:

- szybsze tempo uczenia się danej dziedziny wiedzy i większa łatwość przetwarzania wiadomości i operowania nimi,
- wysoką aktywność poznawczą, spostrzegawczość, ciekawość, krytycyzm, chłonność umysłową i ukierunkowane zainteresowania,
- twórczą wyobraźnię i wysoką zdolność koncentrowania uwagi na przyswajanych treściach,

- - - - - - - - - -

1/ Zob.m.in. J. Reykowski, Psychologia pedagogiczna, w: "Pedagogika", pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka, Warszawa 1974 PWN, s. 195.

2/ W. Okoń, Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1981, PWN, s. 335.

- duży szacunek do argumentów logicznych.

7.2. Ujawnianie i kształcenie uzdolnionych słuchaczy /podchorążych/ wyższych uczelni wojskowych

Problematyka rozpoznawania /ujawniania/ uzdolnionych podchorążych i słuchaczy była przedmiotem analizy naukowej już w 1973 roku[1/]. Rok później ukazało się zarządzenie ministra Obrony Narodowej Nr 37/MON, które regulowało dość szczegółowo większość zagadnień z tym związanych.

W 1975 roku ukazały się "Zeszyty Naukowe WAP" nr 83, poświęcone głównie problemom ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych[2/]. Już wówczas podkreślano fakt, że problem ujawniania talentów należy do najtrudniejszych. Wskazywano na zawodność badań psychologicznych, testów inteligencji i testów zdolności twórczych. Za jedno z możliwych rozwiązań przyjęto prowadzenie identyfikacji i selekcji uczniów zdolnych. Przy czym identyfikację sprowadzono w praktyce do wykorzystywania indywidualnych różnic poziomu sprawności wykonywania określonych zadań w danym środowisku. W ten sposób pojawiła się kategoria "relatywnie uzdolnionych". Ten relatywizm ma kilka wymiarów: dydaktyczny, psychologiczny, społeczny. Słuchacze najlepsi /uzdolnieni/ odczuwają presję otoczenia społecznego i najczęściej znają opinie na swój temat. Jak wynika z badań prowadzonych na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu opinie na temat uzdolnionych są często krytyczne , a oni sami dostrzegają brak uznania społecznego dla swojej pracy. Oto kilka wypowiedzi studentów zaliczanych do grupy "najlepszych": "Koledzy i koleżanki podziwiają mnie, że mi się tak chce! W pokoju domu studenckiego nazywają mnie "kujonem"; "Z pewną ironią wołają na mnie "docent"; "Odciągają mnie od nauki", "Koledzy z grupy to sportowcy. Mają "klapy" na oczach

---

1/ Zob. Problemy ujawniania, rozwijania i wykorzystania szczególnie uzdolnionych słuchaczy w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1973 /maszynopis RWSzW/.

2/ Zob. Problemy pedagogizacji kadry dydaktyczno-naukowej i kształcenie szczególnie uzdolnionych w wojsku, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83 /red. naukowy J. Bogusz/.

i w ogóle się nie uczą. Nie przepadamy za sobą. Nie cieszę się ich sympatią"[1/].

Powyższe stwierdzenia świadczą o istnieniu społecznych uwarunkowań funkcjonowania uzdolnionych, ale wskazują również na potrzebę dość jednoznacznego /trafnego/ ujawniania zdolności słuchaczy. Powstają na tym tle dwa ważne ze względów metodologicznych pytania:

1. Czy w toku ujawniania uzdolnionych dążymy do określenia uzdolnień w ogóle, czy uzdolnień kierunkowych /szczegółowych/?
2. Czy koncentrujemy naszą uwagę na określaniu różnic indywidualnych w zakresie wiadomości, umiejętności i sprawności umysłowej, czy na zdolnościach, bądź uzdolnieniach, które - prognostycznie rzecz ujmując - mogą być wykorzystywane w przyszłości?

Wydaje się, że obecnie, po upływie niemal 16 lat od chwili podjęcia w wyższym szkolnictwie wojskowym problemu ujawniania uzdolnionych, istnieje pewna zgodność co do konieczności kompleksowego stosowania wielu, wzajemnie powiązanych form i metod. Z całą pewnością nie wolno utożsamiać podchorążego uzyskującego wysokie i bardzo wysokie oceny z podchorążym uzdolnionym. Nie wystarczy również stwierdzić, że dany słuchacz osiągnął w szkole średniej bardzo dobre stopnie i na tej podstawie zaliczyć go do grupy uzdolnionych.

7.2.1. Teoria i praktyka ujawniania uzdolnionych w wojsku

Na wstępie sformułujemy tezę o istnieniu w wyższym szkolnictwie wojskowym ogólnych, spójnych wewnętrznie, rozwiązań organizacyjnych sprzyjających utrzymywaniu się niezbędnej systematyczności i rytmiczności w ujawnianiu i kształceniu uzdolnionych. Na czym te rozwiązania polegają, bądź też jakie dyspozycje je tworzą?

Po pierwsze - problem ujawniania uzdolnień żołnierzy jest

1/ A. Zandecki, Studenci przodujący w nauce i w pracy społecznej - źródła sukcesów, potrzeby i aspiracje, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1978, nr 1, s. 15.

częścią zasad działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL[1/]. Z tego też względu stanowi on przedmiot analiz indywidualnego rozwoju każdego żołnierza.

Po drugie - ujawnianie szczególnie uzdolnionych podchorążych i słuchaczy dokonywane jest w oparciu o wnikliwe ustalenia psychologów i pedagogów którzy gromadzą i wykorzystują informacje o podchorążych z okresu przed rozpoczęciem nauki w szkole wojskowej oraz podczas jej trwania. W praktyce wykorzystywane są najczęściej trzy metody: obserwacja, okresowe oceny wyników w nauce i testy badania zdolności.

Przyjmuje się najczęściej, że uzdolnienia szczególne stanowią układ właściwości psychicznych umożliwiających poszczególnym podchorążym /słuchaczom/ lepsze od innych opanowanie wiedzy i umiejętności przydatnych w wykonywaniu zadań służbowych[2/].

Po trzecie - funkcjonujący w wyższym szkolnictwie wojskowym system sprawozdawczości z przebiegu procesu dydaktycznego na stałe już obejmuje problem ilości i jakości ujawnionych oraz kształconych słuchaczy /podchorążych/ uzdolnionych.

Istota ujawniania uzdolnień sprowadza się do gruntownego poznania i oceny walorów osobowych oraz możliwości rozwojowych. Głównych podstaw do określania indywidualnych uzdolnień słuchaczy dostarczają:

1/ przesłane wraz ze skierowaniem do WSO /akademii/ dokumenty personalne;

2/ oceny uzyskane w czasie egzaminów wstępnych;

3/ aktywność poznawcza i społeczna w toku studiów;

4/ opinie przełożonych.

Powyższe informacje mogą dość wcześnie sygnalizować istnienie nieprzeciętnych możliwości niektórych słuchaczy /podchorążych/. Nie stanowią one jednak argumentu wystarczającego

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. Ujawnianie i wykorzystywanie w służbie uzdolnień żołnierzy w określonych dziedzinach wiedzy lub twórczości, w: "Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL", cz. I, Warszawa 1983.

2/ Zob. Cz. Kosacki, R. Stępień, Ujawnianie i kształcenie szczególnie uzdolnionych słuchaczy WAP, Warszawa 1987 /maszynopis WAP/.

pewnego do orzekania o szczególnych uzdolnieniach. Poprawne wykorzystywanie tych informacji polega na ciągłym wzbogacaniu ich zakresu w toku bezpośrednich kontaktów ze słuchaczami i ocenianiu ich z punktu widzenia obowiązujących w danej uczelni wymagań.

Właściwa ocena wymaganych walorów i trafność formułowanych na tej podstawie prognoz zależy między innymi głównie od ilości i jakości poczynionych obserwacji. A oto niektóre kryteria włączenia do grupy uzdolnionych: - "osiągnięte wyniki kształcenia wpisane do indeksu; - zaangażowana postawa społeczna i obywatelska; - rzetelność i obowiązkowość; - pracowitość i wytrwałość; - predyspozycje do prowadzenia badań; uzdolnienia dydaktyczne; - talent organizacyjny"[1/].

7.2.2. Metodyczne uwarunkowania pracy z uzdolnionymi w wyższym szkolnictwie wojskowym

Na pytanie o metodyczne prawidłowości kształcenia uzdolnionych nie można udzielić - jak dotychczas - konstruktywnej odpowiedzi. Wynika to przede wszystkim z dwóch podstawowych względów. Pierwszy sprowadza się do znacznego zróżnicowania rodzajów uzdolnień i dyscyplin naukowych w obrębie których te uzdolnienia występują. Drugi z kolei wskazuje, że praca z uzdolnionym ma charakter zindywidualizowany a jej zakres i specyfika wynikają głównie z możliwości intelektualnych uzdolnionego, sposobu kierowania jego rozwojem przez opiekuna naukowego, a także o dostosowanie procesu dydaktycznego do uzdolnień i zainteresowań słuchacza.

Ponadto każde spośród szczegółowych uzdolnień: dowódcze, sztabowe, organizatorskie, techniczne, dydaktyczno-wychowawcze, naukowo-badawcze, językowe, publicystyczne, kulturalno-oświatowe, wymaga odmiennych czynności poznawczych, kształcących i ideowo-wychowawczych. Dlatego też analiza różnych uwarunkowań pracy dydaktycznej z uzdolnionymi wymaga określenia kilku wzajemnie powiązanych płaszczyzn metodycznych, według których mogła-

---

1/ B. Byrski, Potrzeba programu pracy ze studentami szczególnie uzdolnionymi, "Życie Szkoły Wyższej" 1987, nr 5, s. 23.

by być ona dokonywana. Wydaje się, że płaszczyzny te powinny koncentrować się wokół celów, treści, form i metod kształcenia, pracy opiekunów naukowych, efektów dydaktycznych i przedsięwzięć doskonalących nauczanie.

Cele kształcenia uzdolnionych można pogrupować według następujących kryteriów:

1. Dynamizowanie intelektualnego rozwoju słuchaczy, na miarę ich możliwości psychicznych.
2. Przygotowanie dla potrzeb wojska /społeczeństwa/ wysoko kwalifikowanych pracowników. Zdolnych nie tylko do sprawnego wykorzystania wiedzy zdobytej podczas studiów, ale również do generowania rozwiązań na miarę warunków i potrzeb.
3. Wypracowanie modelowych rozwiązań dydaktycznych dających się zastosować również w pracy edukacyjnej z uczniami /słuchaczami/ średnio zdolnymi.

Cel pierwszy wydaje się najbardziej interesujący, bowiem jego osiąganie skoncentrowane jest na osobowości konkretnego słuchacza. Nie oznacza to jednak, że proces kształcenia uzdolnionych jest zdecydowanie mniej skomplikowany od ich ujawniania. Wielu pedagogów jest skłonnych wysuwać zagadnienia kształcenia na plan pierwszy. Podkreślają oni wielowarstwowość, złożoność i pragmatyczność edukacji uzdolnionych.

Mimo, że najbardziej popularną formą kształcenia uzdolnionych jest indywidualny tok studiów, to jednak szczególnie istotna rola przypada opiekunom dydaktycznym. Mogą one wpływać nie tylko na sposoby /metody/ uczenia się uzdolnionych, ale również na rozwój motywacji do samodzielnego studiowania. Stąd też dość powszechnie już uważa się, że efektywność kształcenia uzdolnionych zależy najbardziej od jakości i charakteru opieki dydaktyczno-wychowawczej[1/].

Przygotowanie bardziej wartościowych - dla wojska i społeczeństwa - absolwentów /cel drugi/ można uznać za wartość nadrzędną /najbardziej ogólną/ w skali uczelni /wydziału/.

- - - - - - - - - -

1/ B. Byrski twierdzi, iż "otaczanie studentów szczególnie uzdolnionych nadzwyczajną opieką można uznać za paradoks, gdyż rozumując logicznie: dodatkowa opieka należałoby się słabszym, aby mogli zbliżyć się do utalentowanych", "Życie Szkoły Wyższej" 1987, nr 3, s. 21.

Jednak możliwości osiągnięcia tak rozumianego celu są zdecydowanie większe w przypadku kształcenia słuchaczy uzdolnionych. Świadczą o tym następujące przesłanki:

- studiowanie metodą wzbogacania w istotny sposób poszerza zainteresowanie określonymi dziedzinami wiedzy;
- realizacja indywidualnego programu /studia indywidualne/ oprócz bardziej gruntownej wiedzy kształtują dociekliwość, rozwijają motywy i zainteresowania poznawcze, wpływają na doskonalenie umiejętności samodzielnego uczenia się, kształtują nawyk systematycznej pracy umysłowej;
- metoda przyspieszenia mobilizuje uzdolnionych do bardziej wytężonej pracy dydaktycznej, a tym samym wpływa korzystnie na rozwój kwalifikacji fachowych przyszłych absolwentów.

Pogłębiona analiza przebiegu kształcenia uzdolnionych może być interesującą podstawą opracowywania rozwiązań optymalizujących działalność edukacyjną w uczelni wyższej /cel trzeci/. Na przykład z badań nad funkcjonowaniem systemu ujawniania i kształcenia uzdolnionych podchorążych w WSOWL, WOSL i WSOWZ wynika, że głównym czynnikiem warunkującym wyższe efekty dydaktyczne są: pełnione funkcje dowódcze i społeczno-polityczne, działalność w naukowych kołach podchorążych, uczestnictwo w rozmowach indywidualnych z opiekunami dydaktycznymi, korzystanie /chociaż nie zawsze/ z lepszych warunków organizacyjnych i lokalowych/miejsce do uczenia się/[1].

Na podstawie wyżej przedstawionych uwag można przyjąć, że w wyższym szkolnictwie wojskowym istnieją jasno zarysowane cele pracy dydaktyczno-wychowawczej z uzdolnionymi. Nie zawsze jednak stopień ich uświadomienia wśród kadry naukowo-dydaktycznej jest wystarczający. Wątpliwości budzi też mało przekonywująca formuła wzbogacania programu, rozpatrywana w oderwaniu od przyszłej pracy zawodowej i samokształcenia podchorążych.

W Wojskowej Akademii Politycznej na przykład przyjęto zasadę, iż celem ujawniania oraz kształcenia uzdolnionych słu-

---

1/ Zob. m.in. J. Konicki, Analiza funkcjonowania systemu ujawniania i kształcenia podchorążych szczególnie uzdolnionych oraz ich wykorzystanie po ukończeniu studiów. /Sprawozdanie z badań/, Dęblin 1981, WOSL.

chaczy jest przygotowanie przyszłych wykładowców przedmiotów społecznych. Cel ten ukierunkowuje pracę z uzdolnionymi na rozwijanie konkretnych zdolności poznawczych, umiejętności i nawyków.

Dyskusja nad treściami programowymi w kształceniu uzdolnionych w wyższym szkolnictwie wojskowym koncentruje się głównie na skonstruowaniu indywidualnego programu studiów, bądź też na wzbogacaniu treści programowych obowiązujących w danej uczelni.

W opracowaniach naukowych wyraźnie dominują oceny skuteczności form i metod kształcenia uzdolnionych. Natomiast brakuje w nich podstawowych zależności jakie występują między treściami programowymi, metodami nauczania - uczenia się i działalnością doradczą kadry dydaktycznej. Stąd też można przypuszczać, że wiele indywidualnych programów kształcenia, a także sposobów ich realizacji ciągle oczekuje na empiryczną weryfikację.

Motywy podjęcia nauki według indywidualnego programu studiów z możliwością szybszego ukończenia WSO /przyspieszenia/ są dość interesujące. Na pierwszym miejscu badani wymieniają możliwość poszerzenia i pogłębienia wiedzy /74,6 %/; na drugim samodzielność w uczeniu się, zdobywaniu wiedzy /41,6 %/, a dopiero na trzecim możliwość skrócenia czasu nauki /35,8 % badanych/[1/].

W WSO funkcjonują dwie główne formy pracy ze szczególnie uzdolnionymi: grupowa i indywidualna.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń wyższego szkolnictwa wojskowego wiadomo, iż nie można tworzyć oddzielnego systemu kształcenia uzdolnionych. Pogląd ten znalazł wystarczające odzwierciedlenie przede wszystkim w Zarządzeniu ministra Obrony Narodowej Nr 37/MON z dnia 29 lipca 1974 r., w sprawie ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy. W dokumencie tym określone zostały następujące metody kształcenia uzdolnionych: wzbogacanie, przyspieszanie i grupowanie.

- - - - - - - - - - -

1/ M. Kozłowski, Kształcenie podchorążych szczególnie uzdolnionych metodą przyspieszenia /na przykładzie wyższych szkół oficerskich/, Warszawa 1977 /maszynopis pracy magisterskiej przygotowanej pod kier.naukowym płk.prof. J.Bogusza/.

W literaturze pedagogicznej metody te określa się także mianem zasad lub form organizacyjnych[1/], niekiedy traktuje się je również jako składowe różnorodnych form intensyfikacji i racjonalizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Spośród trzech wyżej wymienionych metod dominującą rolę w procesie kształcenia uzdolnionych przyznano metodzie wzbogacania. Wynikało to głównie stąd, iż cały system rozwijania uzdolnień w wojsku oparty został na następujących założeniach:

1/ kształcenie szczególnie uzdolnionych nie może wpływać na osłabienie pracy z większością słuchaczy;
2/ wprowadzony i doskonalony system kształcenia wybitnie uzdolnionych nie może naruszać równości szans;
3/ kształcenie uzdolnionych powinno odbywać się głównie przez włączenie ich do różnorodnych form działalności sprzyjającej wyzwalaniu inicjatywy, samodzielności i twórczości;
4/ podstawę pracy dydaktycznej powinna stanowić indywidualizacja oddziaływań;
5/ za praktyczny wskaźnik poziomu uzdolnień w procesie kształcenia należy przyjąć tempo i łatwość przyswajania, przetwarzania i wykorzystania wiedzy oraz sposobu konstruowania na jej bazie nowych jakości[2/].

Koncepcja wzbogacania zakładająca udoskonalenia programów i form oraz metod nauczania jest od początku wiązana z wielostronnym rozwijaniem uzdolnień umysłowych słuchaczy zapewniającym orientację w całości wiedzy i w miarę możliwości jej twórcze wykorzystanie w nowych warunkach, jest to niewątpliwie ten kierunek optymalizacji kształcenia, który stawia na indywidualizację oddziaływań i bezpośrednio wpływa na rozwój uzdolnień i samodzielności słuchaczy.

W okresie ostatnich kilkunastu lat zagadnienie kształcenia szczególnie uzdolnionych - jako przedmiot badań pedagogi-

- - - - - - - - - - -

1/ Zob. J. Kujawiński, Organizacja i metody pracy z młodzieżą zdolną, w: St. Szajek /red./, Metodyka kształcenia nauczycieli, Poznań 1974, UAM, s. 124.

2/ Zob. J. Bogusz, L. Dudek, S. Nogala, M. Sidor, Problemy ujawniania szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych, rozwijania i wykorzystywania ich umiejętności, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83.

cznych i określona praktyka oświatowa - uzyskało wystarczająco bogatą interpretację, ale równocześnie nie pozbyło się wielu jeszcze wątpliwości. Stąd też w toku uściślania problematyki kształcenia uzdolnionych słuchaczy należy zwrócić szczególną uwagę na organizację pracy dydaktycznej, określić metody nauczania i sposoby wykorzystania środków dydaktycznych oraz dokonać charakterystyki samodzielnej pracy słuchaczy. Dodajmy przy tym, iż wiele problemów dydaktyczno-wychowawczych w tym zakresie nie doczekało się ostatecznego rozwiązania a często nawet i te sprawdzone w określonych warunkach koncepcje nie zawsze przynoszą pożądane efekty w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Wynika to głównie z braku niezbędnej orientacji kadry naukowo-dydaktycznej w zakresie istoty kształcenia uzdolnionych i z nadmiernej pracochłonności funkcji opiekunów dydaktycznych.

Kształcenie podchorążych i słuchaczy wyższych szkół wojskowych rozumiane jest najczęściej jako ogół procesów i czynności mających na celu opanowanie przez nich wiedzy ogólnej i wojskowej /specjalistycznej/ oraz metod, środków i form działalności zawodowej, rozwinięcia uzdolnień, zainteresowań i ukształtowanie pożądanych postaw społeczno-zawodowych. Obejmuje ono procesy i czynności,które wchodzą w zakres nauczania, uczenia się, studiowania, samokształcenia, szkolenia i wychowania. Tak rozumiany proces kształcenia obejmuje organizację nauczania, uczenia się, studiowania i samowychowania oraz stereowanie tym procesem za pomocą określonego systemu zasad, metod i form dydaktyczno-wychowawczych. W każdym zorganizowanym procesie kształcenia i wychowania wiodącą rolę spełnia wojskowy nauczyciel akademicki.

Problemy natury organizacyjnej, które należało rozwiązać już we wstępnej fazie dyskusji wokół kształcenia szczególnie uzdolnionych sprowadza się do "wkomponowania" pracy z młodzieżą uzdolnioną w ogólny system dydaktyczno-wychowawczy danej szkoły wojskowej. Na podstawie wszechstronnych analiz przebiegu kształcenia w szkole wyższej i po uwzględnieniu różnorodnych kierunków modernizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych ustalono, że główną płaszczyzną odniesienia do kwestii rozwoju uzdolnień będzie nauczanie zindywidualizowane lub inaczej mó-

wiąc - indywidualizacja.

Dydaktyka różnicowa od dawna formułuje następujące pytania: "kiedy wprowadzać indywidualizację, czego indywidualizacja powinna dotyczyć /czy indywidualizować treści nauczania, czy różnicować proces, metody i środki kształcenia/, jakie przyjąć formy organizacyjne, czy indywidualizować kształcenie w ramach jednolitego systemu kształcenia czy też dopuszczać wiele dróg kształcenia[1/].

Odpowiedź na powyższe pytania jest już częściowo znana. Względy organizacyjne powodują, że indywidualizacja w nauczaniu odbywa się w ramach ogólnych zadań i treści kształcenia, bez jakiejkolwiek przebudowy lub większych zmian w istniejących strukturach. Występujące niekiedy zróżniocwania treści, metod i środków dydaktycznych lub nawet dróg kształcenia ma charakter ograniczony i dotyczy także zajęć pozaszkolnych.

Słusznie zatem już w 1975 r. S.J. Sokołowski zwrócił uwagę na potrzebę określenia metodologicznych problemów kształcenia zindywidualizowanego głównie w zakresie sposobów organizacyjnego i treściowego przygotowania takich studiów w wyższym szkolnictwie wojskowym. W ich strukturze znaczące miejsce winny zająć sposoby wzmacniania i poszerzania sprzężeń zwrotnych systemu kształcenia z potrzebami praktyki społecznej[2/].

Zwrócenie uwagi na potrzebę całościowego interpretowania problematyki kształcenia szczególnie uzdolnionych, starannego określania jej miejsca w ogólnych założeniach modernizacji systemu studiów wyższych i wreszcie zapewnienie ścisłego związku dokonywanych zmian z wymogami praktyki społecznej jest świadectwem wyjątkowej złożoności tych zagadnień w polityce oświatowej wojska, a jednocześnie wskazujące na wysoką rangę problemu.

Jeśli bowiem przyjąć, że naczelną zasadą organizacji kształcenia wybitnie uzdolnionych powinno być zapewnienie warunków do wprowadzania nauczania zindywidualizowanego, to na-

- - - - - - - - - -

1/ J. Bogusz, Rozwijanie uzdolnień żołnierzy w systemie kształcenia ustawicznego, w: "Armia a osobowość", Warszawa 1980, s. 254. T. Lewowicki, Indywidualizacja kształcenia, Dydaktyka różnicowa, Warszawa 1977, PWN, s. 65.

2/ S.J. Sokołowski, Metodologiczne problemy kształcenia zindywidualizowanego, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83, s. 139.

leży podkreślić, iż wojsko zmierza konsekwentnie do takiego stanu rzeczy. Świadczą o tym różnorodne poczynania w sferze teorii i praktyki kształcenia uzdolnionych podejmowane w wyższych uczelniach wojskowych od 1974 roku. Spróbujmy zatem dokonać ich skrótowej analizy przestrzegając kryterium historycznego.

Po wprowadzeniu w życie Zarządzenia ministra Obrony Narodowej Nr 37/MON z dnia 28.VII.1974 r. każda z uczelni dążyła do opracowania własnego systemu ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy. Taki stan rzeczy był uzasadniony:

- brakiem sprawdzonych wzorców,
- celami kształcenia - a właściwie ich odrębnością w poszczególnych akademiach i WSO;
- potrzebami środowiska dla którego kształcono słuchaczy WSO i akademii;
- specyfiką naukowo-dydaktyczną każdej z wyższych uczelni.

Poszukiwania własnych, najlepszych rozwiązań w warunkach danej szkoły wojskowej spełniło niewątpliwie pozytywną rolę. Okazało się bowiem, że pewne problemy dotyczą w tym samym stopniu wszystkich uczelni, są więc dla nich wspólne, natomiast inne pojawiają się tylko w określonych warunkach. Stąd też już w początkowej fazie organizacji kształcenia uzdolnionych weryfikowano rozstrzygnięcia co do przydatności takich form i metod, jak grupowanie, wzbogacanie i przyspieszanie. Zbyt ogólne określenie tych form i luźny ich związek z najczęściej stosowaną w szkolnictwie organizacją kształcenia zindywidualizowanego spowodowały, że w krótkim czasie pojawiło się w wyższym szkolnictwie wojskowym wiele różnorodnych rozwiązań.

W Wojskowej Akademii Technicznej na przykład zorganizowano studia według indywidualnego programu dostosowanego do możliwości i zainteresowań słuchaczy. Zdolniejsi słuchacze zwalniani są z niektórych zajęć, biorą udział w pracach badawczych katedr. Zrezygnowano natomiast w WAT z prób skracania okresu studiów lub wcześniejszego podejmowania studiów doktoranckich[1/].

1/ Zob. W. Matusiak, S. Siemko, O ujawnianiu i kształceniu słuchaczy uzdolnionych, "Zeszyty Naukowe ... P" 1975, nr 83. W 1975 r. w WAT wydano "Regulamin studiów indywidualnych" i /dalszy ciąg przypisu na str. 320/

W Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej - w połowie lat siedemdziesiątych - zdecydowano się wprowadzić kształcenie wybitnie uzdolnionych według indywidualnych programów z jednoczesnym skróceniem okresu studiów o rok /trzy lata zamiast czterech/. Równolegle podjęto kształcenie indywidualne według rozszerzonych programów na bazie Naukowego Koła Podchorążych, bez skracania czasu nauki[1/]. Podchorążowie zakwalifikowani do realizowania programu indywidualnego /po I semestrze/ oddawali się pod opiekę doświadczonych wykładowców. Rozwiązanie to jest interesujące o tyle, że skracający studia podchorążowie uczestniczą w zajęciach starszego rocznika objętych programem semestru czwartego i piątego, a jednocześnie zaliczają przedmioty semestru drugiego i trzeciego.

W wielu wyższych szkołach wojskowych wprowadzono również dwie odmienne metody wzbogacania:

1/ wzbogacanie wiedzy w oparciu o program wynikający z zainteresowań i uzdolnień podchorążych,

2/ wzbogacanie wiedzy w oparciu o program kursu wyrównawczego do WAT[2/].

Omówione dotychczas formy kształcenia nie odbiegają od ogólnych założeń wzbogacania, przyspieszania i grupowania. Praktyka dydaktyczna wskazuje, iż najlepszą formą rozwoju uzdolnionych jest wzbogacanie programu. Koncepcja ta odpowiada w pełni rozwijanym od kilku lat różnorodnym postulatom indywidualizacji kształcenia. Jak pisze T. Lewowicki w wyższym szkolnictwie dominuje obecnie praca zbiorowa, która niezbyt sprzyja indywidualizacji kształcenia[3/]. Praca grupowa natomiast orga-

---

Dalszy ciąg przypisu ze str. 319
określono tryb kwalifikowania na nie słuchaczy, sformułowano zasady ich organizowania i przebiegu. Przyjęto zasadę, iż na studia indywidualne są kwalifikowani słuchacze po III roku studiów.

1/ Zpb. J.Kowalski, R.Wojewódzki, Problemy intensyfikacji kształcenia indywidualnego słuchaczy szczególnie uzdolnionych w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej im. Jana Krasickiego, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83, s. 162.

2/ M. Małkiewicz, Aktualne problemy ujawniania, selekcji i kształcenia szczególnie uzdolnionych podchorążych wyższych szkół oficerskich, w: "Dydaktyka innowacyjna w wojsku", Warszawa 1977, s. 120.

3/ Zob. T.Lewowicki, Wybrane zagadnienia indywidualizacji kształcenia w szkołach wyższych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1979, nr 2/46/, s. 137.

nizowana jest głównie podczas ćwiczeń i seminariów, a niekiedy także w toku konsultacji. Nigdy jednak dobór słuchaczy do tych grup nie jest podporządkowany określonemu celowi. Zwykle są to grupy formalne, stanowiące element podziału kursów /roczników/ w ramach danego podziału kształcenia. Praca jednostkowa organizowana jest zdecydowanie najrzadziej w ramach zajęć dydaktycznych, chociaż występuje podczas nauki własnej słuchaczy.

W procesie nauczania - uczenia się, o czym dotychczas nie mówiliśmy, indywidualizacja jest nie tylko ogólną zasadą pracy dydaktycznej, lecz urasta do rangi znaczącej koncepcji kształcenia. Świadczą o tym założenia tzw. wielostronnego kształcenia opracowane przez Wincentego Okonia[1/]. Zgodnie bowiem z przyjętą strukturą wiedzy naukowej, w której wyróżnia się warstwę opisową, wyjaśniającą, oceniającą i normatywną, formułowane są określone strategie realizacji procesu kształcenia. Przyjmuje się ponadto, iż treści opisowe powinny być przekazywane zgodnie z założeniami tzw. strategii asocjacyjnej /strategia A/ opartej na metodach podających. Treści wyjaśniające natomiast - zdaniem W. Okonia - mają być zdobywane przez uczniów głównie poprzez rozwiązywanie problemów. Stąd też zalecaną strategią nauczania - uczenia się, jest w tym przypadku strategia problemowa /"P"/. Oceniająca warstwa treści powinna być poznawana przez słuchaczy według tzw. strategii eksponującej /"E"/. Treści normatywne wreszcie mają uczący się poznawać zgodnie z postulatami strategii operacyjnej /"O"/.

Aktualnie w wyższym szkolnictwie wojskowym wyróżnia się cztery formy /metody/ kształcenia uzdolnionych: 1/ skrócona; 2/ wzbogacona; 3/ rozszerzona; 4/ równoległa. Najwięcej uzdolnionych słuchaczy /podchorążych/ studiuje metodą wzbogaconą. Stąd też na przykład w Wyższej Oficerskiej Szkole Samochodowej /WOSS/ w 1986 roku 4 podchorążych skierowano na studia stacjonarne do Wojskowej Akademii Technicznej /WAT/ i 5 na studia zaoczne do Politechniki Poznańskiej. W roku akademickim 1986/1987 w I półroczu realizowano w WOSS program kształcenia wzbogacającego, a w II półroczu zorganizowano kurs wyrównawczy we-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1976, WSiP, s. 47 i następne.

dług programu opracowanego wspólnie z WAT. W 1987 r. WOSS skierowała na studia do WAT 7 absolwentów i na studia zaoczne do Politechniki Poznańskiej 8 absolwentów.

Wydaje się, że po wnikliwej analizie procesu ujawniania i kształcenia uzdolnionych podchorążych, jaka została przeprowadzona na posiedzeniu Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego w lipcu 1984 r. nastąpiło znaczne ożywienie tej formy pracy edukacyjnej[1/]. Równocześnie jednak na przestrzeni minionych kilkunastu lat gromadzenia doświadczeń pedagogicznych w zakresie kształcenia uzdolnionych słuchaczy wyższych uczelni wojskowych właściwie nie dokonano większych modyfikacji obowiązującego systemu. Jest to o tyle interesujące, że w środowisku cywilnym już praktycznie nie stosuje się nazewnictwa form i metod kształcenia obowiązujących w wojsku. Stąd też konieczne wydaje się sformułowanie następujących wniosków i propozycji:

1. Odejść zdecydowanie od utożsamiania indywidualnego toku studiów z metodą przyspieszania.
2. Zamiast dość enigmatycznego terminu "metoda rozszerzania" wprowadzić nazwy rzeczywiście organizowanych działań pedagogicznych z uzdolnionymi w WSO i w akademiach.
3. Zrezygnować z formalnego zaliczania członków naukowych kół podchorążych /NKP/ do grupy uzdolnionych, natomiast pracę każdego uzdolnionego słuchacza w kole naukowym traktować jako ważne źródło informacji o uzdolnionych i zdolnościach.
4. Zdecydowanie różnicować formy i metody kształcenia uzdolnionych w zależności od specyfiki WSO /akademii/, jej potrzeb i możliwości realizacyjnych.
5. Rozwój uzdolnionego i jego postępy dydaktyczne rozpatrywać w ścisłym związku ze sposobami /metodami/ pracy opiekuna naukowego.
6. Dokonać pogłębionej analizy indywidualnych programów studiów realizowanych w poszczególnych uczelniach i wykorzystać ich zalety w doskonaleniu ogólnych programów kształcenia.

1/ Zob. A. Parzyszek, R. Stępień, Szczególnie uzdolnieniu, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1985, nr 10, s. 38.

7. W wyższych uczelniach wojskowych wyznaczyć komórkę /szkoleniową/ odpowiedzialną za organizację procesu ujawniania i kształcenia uzdolnionych.
8. Opracowywać w każdej uczelni plan stałych konsultacji umożliwiających uzdolnionym rytmiczną realizację programów indywidualnych.

R o z d z i a ł VIII

OGÓLNA KONCEPCJA ZMIAN PROCESU KSZTAŁCENIA W UCZELNIACH WOJSKOWYCH

Kształcenie w wyższych uczelniach wojskowych, rozpatrywane jako szczególnie złożony proces, ma zarówno swój wymiar instytucjonalny, jak i jednostkowy. W ujęciu instytucjonalnym dominują ogólne założenia edukacji wojskowej, jej kształt organizacyjny, przejawy nowoczesności, formy kontroli i oceny oraz wskaźniki przydatności zawodowej absolwentów. Wyższe szkoły wojskowe jako instytucje działają w imieniu szerszej zbiorowości wojskowej, a głównie różnych ośrodków kierowniczych ministerstwa obrony narodowej, przez które są kontrolowane i oceniane. Oficerowie sprawujący wobec instytucji szkolnych funkcje kierownicze i kontrolne są z reguły ich absolwentami, co nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się opinii o jakości przemian w poszczególnych uczelniach. Wyższe szkolnictwo wojskowe traktowane instytucjonalnie, wykazuje stały rozwój, co można łatwo udokumentować poprzez prezentację dokonujących się zmian, ich wzrastającą liczbę i intensywność. Znacznie trudniej stwierdzić, czy owe zmiany zbliżyły efekty kształcenia do stanu pożądanego i czy ma miejsce niezbędny w tym zakresie postęp. Głównym i najbardziej wiarygodnym źródłem informacji o jakości kształcenia powinny być badania naukowe. Na podstawie ich wyników można orzekać o treści i kierunkach zmian optymalizacyjnych. Brak wyspecjalizowanej placówki naukowo-badawczej w Wojsku Polskim, która zajmowałaby się badaniami efektywności kształcenia kadr oficerskich sprawia, że najogólniej rozumiana instytucja wojskowego szkolnictwa wyższego nie dysponuje wynikami badań długofalowych i kompleksowych.

Badania prowadzone przez poszczególne uczelnie wojskowe lub niektórych nauczycieli akademickich, /głównie w formie prac kwalifikacyjnych/, a także organizowane przez instytucje cen-

tralne nie mające ku temu niezbędnych obiektywnie warunków można traktować jako przyczynkarskie i wycinkowe. Najczęściej też nie są one porównywalne w skali całego szkolnictwa wojskowego, a przyjęte założenia metodologiczne świadczą najczęściej o instrumentalnej orientacji badaczy. Trudno oczekiwać, by każde prowadzone w uczelniach wojskowych badania służyły wznioślejszej idei, niż zapoznanie z ich wynikami osób zainteresowanych. Szersze upowszechnianie wyników badań nie zawsze jest możliwe.

Doskonalenie i rozwój kształcenia, analizowanego w ujęciu instytucjonalnym, dokonuje się nie tylko w efekcie prowadzonych badań naukowych. Uczelnie wojskowe utrzymują stałe kontakty z dowództwami okręgów i rodzajów sił zbrojnych, z odpowiednimi komórkami Głównego Zarządu Szkolenia Bojowego, a ściślej Zarządu Szkolnictwa Wojskowego i z jednostkami wojskowymi. Podstawą zmian edukacyjnych /programowych, metodycznych/ w danej uczelni wojskowej mogą być odpowiednio uzasadnione informacje o poziomie przygotowania ich absolwentów do pracy zawodowej.

Prestiż poszczególnych uczelni w danym środowisku wojskowym zależy głównie od tego w jakim stopniu pracujący tam oficerowie - absolwenci potrafią sprostać obowiązującym wymogom. Przy czym częściej ceni się posiadaną przez nich wiedzę praktyczną niż teoretyczną. Stosunek danego środowiska wojskowego do wiedzy teoretycznej jest ważnym wskaźnikiem stanu jego rzeczywistego wykształcenia. Wyrażane wśród praktyków opinie o istnieniu nadmiaru wiedzy naukowej w wykształceniu oficera znajdują także zwolenników wśród kadry dydaktycznej i słuchaczy. Jest to zjawisko bardzo złożone, a jego źródła tkwią zarówno w braku wystarczających warunków do rzetelnego zdobywania wiedzy naukowej w uczelni, jak i w przewadze zadań praktycznych w jednostkach wojskowych. Jak wynika z badań prezentowanych w niniejszej rozprawie tendencja do poszerzania zakresu edukacji ogólnej w wyższych szkołach oficerskich została zrozumiana przez znaczną część respondentów, jako próba osłabienia jakości przygotowania specjalistycznego. W efekcie ci, którzy doceniają znaczenie wiedzy ogólnej, proponują dokonanie selekcji treści kształcenia specjalistycznego i zwiększenie

ilości zajęć praktycznych.

Kształcenie rozpatrywane w ujęciu jednostkowym odzwierciedla to wszystko, co dzieje się między wojskowym nauczycielem akademickim i słuchaczami. Ze względu na realizowane cele kształcenia nauczyciel przekazuje słuchaczom treści ujęte w programach nauczania, organizuje procesy poznawcze i stosuje różne strategie kształcenia, rozbudza oraz rozwija motywy studiowania, steruje procesami emocjonalnymi, wykorzystuje bazę materiałowo-techniczną i środki dydaktyczne, a także ocenia jakość uzyskanych efektów. Słusznie zatem problematyka doboru, kształcenia i doskonalenia kadry naukowo-dydaktycznej rozpatrywana jest kompleksowo z uwzględnieniem wniosków i propozycji dowództw okręgów wojskowych i rodzajów sił zbrojnych, Departamentu Kadr, Głównego Zarządu Szkolenia Bojowego, akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich. Postęp w rozwoju kwalifikacji fachowych i pedagogicznych nauczycieli wojskowych nie nadąża za formułowanymi w tym względzie oczekiwaniami. Autorytet wojskowych pracowników naukowych i dydaktycznych, mimo istniejących preferencji w podejmowaniu studiów doktoranckich, utrzymuje się na średnim poziomie. Ponad 50 % badanych nauczycieli wojskowych ocenia uciążliwość wykonywanej pracy jako wysoką i bardzo wysoką, a sytuację materialną jako niską i bardzo niską. Pozycja społeczna i prestiż zawodowy są w opinii ponad 38 % nauczycieli niskie i bardzo niskie.

Zjawiska te w połączeniu z ułomnościami naboru kandydatów do uczelni wojskowych, niewłaściwą strukturą ich motywów studiowania, a także z dokonującymi się przemianami jakościowo-ilościowymi w wojsku znacznie komplikują procesy nauczania - uczenia się. Mogą także ograniczać dążenie wojskowych nauczycieli akademickich do podejmowania koniecznych działań innowacyjnych, powodować osłabianie aspiracji w zakresie rozwoju naukowego i dydaktycznego, wpływać na umacnianie się nurtu profesjonalnego kształcenia, pozbawionego niezbędnej podbudowy ogólnej. Współczesny oficer pracuje w środowisku zmiennym, ruchomym i dynamicznym, w którym nie wystarczy formalne stosowanie wiedzy gotowej, trzeba umieć skutecznie rozwiązywać różne złożone problemy materialne, społeczne i osobiste. Dlatego też ucze-

lnia wojskowa nie może dopuszczać do zrównywania różnorodności talentów i motywacji słuchaczy, ich predyspozycji i zamiłowań. Jest to główne zadanie kadry naukowo-dydaktycznej, pracującej skutecznie, posiadającej wiedzę na wysokim poziomie i dobrze opanowane dydaktyczne umiejętności, a także wielostronne zainteresowania i inne cechy osobowości istotne w procesie kształcenia.

Słuchacze wyższych uczelni wojskowych oceniający jakość procesu dydaktycznego są skłonni upatrywać źródeł niepowodzeń wszędzie, tylko nie w swoich zachowaniach, zdolnościach, nastawieniach, motywach studiowania. Jest to pewien przejaw demoralizacji, wynikający nie tyle z przekraczających ich możliwości celów, co raczej z niezbyt jasno uświadomionej roli słuchacza, a w niedalekiej przyszłości oficera, odpowiedzialnego za ludzi i sprzęt bojowy. W procesie kształcenia, rozpatrywanym w układzie: nauczyciel - słuchacz , dominuje orientacja na przystosowanie się do istniejących struktur społecznych i instytucjonalnych wojska tak, jakby były one stałe i niezmienne. Kształtowanie dociekliwości, wnikliwości rozumowania i samodzielności słuchaczy, uznawane jest w wyższych uczelniach wojskowych za główną cechę nowoczesności kształcenia i ważny cel pracy edukacyjnej nauczycieli akademickich. Jednak postęp w urzeczywistnianiu takiego właśnie kształcenia, jak wskazują wyniki badań i treści różnych zaleceń pokontrolnych, okazuje się niewystarczający.

W sytuacji, gdy w wyższym szkolnictwie wojskowym dokonuje się reforma strukturalna i programowa, trzeba postawić sobie pytanie: co z tych zmian wynika dla udoskonalenia pracy nauczycieli akademickich i co w przyszłości będzie stymulowało rozwój kształcenia słuchaczy? Nawiązując do wykazanej wcześniej roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, przytoczymy na wstępie twierdzenie Z. Kosyrza, iż "proces nauczania i wychowania jest swoistym pluralizmem osobotwórczym, albowiem odrzuca koncepcję jednego czynnika, jedynej zmiennej niezależnej. Twórcza edukacja wymaga zatem swoistej decentralizacji oraz działań eksperymentalnych"[1/]. Wprowadzanie zmian organizacyj-

1/ Z. Kosyrz, Twórczy rozwój osobowości wychowawcy wojskowego, "Zeszyty Naukowe WAP" 1988, nr 4, s. 61.

nych i programowych w uczelniach wojskowych powinno być poprzedzone badaniami naukowymi, jeśli nawet samo sprawstwo zmian jest następstwem przewartościowań w układzie globalnym: kraj - Europa - świat. Analiza wyników badań prowadzonych w wyższym szkolnictwie wojskowym umożliwia zaproponowanie ogólnej koncepcji zmian kształcenia kadr oficerskich. Jej główne tezy znajdują uzasadnienie w teoretycznych rozważaniach na temat kształcenia w szkołach wyższych, a także w danych empirycznych obrazujących rzeczywiste efekty nauczania - uczenia się w wojskowych uczelniach. Koncepcja ta uwzględnia następujące zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania przemian edukacyjnych w wyższym szkolnictwie wojskowym:

1. Istniejący w skali kraju spadek zainteresowania studiami wyższymi i utrzymujący się niekorzystny dla uczelni wojskowych wskaźnik liczby kandydatów na jedno miejsce;
2. Postępująca rozbieżność między pozytywną globalnie oceną wojska jako określonej instytucji państwowej i swoistej wartości moralnej, a przekonaniem o istnieniu rzeczywistych racji wyboru zawodu wojskowego. Coraz szerzej są znane i odpowiednio rozumiane różnorodne ograniczenia wynikające z faktu noszenia munduru żołnierza zawodowego. Ich wymiar ulega jakościowej zmianie ze względu na postępujący proces demokratyzacji życia społecznego, wprowadzanie gospodarki wolnorynkowej i poszerzanie się możliwości swobodnego zwiedzania Europy i świata;
3. Upowszechniające się w społeczeństwie i w wojsku przekonanie o braku niezbędnej jasności co do perspektyw zawodu wojskowego. Argumentem dodatkowym jest widoczny spadek prestiżu zawodowego i pozycji materialnej oficerów, a także nie zawsze zapewniony godziwy poziom życia po odejściu z wojska;
4. Zbyt rozdrobniona struktura organizacyjna wyższego szkolnictwa wojskowego, ograniczająca racjonalne wykorzystanie kadry naukowo-dydaktycznej, bazy materiałowo-technicznej i nakładów finansowych. Ponadto wolno postępująca reforma strukturalna, nie zawsze wsparta ogólniejszymi założeniami odpowiadającymi istniejącym realiom organizacyjno-kadrowym w danej uczelni i prognozą rozwoju uczelni tworzonej na ba-

zie, na przykład dwóch szkół istniejących wcześniej.

5. Pilna potrzeba usunięcia barier, jakie ciągle występują między wyższym szkolnictwem wojskowym a uczelniami cywilnymi. Dotyczy to zarówno upodabniania przebiegu studiów wojskowych do kształcenia w uczelniach cywilnych, jak i organizowania wspólnych badań naukowych, wymiany doświadczeń dydaktycznych a w efekcie podniesienie rangi uczelni wojskowej i uczynienie ich konkurencyjnymi wobec szkolnictwa cywilnego;
6. Dotychczasowe traktowanie wyższych uczelni wojskowych, jako placówek oświatowych i jednostek wojskowych powoduje konieczność utrzymywania wielu regulaminowych ograniczeń, utrudniających kadrze dydaktycznej i słuchaczom realizowanie zadań edukacyjnych i naukowo-badawczych;
7. Brak badań naukowych umożliwiających opracowanie modelowych wymagań wobec absolwentów uczelni wojskowych różnych typów sprawia, że utrudnione jest zarówno formułowanie celów kształcenia, jak i konstruowanie programów nauczania, mikrosystemów dydaktycznych i testów umożliwiających określenie stopnia realizacji celów studiów. Wprowadzone charakterystyki osobowo-zawodowe spowodowały znaczne ożywienie w środowisku nauczycieli akademickich, ale nie mogą one spełniać przypisanej im wyidealizowanej roli jedynego wyznacznika /kryterium/ formułowania celów, doboru treści, metod i środków kształcenia.

Powyższe uwarunkowania obrazują stan praktyki edukacyjnej w uczelniach wojskowych ze względu na ugruntowane już rozwiązania ogólnosystemowe i postępujące przemiany społeczno-ekonomiczne w kraju oraz w armii. Propozycje zmian kształcenia kadr oficerskich nie mogą być efektem analizy tylko stanu praktyki edukacyjnej. Konieczne są teoretyczne uzasadnienia, tkwiące zarówno w dorobku współczesnej dydaktyki, jak i psychologii poznawczej. Dydaktyka dążąc do wyjaśniania zmian edukacyjnych i proponując traktowanie osobowości wychowanka jako stopniowo harmonizującą się całość, rozróżnia trzy podstawowe funkcje osobowości: poznawanie świata i siebie /aktywność intelektualna/, przeżywanie świata /aktywność o charakterze emocjonalnym/ i zmienianie świata /aktywność praktyczna/. Te właśnie funkcje

ludzkie współtworzą podstawy teorii kształcenia wielostronnego, która pozwala na rozpatrywanie zjawisk dydaktycznych ze względu na naturę człowieka i charakter jego związków ze światem. Psychologia poznawcza z kolei wyjaśnia złożone zjawiska zmienności osobowości ludzkiej w procesie rozwiązywania problemów i operowania pojęciami. Kładzie nacisk na rolę własnych działań człowieka w rozwoju jego osobowości. Ze względu na złożoność działalności zawodowej oficera, obejmującej wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktyce, także w toku nauczania i instruowania żołnierzy, niezbędne jest zapewnienie takiej organizacji czynności poznawczych w uczelni, która ułatwi stosowanie wiedzy teoretycznej w działaniu praktycznym. Nie może to być oczywiście model kształcenia odtwórczego, jego poznawcze walory zależą od zapewnienia warunków generowania wiedzy i sprawności. Ogólna koncepcja zmian kształcenia kadr oficerskich musi obejmować trzy główne jego elementy: cele, treści i procesy nauczania - uczenia się.

8.1. Modelowe ujęcie celów i treści kształcenia kadr oficerskich

Cele kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych w swej pierwotnej, nadrzędnej postaci odzwierciedlają zarówno ogólne potrzeby społeczne jak i indywidualny rozwój słuchacza, jako jednostki ludzkiej, posiadającej określone zdolności i uzdolnienia, potrzeby i zainteresowania oraz oczekiwania. Ten zbiór celów o wyraźnie najogólniejszym charakterze pozostaje w bezpośrednim związku z głównym celem kształcenia ogólnego, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości słuchacza. W takim ujęciu cele kształcenia w wyższej uczelni wojskowej powinny być formułowane z uwzględnieniem aktualnych osiągnięć filozofii, psychologii, pedagogiki i socjologii, odnoszących się do sensu życia, rozwoju i działania człowieka. Zwłaszcza działalność życiowa jako rozwiązywanie problemów /nie tylko poznawczych/[1/],

1/ Zob. Z. Cackowski, Swoistość ludzkiego działania: upośrednienie, problematyzacja, symoblizacja, w: "Poznanie. Umysł. Kultura" pod red. Z. Cackowskiego, Lublin 1982, Wyd. Lub., s. 43.

a także adaptacja twórcza zasługują w środowisku wojskowej kadry zawodowej na szczególną uwagę.

Druga płaszczyzna analizy i formułowania celów edukacyjnych, odnosi się do aktualnie przyjmowanego modelu wykształcenia oficera ze względu na charakter rzeczywistości społecznej, w której będzie on wykonywał swój zawód. W tym ujęciu celów kształcenia najważniejsza jest charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta. Jej ostateczny kształt powinien odzwierciedlać nie tylko zestaw wymaganych cech osobowych absolwenta i jego umiejętności zawodowych, ale również opis sensu misji humanistycznej oficera w społeczeństwie i wśród żołnierzy. Ustalone na podstawie analizy modelu osobowego absolwenta ogólne cele kształcenia powinny wykazywać niezbędne zróżnicowanie ze względu na rodzaj uczelni /WSO lub akademia wojskowa/. Dopiero, gdy sformułowane zostaną cele kształcenia w WSO i w akademiach możliwe jest dokonywanie ich kategoryzacji i hierarchizacji. Końcowym etapem prac nad celami kształcenia powinna być ich operacjonalizacja, umożliwiająca dobór i układ treści nauczania.

Nie bez znaczenia dla funkcjonalności celów kształcenia w uczelniach wojskowych jest sposób ich klasyfikowania. Podział na cele ogólne i szczegółowe, lub poznawcze, kształcące i wychowawcze stanowi poważne utrudnienie wówczas, gdy nauczyciel zamierza uszczegółowić cele na użytek danej jednostki tematycznej lub działu programu nauczania[1/]. Rozróżniając cele ze względu na czas, hierarchię i doniosłość, musimy przedstawiać je także we wzajemnych relacjach odzwierciedlających charakterystyczne dla WSO działy programowe: ogólny, kierunkowy i specjalistyczny. W akademiach wojskowych gdzie wyróżnia się przedmioty nauczania: podstawowe, kierunkowe i pomocnicze, formułowane są cele ogólne, kierunkowe i szczegółowe.

Edukacja przyszłego oficera powinna być ukierunkowana na poznawanie wiedzy naukowej, opanowywanie umiejętności i kształtowanie systemu wartości niezbędnych współcześnie i w najbliższej przyszłości przedstawicielowi inteligencji polskiej, rozu-

- - - - - - - - - -

1/ Zob. K. Denek, Cele kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 1.

miejącemi otaczającą go rzeczywistość i potrafiącemu ją zmieniać. W doborze treści nauczania dokonywanym zgodnie z przyjętymi celami kształcenia mogą być stosowane cztery rozwiązania: 1/ nauczyć struktury przedmiotu; 2/ zapewnić opanowanie podstawowych tematów lub pojęć kluczowych dla danego przedmiotu; 3/ nauczyć tylko niektórych elementów treściowych z danej dziedziny wiedzy; 4/ dążyć do nauczenia podstaw nauk. W zależności od miejsca celu kształcenia w przyjętej hierarchii, a także stosownie do jego doniosłości, można wykorzystać odpowiednią propozycję.

W rozważaniach nad treściami kształcenia nie może zabraknąć miejsca na rozróżnienie wiedzy uniwersalnej, wiedzy profesjonalnej i wiedzy "jałowej"[1/]. Zarówno wykładowcy, jak i słuchacze intuicyjnie takie kategorie dostrzegają i przejawiają wobec nich określone nastawienia. Nie oznacza to, że tendencja do kształcenia w WSO dowódcy plutonu /kompanii/, jako specjalisty wojskowego, ma sprowadzać się wyłącznie do operowania wiedzą profesjonalną, zaś edukowanie oficera, absolwenta akademii wojskowej, mającego zajmować wyższe stanowiska wymaga łączenia wiedzy uniwersalnej, profesjonalnej i "jałowej". W praktyce dydaktycznej te dwie tendencje nie są zbyt wyraźnie zarysowane. Ich sens edukacyjny zawiera się w globalnym ujęciu celów kształcenia, w doborze i układzie treści, w organizacji i charakterze czynności metodycznych realizowanych przez kadrę pedagogiczną.

W niektórych dziedzinach wiedzy, posiadających istotne znaczenie kształceniowe należy dążyć do nadmiarowości kwalifikacji oficera. Powinien on mieć świadomość "zapasów" poznawczych i sprawnościowych, umożliwiających niezbędną swobodę w modelowaniu rzeczywistości wychowawczej. Analiza doboru treści powinna być dokonywana nie tylko według stopnia realizacji celów kształcenia, ale także stosownie do możliwości poznawczych słuchaczy. Nieuwzględnianie bądź ignorowanie poziomu przygotowania ogólnego słuchaczy i ich sprawności umysłowej prowadzi do negatywnych zjawisk w procesie kształcenia. Ujaw-

1/ Zob. K. Obuchowski, Adaptacja twórcza, Warszawa 1985, PWN, s. 239.

niają się one w niemożności kontynuowania przez słuchacza nauki, bądź w konieczności bardzo radykalnego obniżenia obowiązujących wymagań.

Programy kształcenia słuchaczy uczelni wojskowych powinny cechować się większą otwartością na zmiany w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Możliwe jest również stopniowe wprowadzanie części przedmiotów do wyboru, zgodnie z zainteresowaniami podchorążych, przy jednoczesnym określeniu bloku przedmiotów obligatoryjnych, podporządkowanych funkcjom zawodowym absolwentów. Uwzględnienia wymaga tendencja do nadawania większego znaczenia tym dyscyplinom naukowym, których ogólna znajomość stanowi podstawę humanistycznego kształcenia. Potrzebne i uzasadnione jest wprowadzanie przedmiotów przekrojonych, służących kształtowaniu kultury humanistycznej i społecznej słuchaczy /np. lektura i analiza wybranych arcydzieł literatury, wiedzy o kulturze języka itp./.

8.2. Model procesu kształcenia słuchaczy

Organizacja i przebieg procesu kształcenia w uczelniach wojskowych zależą nie tylko od celów i treści nauczania, ale również od swoistych właściwości edukacji wojskowej, kierunku studiów i obowiązujących wymogów formalnych. Wśród głównych właściwości modelu procesu kształcenia przyszłych kadr oficerskich można wymienić:

- ukierunkowanie czynności nauczania na wywoływanie procesu uczenia się i zapewnienie słuchaczom podmiotowości w realizowaniu celów edukacyjnych;
- traktowanie słuchaczy, w myśl założeń psychologii poznawczej, jako aktywnych jednostek gromadzących i selekcjonujących informacje w celu ich zachowania i wykorzystania. Stwarzanie niezbędnych warunków do zapewnienia integralności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych podczas zajęć programowych, w toku nauki własnej, w pracy kół naukowych[1/] i

1/ Zob. Z. Markocki, Rola i zadania kół naukowych w doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego i naukowo-badawczego uczelni wojskowych, Warszawa 1980, WAP.

w czasie innych form życia kulturalno-oświatowego;

- respektowanie twierdzenia, iż proces nauczania nie prowadzi wszystkich słuchaczy do tego samego poziomu wykształcenia, bowiem ich wiedza w znacznym stopniu zależy od indywidualnych cech charakteru, motywacji uczenia się, przekonań i poglądów. Naturalnym skutkiem takiego podejścia do procesu dydaktycznego jest organizowanie działań ukierunkowanych na poznawanie różnic indywidualnych słuchaczy i uwzględnianie ich w organizacji czynności nauczania - uczenia się;
- rozróżnianie i kształtowanie właściwych proporcji takich składowych kształcenia, jak wiedza, umiejętności, nawyki i system wartości. Zachowanie racjonalnego ukierunkowania zdarzeń składających się na proces dydaktyczny ze względu na cele kształcenia ogólnego, kierunkowego i specjalistycznego. Rozwijanie poczucia odpowiedzialności wojskowych nauczycieli za harmonijne, wielostronne i całościowe kształtowanie osobowości słuchaczy, przy zachowaniu wiodącej roli wiedzy ogólnej;
- zapewnienie słuchaczom niezbędnych warunków do posługiwania się nauką w działalności praktycznej, maksymalnie zbliżonej do realiów przyszłej pracy zawodowej. Przekazywana wiedza teoretyczna powinna nie tylko opisywać rzeczywistość, ale również wyjaśniać zależności w niej występujące. Więcej uwagi należy poświęcić kształtowaniu wprawy słuchaczy w działaniu, także podczas praktyk edukacyjnych, które nie mogą być traktowane, jako niezobowiązujący formalnie i kształceniowo okres pobytu w jednostce wojskowej;
- wzbogacanie treści zajęć dydaktycznych racjonalnymi wskazówkami do pracy samokształceniowej, mającymi na celu rozbudzanie zainteresowań omawianą problematyką, kształtowanie motywów i umiejętności samodzielnego uczenia się oraz prezentowanie własnego warsztatu naukowego;
- podejmowanie prób łączenia nauczania problemowego z naukową organizacją procesu kształcenia i programowaniem dydaktycznym. Traktowanie czynnego udziału słuchaczy w konstruowaniu systemów dydaktycznych i materiałów audiowizualnych oraz mikrokomputerowych, jako ważnego elementu nowoczesnego kształcenia. Ściślejsze wiązanie realizacji celów kształce-

nia z zadaniową organizacją pracy dydaktycznej;
- wprowadzanie aktywizujących form i metod kształcenia, ujmowanych kompleksowo, przy zachowaniu dominującej roli metod problemowych /zwłaszcza gier dydaktycznych/, symulacyjnych i inscenizacyjnych wspartych najnowszymi zdobyczami techniki i teorii kształcenia. Stwarzanie warunków do nadawania procesowi studiowania charakteru innowacyjnego i twórczego, z jednoczesnym ukazywaniem możliwości zmieniania praktyki szkoleniowej w jednostkach wojskowych. Kształtowanie przekonania, iż w miarę jak praca ludzi staje się skomplikowana i trudna, tym bardziej potrzebne są twórcze kwalifikacje umysłu;
- organizowanie zajęć interdyscyplinarnych, prowadzonych przez zespoły nauczycielskie, reprezentujące różne dziedziny wiedzy i umożliwiające zbliżanie wykształcenia humanistycznego i technicznego. Zajęcia te mogą skutecznie wspomagać słuszną i potrzebną w uczelniach wojskowych ideę kształcenia szerokoprofilowego;
- zapewnienie słuchaczom możliwie dużej zdolności do pełnienia różnych funkcji zawodowych, przy zachowaniu niezbędnych warunków uzupełniania potrzebnej wiedzy oraz umiejętności wąskospecjalistycznych.

Na zakończenie rozważań przedstawionych w niniejszej rozprawie warto sformułować kilka ogólniejszych wniosków wynikających zarówno z analiz teoretycznych, jak i z przeprowadzonych badań empirycznych. Stanowią one także uzupełnienie ogólnej koncepcji zmian kształcenia kadr oficerskich[1/].

1. Najważniejszym czynnikiem określającym jakość kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych jest bez wątpienia rekrutacja. Jej ostateczny kształt, nie zależy wyłącznie od skuteczności procesu motywowania absolwentów szkół średnich do podejmowania studiów w akademiach i wyższych szkołach oficerskich. O wiele ważniejsza jest rzeczywista pozycja społeczna kadry oficerskiej, jej status materialny, warunki socjalno-bytowe i charakter pracy /służby/. Negatywny wpływ na rekrutację młodzieży

1/ Zob. J. Bogusz, R. Stępień, Efektywność kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1989, RWSzWiN.

uzdolnionej do uczelni wojskowych wywiera szeroko propagowana idea rozbrojenia i zmniejszania liczebności wojska w naszym kraju. Utrwalać się zaczyna opinia o niepewności zawodu wojskowego.

W przekonaniu badanych nauczycieli i słuchaczy, najszerzej rozumiana sytuacja kadry oficerskiej uległa w ostatnich latach znacznemu pogorszeniu.

Problem rekrutacji można w przekonaniu badanych rozwiązać wyłącznie poprzez radykalną poprawę warunków materialnych i socjalno-bytowych kadry zawodowej. Jej poprawie służyć może również tworzenie większych uczelni wojskowych. Uczelni, których pozycja i autorytet byłyby powszechnie znane i porównywalne do cywilnych ośrodków akademickich. Wyższe szkolnictwo wojskowe na zachodzie dostarcza w tym zakresie wiele pozytywnych przykładów. Badani postulują wprowadzenie rekrutacji bezpośredniej, szersze ukazywanie w TV i radiu środowisk naukowych wojska, objęcie patronatem szkół średnich przez akademie i WSO, wprowadzenie rekrutacji w trybie konkursu, polepszenie warunków socjalno-bytowych w WSO.

Na decyzję podjęcia studiów w WSO znacznie większy wpływ ma wyobrażenie o wykonywanym zawodzie niż wyobrażenie o przebiegu i charakterze studiów w uczelniach wojskowych. Zaskoczenie dydaktyczną rzeczywistością uczelni wojskowej zwiększa odsiew. Istnieje zatem pilna potrzeba tworzenia bardziej zbliżonych do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych wojskowych środowisk akademickich /pedagogicznych/.

2. W organizacji życia wyższych uczelni wojskowych istnieją rozwiązania określające przebieg samodzielnego uczenia się podchorążych /słuchaczy/. Mimo wprowadzanych usprawnień i stałego łagodzenia obowiązujących wymogów badani podchorążowie domagają się rzeczywistego rezygnowania z nakazów dotyczących miejsca i czasu nauki własnej. Proponują,aby zasadniczym stymulatorem studiowania w uczelni wojskowej stały się wysokie wymagania, a nie obowiązkowe przebywania w miejscu przeznaczonym na naukę własną w ściśle określonym czasie. Musi więc nastąpić radykalna zmiana modelu WSO. Powinien on zbliżać się do istoty studiowania w uczelniach cywilnych. Nie może się je-

dnak z nim utożsamiać. Należy w pełni respektować wymogi życia wojskowego w pierwszym roku studiów, a jednocześnie zapewnić podchorążym perspektywę usamodzielniania się.

3. W przekonaniu wojskowych nauczycieli akademickich i słuchaczy /podchorążych/ nadal istnieją duże możliwości selekcji tych wiadomości, które są powtórzeniem programu szkoły średniej, bądź też w ogóle nie wiążą się z zawodem wojskowego. Interesująca wydaje się propozycja wprowadzenia po każdym roku studiów obozów szkoleniowych. Realizowane byłyby na nich tematy z przedmiotów wojskowych.

Oceniając pozytywnie obowiązujące aktualnie programy wskazać należy na nadmiernie rozbudowane treści obligatoryjne dla wszystkich podchorążych /słuchaczy/. Utrudniona jest przez to ich strukturyzacja i operacjonalizacja. Jest to jednak zagadnienie dyskusyjne. Jego pełny wymiar może być znany po zakończeniu obecnego, czteroletniego cyklu kształcenia.

4. Wysoko oceniane są kwalifikacje merytoryczne kadry, a słabiej kwalifikacje pedagogiczne. Ogólnie proces kształcenia można traktować jako wystarczająco nowoczesny, chociaż jego zabezpieczenie w techniczne środki i materiały dydaktyczne jest słabe.

Przeciążenie dydaktyczne kadry nauczycielskiej /wysokie pensum/ ma ujemny wpływ na wyniki nauczania i wychowania podchorążych /słuchaczy/. Pojawia się też zużycie intelektualne kadry. Traci ona w przeciągu kilku lat motywacyjne i intelektualne dyspozycje do efektywnego kształcenia. Respektowanie zasady według której centralnym punktem ześrodkowującym wszystkie działania uczelni jest proces dydaktyczno-wychowawczy staje się więc koniecznością. Kadra dydaktyczna musi mieć czas i warunki nabywania kwalifikacji wojskowych i ogólnych. Słuchaczy /podchorążych/ nie można natomiast zbyt często angażować w prace organizacyjne, gospodarcze i inne przypadkowe czynności. Zarówno praca kadry, jak również słuchaczy musi być nastawiona przede wszystkim na realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych. Całość procesu kształcenia i wychowania podchorążych oraz organizacji życia uczelni powinna być nacelowana głównie na wykształcenie etosu poświęcenia Ojczyźnie, przywiązania do służ-

by wojskowej, poszanowania prawa, doskonałych kwalifikacji zawodowych i żołnierskich.

5. Potrzebne wydaje się rozważenie możliwości zorganizowania w przyszłości Pracowni Psychometrycznej z zadaniem doskonalenia rekrutacji i kierowania do profilów oraz specjalności w toku kształcenia, a także dostarczania informacji niezbędnych do właściwego gospodarowania kadrą dowódczą.

6. Ujawnianie, kształcenie i wykorzystanie słuchaczy szczególnie uzdolnionych musi tworzyć jednolity system obejmujący okres kształcenia i służby wojskowej. Szczególnie należy mieć na uwadze motywowanie kadry dydaktycznej do zajmowania się słuchaczami zdolnymi i stwarzania warunków dla właściwego z racji szczególnych uzdolnień wykorzystania absolwentów w toku służby.

7. Badani oficerowie i podchorążowie /słuchacze/ wskazują na motywacyjną rolę nagród i wyróżnień za bardzo dobre i dobre osiągnięcia dydaktyczne. Istnieje zatem uzasadniona konieczność, potwierdzona także doświadczeniami innych armii, rozbudowania systemu wyróżniania podchorążych /słuchaczy/, absolwentów i kadry naukowo-dydaktycznej za ponadprzeciętne wyniki w nauczaniu i uczeniu się.

8. Uczelnie wojskowe, pod względem nowoczesności kształcenia muszą być konkurencyjne wobec wyższych szkół cywilnych. Ich baza materiałowo-techniczna powinna przewyższać, a przynajmniej dorównywać bazie sprzętowej jednostek wojskowych do których kierowani są absolwenci.

9. W perspektywie, korzystając z połączenia szkół w silne organizmy akademickie należy dążyć do uzyskania merytorycznej i formalnej równoważności dyplomów WSO i wyższych szkół cywilnych.

LITERATURA CYTOWANA

Aebli H., Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki, Warszawa 1982, PWN.

Ałdaś Wł., Stępień R., O systemie dydaktyczno-wychowawczym, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1983, nr 10.

Anacker F., Strategia kierowania procesami uczenia się w nauczaniu wspomaganym komputerem, w: S. Jarmark, F. Januszkiewicz /red./, Technologia kształcenia i jej uwarunkowania, Warszawa 1976, PWN.

Antoszkiewicz J., Metody heurystyczne, Warszawa 1982, PWE.

Archangielskij S.I., Lekcji po naucznoj organizacji uczebnogo processa w wysszej szkole, Moskwa 1976, Izd. "Wysszaja Szkoła".

Archangielskij S.I., Mizincew W.P., Wskaźniki informacyjne procesu nauczania, w: "Naukowe podstawy kształcenia. Dorobek pedagogiki radzieckiej". /Wybór i oprac. F. Januszkiewicz, Cz. Kupisiewicz/, Warszawa 1980, PWN.

Barabanszczikow A.W., Zwiagincew W.G., Pedagogika wysszej wojennoj szkoły, Moskwa 1985, Izd. Woj. Polit. Akad.

Archangielskij S.I., Lekcji po naucznoj organizacji uczebnogo processa w wysszej szkole, Moskwa 1976, Izd. "Wysszaja Szkoła".

Babański J.K., Optymalizacja procesu nauczania, Warszawa 1979, WSiP.

Bańka W. /red. nauk./, Efektywność systemu kształcenia w wyższej wojskowej uczelni technicznej /na przykładzie WAT/, Warszawa 1987, WAT.

Berezowski E. /red./, Aspekty dydaktyczne automatyzacji procesu kształcenia. Wybrane zagadnienia, Warszawa 1984, PWN.

Bespalko W.P., Teorija uczebnika, Moskwa 1988, Izd. "Pedagogika".

Bodnar A., Bogusz J., Januszkiewicz F. /red./, Technologia kształcenia w naukach społecznych, Warszawa 1978, WAP.

Bogusz J., Dorobek i kierunki rozwoju pedagogiki wojskowej, w: "Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych", Okoń W. /red./, Warszawa 1976, WSiP.

Bogusz J., Dorobek LWP w zakresie nauczania programowanego, "Zeszyty Naukowe WAP" 1965, nr 12.

Bogusz J., Dotychczasowy dorobek pedagogiki wojskowej oraz kierunki jej dalszego rozwoju, "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej" 1975, t. XII.

Bogusz J., Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983, MON.

Bogusz J., Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN.

Bogusz J., Dudek L., Nogala S, Sidor M., Problemy ujawniania szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych, rozwijania i wykorzystywania ich umiejętności, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83.

Bogusz J., Dudek L., Zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1974, WAP, RWSzW.

Bogusz J., Januszkiewicz F., /red./ Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973, WAP.

Bogusz J., Karwat T., Jak studiować? Warszawa 1972, WAP.

Bogusz J., Karwat T., Niektóre problemy konstrukcji tekstów programowanych, Warszawa 1968, WAP.

Bogusz J., Kierunki modernizacji dydaktyki wojskowej szkoły wyższej, w: J. Bogusz, F. Januszkiewicz /red./, Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973, WAP.

Bogusz J., Kosyrz Z., Współczesne tendencje w pedagogice ogólnej i wojskowej, Warszawa 1981, WAP.

Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. /red./, Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych, Warszawa-Dęblin 1984, IPNPT i SzW, WOSL.

Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983, WAP, IPNPtiSzW.

Bogusz J., Miejsce i rola studiów przemiennych w systemie oświatowym wojska, Warszawa 1983, WAP.

Bogusz J., Parzyszek A., Stępień R., Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977, WAP.

Bogusz J., Parzyszek A., Karwat T., Wybrane zagadnienia dydaktyki wyższych szkół wojskowych, Warszawa 1973, WAP.

Bogusz J. /red./, Problemy nauki własnej w wyższej uczelni wojskowej, Warszawa 1981, WAP.

Bogusz J., Rozwijanie uzdolnień kandydatów na żołnierzy zawodowych w systemie kształcenia ustawicznego w wojsku, "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej" 1979, nr XV.

Bogusz J., Stępień R., Efektywność kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1989 /maszynopis RWSzWiN/.

Bogusz J., Stępień R., Udział Wojskowej Akademii Politycznej w rozwoju dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, w: "W służbie ludowego Wojska Polskiego 1943-1988", Warszawa 1988, WAP.

Bogusz J., Zakrzewski J., Charakterystyka kierunków badań i prognoz rozwoju pedagogiki wojskowej, w: W. Okoń /red./, O sytuacji w naukach pedagogicznych, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1985, Ossolineum.

Borkowski J., Organizacja zarządzania szkołą wyższą, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1978, Ossolineum.

Bromberek B., Młodzież studencka - jej kształcenie i koncepcje życiowe, Warszawa-Łódź 1988, PWN.

Bruner J.S., Proces kształcenia, Warszawa 1965, PWN.

Bruner J.S., W poszukiwaniu teorii nauczania, Warszawa 1974, PIW.

Brzeziński St., Majewski R., Witek H., Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych im. Tadeusza Kościuszki 1943-1983, Warszawa 1984, MON.

Burmistrowa T.J. /red./, Seminar - diejstwiennaja forma obuczienija i wospitanija studienczestwa, Leningrad 1978, Izd. Leningradskogo Uniwersitieta.

Cabak H., Metodologiczna analiza wychowania i badań pedagogicznych w wojsku, Warszawa 1987, WAP.

Ciekotowa K., Jasiński R., Próba optymalizacji metod doboru do studiów wyższych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 1.

Cieplak Z., Czas nauki własnej studentów kierunków technicznych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 2.

Chodakowska J., Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w latach 1944-1951, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1981, Ossolineum.

Czerni J. /red./, Dydaktyka szkoły wyższej. Księga pamiątkowa sesji naukowej poświęconej zagadnieniom dydaktyki szkół wyższych, Katowice 7-9 listopada 1958 r., Gliwice 1961, Wyd. Politechniki Śląskiej i WSP w Katowicach.

Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983, PWN.

Denek K., Cele kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 1.

Denek K., Ćwiczenia w szkole wyższej, "Życie Szkoły Wyższej" 1987, nr 6.

Denek K., Gąsior H., Gniteoki J., Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej, Katowice 1982, Wyd. UŚL.

Denek K., Konstruowanie planów i programów kształcenia w szkole wyższej, w: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Tendencje zmian programowanych w szkołach wyższych, Warszawa-Dęblin 1984, IPNPtiSzW, WOSL.

Denek K., Miejsce nauczania programowanego w systemie kształcenia, "Neodidagmata" 1975, nr VI.

Denek K., Nowe tendencje i kierunki badań w nauczaniu programowanym, "Biuletyn Informacyjny WOSS" 1978, nr 1-2.

Denek K., Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, PWN.

Denek K., Pomiar wyników czy efektywność kształcenia - czołowy dylemat współczesnej dydaktyki, w: "Uczelnia na miarę współczesności" 1983, UAM.

Denek K. /red./, Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej, Warszawa 1984, PWN.

Denek K., Wykład akademicki, "Życie Szkoły Wyższej" 1988, nr 3.

Dewey J., Jak myślimy. Warszawa 1988, PWN.

Djaczenko M.I., Kandybowicz Ł.A., Psichołogija wysszej szkoły, Osobiennosti diejatielnosti studientow i priepodawatieliej wuza, Mińsk 1978, Izd. BGU im. W.I. Lenina.

Dobrołowicz W., Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się, w: J. Zborowski /red./, Nauka własna studenta, Warszawa 1976, PWN.

Dołżienko W., Socjo-kulturnyje aspiekty technołogii obuczenija /maszynopis referatu wygłoszonego na XV Międzynarodowym Sympozjum Technologii Kształcenia w Warszawie - 26-28. 09.1989 r./.

Dydaktyka innowacyjna w wojsku. Cz. I. Materiały z konferencji międzyuczelnianej "Dydaktyka innowacyjna w wyższej szkole wojskowej" odbytej w Akademii Sztabu Generalnego WP w dniach 25 i 26.11.1976 r. /red. J. Zakrzewski/, Warszawa 1977, ASG WP, WAP.

Dydaktyka innowacyjna w wojsku. Cz. II. Problematyka szczególnie uzdolnionych w wojsku. /Materiały z konferencji naukowej wyższego szkolnictwa wojskowego/, Warszawa 1977, WAP, ASG WP.

Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Warszawa-Kraków 1989, PWN.

Fiedienko I.F., Saprykin I.D., Razwitije wojennoj pedagogiki w armijach stran Warszawskogo Dogowora, Moskwa 1985, Izd. Woj. Polit. Akad.

Galloway Ch., Psychologia uczenia się i nauczania. T. I, Warszawa 1988, PWN.

Gawroński L., Organizacyjno-metodyczne uwarunkowania samokształcenia, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1989, nr 6.

Gielarowska D., Propozycje koncepcji wychowania akademickiego, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 1.

Głośny J., Zasadziński J., Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej, im. por. M. Kalinowskiego, Warszawa 1983, MON.

Gnitecki J., Efektywność problemowo-programowanego nauczania dydaktyki w pedagogicznym kształceniu nauczycieli akademickich, w: K. Denek /red./, Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej, Warszawa 1984, PWN.

Godlewski M., Kołkowski L., Lipiński E. /red./, Problemy algorytmizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego, Warszawa 1983, PWN.

Gogołek W., Formy obrazu mikrokomputerowego w dydaktyce, w: S. Liszewski, R. Stępień /red./, Telewizja dydaktyczna i mikrokomputery w naukach społecznych. /Materiały z sympozjum/, Warszawa 1988, WAP.

Gogołek W., Komputerowa prezentacja obrazu dydaktycznego, Warszawa 1987, WAP.

Hessen S., Struktura i treść szkoły współczesnej. /Zarys dydaktyki ogólnej/, Wrocław 1959, Ossolineum.

Hurtig M.C., Ewolucja zachowań społecznych dzieci i młodzieży, w: "Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania" /pod red. Maurice'a Debesse'a i Gastona Mialareta/, Warszawa 1988, PWN.

Hydzik B., Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych w wojsku, Warszawa 1972, MON.

Hydzik B., Problemowa metoda wynalazcza i jej zastosowanie w procesie nauczania przedmiotów technicznych, "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej" 1980, nr XVI.

Hydzik B., Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym, Warszawa 1977, PWN.

Hydzik B., Sytuacje dydaktyczne i ich wpływ na realizację procesu kształcenia podchorążych, "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej" 1988, nr XXIV.

Hydzik B., Wpływ sytuacji dydaktycznych na aktywizację słuchaczy wyższej uczelni wojskowej w procesie kształcenia specjalistycznego i ideowopolitycznego, Gdynia 1977, WSMW.

Hydzik B., Zarys dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Gdynia 1976, WSMW.

Ileczko B., Procesy innowacyjne w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1988, PWN.

Illich J., O konieczności deskolaryzacji społeczeństwa, w: "Oświata i wychowanie w toku przemian", Warszawa 1979, PWN.

Januszkiewicz F. /red./, Efektywność technologii kształcenia. Wybrane problemy, Warszawa 1983, PWN.

Januszkiewicz F., Skrzydlewski W., Edukacyjne zastosowanie telewizji, Warszawa 1985, WSiP.

Januszkiewicz F. /red./, Technologia kształcenia. Aspekty metodologiczne i prakseologiczne, Warszawa 1985, PWN.

Januszkiewicz F., Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1982, PWN.

Januszkiewicz F., Wańkowicz Z., Kariery studenckie najlepszych absolwentów szkół średnich, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1975, nr 4.

Jaroszyński M., Litwin J., Taborski W., Prawo szkół wyższych. Teksty i komentarze, Warszawa 1955, PWN.

Jasiński R., Osiński J., Metody doboru kandydatów na studia wyższe, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 4.

Jaskot K., Wychowanie w szkole wyższej, Warszawa 1984, PWN.

Jelutin W.P., Aktualnyje woprosy sowierszenstwowanija obuczenija i wospitanija w wuzach SSSR, "Sowriemiennaja Wysszaja Szkoła" 1984, nr 1.

Jura J., Funkcje charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta w systemie dydaktyczno-wychowawczym WSO, "Poglądy i Doświadczenia", Wrocław 1984, nr 4.

Jura J., Funkcjonalność zawodowa absolwentów wyższej szkoły wojskowej jako wyznacznik treści kształcenia dowódcy szczebla taktycznego, "Zeszyty Naukowe ASG WP" 1985, nr 3 /dodatek/.

Jura J., Koncepcja metodologii konstruowania programów kształcenia podchorążych, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987, nr 2.

Karwat T., Podstawy doboru i układu treści programów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1974, WAP.

Kietlińska Z., Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa 1980, PWN.

Kluczyński J. /red./, Perspektywy kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1985, PWN.

Kluczyński J., Szkolnictwo wyższe w czterdziestoleciu Polski Ludowej, Warszawa-Kraków 1986, PWN.

Kluczyński J., Szkolnictwo wyższe w systemie edukacji narodowej, "Życie Szkoły Wyższej" 1975, nr 7-8.

Konarzewski K., Pedagogika celów czy pedagogika wartości, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1988, nr 2.

Konecki T., Etapy rozwoju zawodowego szkolnictwa wojskowego ludowego Wojska Polskiego, w: "Ludowe Wojsko Polskie 1943-1973", Warszawa 1974.

Konicki J., Analiza funkcjonowania systemu ujawniania i kształcenia podchorążych szczególnie uzdolnionych oraz ich wykorzystanie po ukończeniu studiów, Dęblin 1981, WOSL.

Koronatow G.A. i in., Czto takoje sowriemiennaja lekcija. Instrumient dlia uprawlienija samostojatielnoj raboty, "Wiestnik Wysszej Szkoły" 1976, nr 10.

Kosacki Cz., Autorytet nauczyciela wyższej szkoły wojskowej a wyniki kształcenia, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83.

Kosyrz Z., Jedność procesów dydaktyczno-wychowawczych w wyższym szkolnictwie wojskowym, w: J. Bogusz, F. Januszkiewicz /red./, Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973, WAP, MZBNSzW.

Kosyrz Z., Kształtowanie osobowości oficera wychowawcy, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 3.

Kosyrz Z., Osobowość oficera - wychowawcy, Warszawa 1972, WAP.

Kosyrz Z., Twórczy rozwój osobowości wychowawcy wojskowego, "Zeszyty Naukowe WAP" 1988, nr 4.

Kosyrz Z., Wychowanie patriotyczne młodzieży akademickiej, Warszawa 1985, PWN.

Kosyrz Z., Wychowanie społeczne w wojsku, Warszawa 1988, WAP.

Kosyrz Z., Magoń W., Wychowanie wojskowe. Wybrane problemy, Warszawa 1981, WAP.

Kotarbiński T., Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Warszawa 1986, PWN.

Kowalczyk L., Korelacja treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej, 198

Kozielecki J., Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1980, PWN.

Kozielecki J., O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988, PWN.

Kozielecki J., Psychologiczna teoria samowiedzy, Warszawa 1986, PWN.

Krajewski E.T. /red./, Praca samodzielna studiujących zaocznie w uniwersytetach. Materiały z ogólnopolskiej sesji naukowej /2-3 marca 1976 r./, Poznań 1978, UAM.

Krasiewicz B., Główne kierunki rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego w latach 1943-1973, w: "Ludowe Wojsko Polskie 1943-1973", Warszawa 1974, MON.

Kruszewski K., Dobór i układ treści kształcenia, "Zeszyty Naukowe WAP" 1987, nr 4.

Kruszewski K., Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, PWN.

Kruszewski K., Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywołania, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 3-4.

Kruszewski K., Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym, Warszawa 1972, PWN.

Kruszewski K., O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia, w: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1973, WAP, IPNPtiSzW.

Kruszewski K., Stępień R., Trafność doboru treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, "Zeszyty Naukowe WAP" 1987, nr 4.

Kruszewski K., Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN.

Kupisiewicz Cz., Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych, Warszawa 1988, PWN /seria "Raporty tematyczne"/.

Kupisiewicz Cz., Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju, w: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983, WAP, IPNPtiSzW.

Kupisiewicz Cz., Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, PWN.

Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1982, PWN.

Kupisiewicz Cz., Rozwój nauki a przemiany uniwersytetów, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 3.

Kupisiewicz Cz., Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945--1980, Warszawa 1982, WSiP.

Kwiatkowska H., Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988, PWN.

Lange O., Całość i rozwój w świetle cybernetyki, Warszawa 1962, PWN.

Legowicz W.J., Rola wykładu w kształtowaniu samodzielnie naukowego myślenia studentów, w: "Uczelnia na miarę współczesności", Poznań 1983, UAM.

Leja L. /red. nauk./, Metodyka ćwiczeń na studiach uniwersyteckich, Poznań 1975, UAM.

Leja L. /red./, O postęp w dydaktyce szkoły wyższej, Poznań 1972, UAM.

Leja L., Techniczne środki dydaktyczne, Warszawa 1978, PWN.

Lewowicki T., Koncepcje doboru treści kształcenia - próba typologii, w: T. Lewowicki, J. Wojtczak, J. Zakrzewski /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne, Poznań-Warszawa 1985, IPNPtiSzW.

Lewowicki T. /red./, Model zróżnicowanej szkoły wyższej, Warszawa 1985, wyd. MNSzWiT, IPNPtiSzW.

Lewowicki T., Arnold W. /red. nauk./, O doskonaleniu studiów wyższych w Niemieckiej Republice Demokratycznej i w Polsce Ludowej, Warszawa-Łódź 1985, PWN.

Lewowicki T., Kształcenie uczniów zdolnych, Warszawa 1980, WSiP.

Lewowicki T., Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN.

Lewowicki T., Przemiany szkolnictwa wyższego - różnicowanie się modelu wyższych uczelni, w: "Model zróżnicowanej szkoły wyższej", Warszawa 1985, IPNPtiSzW.

Lewowicki T., Wojtczak J., Zakrzewski J. /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne. T. I i II, Poznań-Warszawa 1985, IPNPtiSzW, ZSzW, WSOSK.

Liberska B., Problemy efektywności wyższego wykształcenia, Warszawa 1974, PWN.

Liszewski S., Stępień R. /red. nauk./, Telewizja dydaktyczna i mikrokomputery w naukach społecznych. /Materiały z sympozjum/, Warszawa 1988, WAP.

Liszewski S., Stępień R. /red. nauk./, Telewizja dydaktyczna w naukach społecznych/, Warszawa 1986, WAP.

Łobocki M., Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1978, PWN.

Łukaszewicz R., Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych, Wrocław 1978, Ossolineum.

Magoń W., /red. nauk./, Efektywność kształcenia w Wojskowej Akademii Politycznej, Warszawa 1987, WAP.

Małyjasiak M.Z., Ćwiczenia audytoryjne w szkole wyższej, Warszawa 1974, PWN.

Mariew I., Tiechnołogija obuczenija - tiechnołogija tworczeskogo obuczenija, "Sowriemiennaja Wysszaja Szkoła" 1976, nr 2.

Markocki Z., Rola o zadania kół naukowych w doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego i naukowo-badawczego w uczelni wojskowej, Warszawa 1980, WAP.

Matulka Z., Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia, Warszawa 1979, PWN.

Maziarz Cz., Denek K., Jasnowska J., Zasady doboru i strukturalizacji treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa-Łódź 1982, PWN.

Maziarz Cz., Problemy wdrażania innowacji programowych w szkole wyższej - studium przypadku, w: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./, Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych, Warszawa-Dęblin 1984, IPNPtiSzW, WOSL.

Meyer G., Cybernetyka a proces nauczania, Warszawa 1969, PWN.

Michalik M. /red./, Armia a osobowość, Warszawa 1980, MON.

Mieścioki J., Muszyński M., Zasady wykorzystania uniwersalnej maszyny cyfrowej UMC-10 do celów programowania nauczania, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1968, nr 2.

Migdał K., Metody selekcji kandydatów do wyższych szkół wojskowych, Warszawa 1974, PWN.

Misztal Z./red. nauk./, Technika i wychowanie, Warszawa 1987, MON.

Misztal Z., XXX lat działalności dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej", Gdynia 1976, t. XII.

Miśkiewicz B., Z problematyki szkolnictwa wyższego. Dydaktyka i wychowanie, kształcenie kadr, organizacja, Poznań 1980, UAM.

Molibog A.G., Woprosy naucznoj organizacji pedagocziczeskogo truda w wysszej szkole, Mińsk 1975, Izd. "Wysszejszaja Szkoła".

Muszyński H., Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971, PWN.

Muszyński R., Kształcenia kadr oficerskich dla przyszłości, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1989, nr 10.

Mysłakowski Z., Proces kształcenia i jego wyznaczniki, Warszawa 1970, PZWS.

Nakoneczna D., Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień, Warszawa 1980, WSiP.

Nauczno-techniczeskij progress i sistiema obrazowanija /Wielikobritanija, SSzS, FRG, Francja, Szwecja/. Sbornik obzorow, Moskwa 1985, Izd. INION AN SSSR.

Nizamow R.A., Didakticzeskije osnowy aktiwizacji uczebnoj diejatielnosti studientow, Kazań 1975, Izd. Kazanskogo Uniwersitieta.

Nowak S., Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985, PWN.

Obuchowski K., Adaptacja twórcza, Warszawa 1985, PWN.

Obuchowski K., Potrzeby człowieka i psychologiczne aspekty jego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym kraju, w: "O nowoczesny kształt Polski". Dylematy rozwoju na progu XXI wieku. Raport prognostyczny", Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1989, Ossolineum.

Oczerki istorii szkoły i pedagogiczeskoj mysli narodow SSSR 1961-1986, Moskwa 1987, Izd. "Pedagogika".

Okoń W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN.

Okoń W., Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w szkole wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 1.

Okoń W., O postępie pedagogicznym, Warszawa 1970, KiW.

Okoń W., Proces nauczania, Warszawa 1966, PZWS.

Okoń W., Proces samokształcenia, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 4.

Okoń W., Przemiany treści edukacji w perspektywie roku 2000, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 4.

Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, PWN.

Okoń W. /red./, System dydaktyczny, Warszawa 1971, PZWS.

Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN.

Okoń W., Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1970, PZWS.

O'Neil H.F., Anderson C.L., Freeman J.A., Research in Teaching in the Armed Forces, w: M.C. Wittrock /Ed./, Handbook of Reserch on Teaching, Nev York 1986.

Organizacija samostojatielnoj roboty studientow po obszczestwiennym naukam, Kijew 1979, Izd. Wyssza Szkoła.

Osnowy didaktiki wysszej szkoły. Wypusk 1, Nowosibirsk 1984, MWiSSORSFSR.

Osnowy didaktiki wysszej szkoły, Wypusk 2, Nowosibirsk 1985, Izd. MWiSSORSFSR.

Osnowy didaktiki wysszej szkoły, Wypusk 4, Nowosybirsk 1987, MWiŚSORSFSR.

Pachulicz-Pawlikowska D., Czynniki determinujące sprawność studiów na kierunkach technicznych, Warszawa 1976, PWN.

Pałkin J.I. /red./, Organizacija samostojatielnoj raboty studientow po obszczestwiennym naukam, Kijew 1979, Izd. "Wiszcza Szkoła".

Pamuła B., Zmiany w sposobach uczenia się w trakcie studiów, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1976, nr 3.

Parafiniuk-Soińska J., Struktura i efekty samodzielnego studiowania, Warszawa-Poznań 1976, PWN.

Parzyszek A., Stępień R., Szczególnie uzdolnieni, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1985, nr 10.

Pawłowski F., Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych, Warszawa 1986, PWN.

Perspektywy szkolnictwa wyższego. Problemy i tendencje rozwoju. Materiały z konferencji naukowej, Egsdorf K. Berlina, 14-17 października 1975 r., Warszawa-Łódź 1978,PWN.

Pietrasiński Z., Sztuka uczenia się, Warszawa 1975, WP.

Pisariewa T.E., Pisariew W.S., Pogoworim o tierminach, "Wiestnik Wysszej Szkoły" 1980, nr 6.

Podręcznik akademicki. Metodologia. Funkcje dydaktyczne. Edytorstwo. Polityka wydawnicza. /Materiały sympozjum/, Warszawa 1973, PWN.

Polakowski K., Psychologiczne determinanty powodzenia w studiach nauczycielskich, Warszawa 1976, PWN.

Polański W. /red.nauk./, Efektywność procesu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej, Warszawa 1978, WAP.

Półturzycki J., Wdrażanie do samokształcenia, Warszawa 1983, WSiP.

Praca ze studentami szczególnie uzdolnionymi, Warszawa 1987, wyd. MNiSzW.

Problemy ujawniania, rozwijania i wykorzystywania szczególnie uzdolnionych słuchaczy w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1973, WAP, PWSzW.

Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, PWN.

Reykowski J., Podstawowe mechanizmy regulacji społecznego zachowania się człowieka, w: J. Reykowski /red./, Teoria osobowości a zachowania prospołeczne, Warszawa 1978, PWN.

Riechert J., Jak studiować?, Warszawa 1969, PWN.

Rocznik statystyczny szkolnictwa 1987/1988, Warszawa 1988,GUS.

Rudniański J., Uczelnia i Ty. Technologia pracy umysłowej studenta, Warszawa 1975, WSiP.

Rutkowski J. /red./, Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa, Poznań 1948. Nakł. Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Rutkowski St., 25 lat szkolnictwa wojskowego w Polsce Ludowej, "Zeszyty Naukowe WAP" 1969, nr 21.

Sadowski W.N., Podstawy ogólnej teorii systemów, Warszawa 1978, PWN.

Schulz R., Procesy zmian i odnowy w oświacie, Warszawa 1980, PWN.

Siemieńska R., Bijak-Żochowski M., Od studiów do zawodu i pracy, Warszawa 1975, PWN.

Siemieński M., Psychofizjologiczne uwarunkowania procesu uczenia się w szkole wyższej, Wrocław-Kraków 1960, Ossolineum.

Sistiemnaja organizacija uczebnoj informacji na osnowie kommunikacjonnych swoistw uniwersalnych techniczieskich sriedstw."Osnowy didaktiki wysszej szkoły". Wypusk 2, Nowosybirsk 1985.

Słania M., Wytyczak L., Zarys metodyki ćwiczeń pedagogicznych w szkołach wyższych, Rzeszów 1976, WSP.

Smarzyński H. /red./, Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa-Kraków 1985, PWN.

Smarzyński H. /wybór i red./, Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych, Warszawa 1968, PWN.

Sobczak K., Etapy rozwoju ludowego Wojska Polskiego 1942-1973, w: "Ludowe Wojsko Polskie 1943-1973. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej z okazji XXX-lecia ludowego Wojska Polskiego 5-6 września 1973 r.", Warszawa 1974, MON.

Socjalno-prakticzeskaja naprawliennost w razwitii technołogii obuczenija. "Osnowy didaktiki wysszej szkoły", Wypusk 5, Nowosybirsk 1988, Izd. Inst. Powyszenija Kwalifikacji Prepodawatieliej Obszczestwiennych Nauk.

Sokołowski S.J., Filozoficzne problemy wojskowych nauk społecznych. Zarys metodologii, Warszawa 1981, MON.

Sokołowski S.J., Metodologiczne problemy kształcenia zindywidualizowanego, "Zeszyty Naukowe WAP" 1975, nr 83.

Sosnowskij W.I., Podchody i sriedstwa prieobrazowanija didakticzeskoj sistiemy w wuzie, "Osnowy Didaktiki Wysszej Szkoły", Wypusk I, Nowosibirsk 1984.

Spiryn L.F., Stiepanskij M.A., Frumkin M.L., Zadania pedagogiczne w procesie kształcenia zawodowego, w: Naukowe podstawy kształcenia. Dorobek pedagogiki radzieckiej /wybór i oprac.F. Januszkiewicz, Cz. Kupisiewicz/, Warszawa 1980, PWN.

Stępień R., Doskonalenie metodyki ćwiczeń i seminariów, "Zeszyty Naukowe WAP" 1981, nr 106.

Stępień R., Metodyczne problemy wykładu w szkole wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 4.

Stępień R., Niektóre problemy metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1983, WAP.

Stępień R., Wybrane problemy metodyki pracy umysłowej w procesie nauki własnej, w: J. Bogusz /red./, Problemy nauki własnej w wyższej uczelni wojskowej, Warszawa 1981, WAP.

Strelau J., Temperament. Osobowość. Działanie, Warszawa 1985, PWN.

Strykowski W., Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa 1984, PWN.

Strzymiński A., Mikrokomputer jako maszyna do nauczania programowanego, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1988, nr 3.

Strzymiński A., Nauczanie wspomagane komputerem. Wykorzystanie ośrodka obliczeniowego w ćwiczeniach laboratoryjnych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987, nr 2 /78/.

Susułowska M., Nęcki Z., Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych, Warszawa 1977, PWN.

Szczepański J., Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce, Warszawa 1969, WP.

Szczepański J., Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia, Warszawa 1983, PWN.

Szczepański J., Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, Warszawa 1989, WSiP.

Szczepański J., Szkice o szkolnictwie wyższym, Warszawa 1976, WP.

Szelag W. /red./, Psychologia i pedagogika w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1973, MON.

Szewczuk W., Recepcja wykładu akademickiego, "Studia Pedagogiczne", t. II, Wrocław 1955.

Szkadow J.N. /red./, Woprosy obuczenija i wospitanija w wojenno-uczebnych zawiedienijach, Moskwa 1976, Woj. Izd.Min. Oborony SSSR.

Szkoły wyższe na świecie. Przykłady rozwiązań organizacyjno-prawnych, Warszawa 1985, KiW.

Szumer E., Wnioski z badań programów kształcenia szkół oficerskich, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987, nr 2.

Tałyzina N.F., Struktura treści nauczania, w: E. Berezowski /red./, Problemy modelowania procesów dydaktycznych, Warszawa 1978, PWN.

Tomaszewski T. /red./, Psychologia, Warszawa 1975, PWN.

Tomaszewski T., Ślady i wzorce, Warszawa 1984, WSiP.

Tomaszewski T., Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970, PZWS.

Tymowski J., Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce, Warszawa 1975, PWN.

Tyszkowa M. /red./, Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia Teoretyczne i Metodyczne, Warszawa 1988, PWN.

Uczelnia na miarę współczesności, Poznań 1983, wyd. UAM.

Wasina E.Ł., Marienko I.Ł., Sztraks G.M. /red./, Metodika priepodawanija obszczestwiennych nauk w wysszej szkole, Moskwa 1975, Izd. Moskowskogo Uniwersitieta.

Wawrzycka G., Wojtkowski R., Praca z młodzieżą szczególnie uzdolnioną, "Życie Szkoły Wyższej" 1980, nr 5.

Wiśniewski Cz., Uwarunkowania skuteczności procesu dydaktyczno-wychowawczego WAM, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987, nr 2.

Włodarski Z., Psychologia uczenia się, t. I i II, Warszawa 1989, PWN.

Woźnicka A., Studia indywidualne. Problemy, rozwiązania, propozycje, Warszawa 1981, PWN.

Wróblewska T., Z problematyki studentów nieprzeciętnie uzdolnionych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1979, nr 3.

Wójcicka M., Matura jako czynnik stymulujący skład społeczny studentów uczelni wyższych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 1.

Zaborowski Z., Wstęp do metodologii badań pedagogicznych, Warszawa 1973, PWN.

Zaczyński Wł., Proces dydaktyczny. Zasady nauczania, w: M. Godlewski, St. Krawcewicz, T. Wujek /red./, Pedagogika, Warszawa 1974, PWN.

Zakrzewski J., Jędrys Cz. /red./, Modernizacja i wykorzystanie bazy dydaktycznej w wyższej szkole wojskowej. Materiały II Międzyuczelnianej Konferencji Naukowej: "Dydaktyka innowacyjna w wyższej szkole wojskowej", Poznań 1979, WSOWP, WSOSK, IDW ASG WP.

Zakrzewski J., O przebudowę systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższego szkolnictwa wojskowego, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987, nr 2.

Zakrzewski J., Sidor M., Michalczak J., Wybrane problemy dydaktyki innowacyjnej wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1977, WAP.

Zakrzewski J., System podwyższania kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich w świetle ich funkcji i zadań, Warszawa 1978, ASG WP.

Zakrzewski J., Wieczorek M., Szumer E. /red./, Podstawy metodologii budowy programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1980, WAT, ZSzW i IDW ASG WP.

Zakrzewski J., Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej, Warszawa 1974, ASG WP.

Zakrzewski J. /red. nauk./, Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy /WSPND/. Problemy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1977, ASG WP.

Zandecki A., Studenci przodujący w nauce i w pracy społecznej - źródła sukcesów, potrzeby i aspiracje, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1978, nr 1.

Zarownyj W.N., K woprosu o sistiemnom analizie uprawlenija uczebnym processom, w: "Probliemy wysszej szkoły" 1978, wypusk 35.

Zarys modelu wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego w dziedzinie nauk społecznych i kryteria jego oceny, Warszawa 1974, WAP.

Zborowski J., Czosnowska A., U podstaw modernizacji procesu dydaktycznego w uczelni wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1969, nr 2-3.

Zborowski J. /red./, Nauka własna studenta, Warszawa 1976, PW

Zinowiew S.I., Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej, Warszawa 1971, PWN.

Zołotariew A.A., Fiedorow B.F., Techniczeskije sriedstwa obuczenija w wuzach, Moskwa 1976, Woj. Izd. Min. Oborony SSSR.

Żak S., Studia przemienne w uczelniach wojskowych - doświadczenia, badania i perspektywy, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 3.

Żechowska B., Poszukiwanie optymalnego modelu kształcenia nauczycieli, w: "Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki", pod red. B. Żechowskiej, Katowice 1988, wyd. UŚL.

Żegnałek K., Aktywizujące metody kształcenia, Warszawa 1983, ASG WP

Żegnałek K., Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu słuchaczy w procesie dydaktycznym, "Myśl Wojskowa"1984, nr 11.

Żegnałek K., Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1989, MON.

81058

BIBLIOTEKA NAUKOWA ASG WP

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
59657
20-081058-001-0