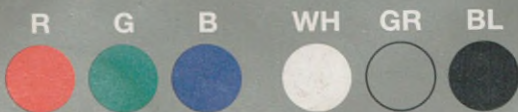


Part Code
ST1316



Grey Scale #13



DANES
PICTA
.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



WAP wewn. 623/83

RYSZARD STĘPIEŃ

NIEKTÓRE PROBLEMY
METODYKI ĆWICZEŃ
AUDYTORYJNYCH I SEMINARIÓW
W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ



Centimetres

Inches

Blue

Cyan

Green

Yellow

Red

Magenta

White

3/Color

Black

Colour Chart #13

DANES
PICTA
.COM

WAP wewn. 623/83

RYSZARD STĘPIEŃ

NIEKTÓRE PROBLEMY
METODYKI ĆWICZEŃ
AUDYTORYJNYCH I SEMINARIÓW
W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ



WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

Wydział Nauk Pedagogicznych
Katedra Pedagogiki
Zakład Dydaktyki

WAP wewn. 623/83

RYSZARD STEPIEŃ

NIEKTÓRE PROBLEMY
METODYKI ĆWICZEŃ
AUDYTORYJNYCH I SEMINARIÓW
W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

WARSZAWA 1983

Recenzent

Mieczysław Michalik

Redaktor

Jan Brejnak

Korektorzy

Elżbieta Kozłowska

Jadwiga Miller

Hanna Telakowicz



31568

S p i s t r e ś c i

	Strona
W s t ę p	5
Rozdział I. NIEKTÓRE UWARUNKOWANIA PRZE- MIAN PROCESU KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ	16
Rozdział II. PROBLEMY METODOLOGICZNE PRZE- PROWADZONYCH BADAŃ	32
Rozdział III. ĆWICZENIA I SEMINARIA W SYSTE- MIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ	37
3.1. Miejsce i rola wykładu w procesie kształcenia	42
3.2. Związek wykładów z ćwiczeniami i seminariami	51
3.3. Charakterystyka różnic i podobieństw między ćwiczeniami i seminariami	63
Rozdział IV. PROBLEMY METODYKI ĆWICZEŃ AUDY- TORYJNYCH I SEMINARIÓW	78
4.1. Ćwiczenia audytoryjne	78
4.1.1. Cele i zadania ćwiczeń audytoryjnych.	78
4.1.2. Treści ćwiczeń	85
4.1.3. Rodzaje ćwiczeń audytoryjnych	90
4.1.4. Metody kształcenia stosowane podczas ćwiczeń	98

4.1.5. Podstawowe trudności w przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń z zastosowaniem metod aktywizujących	105
4.1.6. Praca w zespołach problemowych	110
4.1.7. Rola referatu w procesie ćwiczeń	121
4.1.8. Organizacja i tok zajęć ćwiczeniowych	125
4.1.9. Wykorzystanie technicznych środków kształcenia w czasie ćwiczeń	134
4.2. Seminaria	138
4.2.1. Cele, zadania i rodzaje seminariów	140
4.2.2. Dobór treści zajęć seminaryjnych	146
4.2.3. Metody kształcenia stosowane w czasie zajęć seminaryjnych	153
4.2.3.1. Metoda sytuacyjna	158
4.2.3.2. Metoda inscenizacji	166
4.2.3.3. Metoda "fabryki pomysłów" /brainstormingu/	169
4.2.4. Wykorzystanie technicznych środków nauczania w toku seminarium	170
4.3. Konsultacje jako forma pracy dydaktycznej	176
Rozdział V. PODSUMOWANIE I WNIOSKI	190
B i b l i o g r a f i a	195
S p i s t r e ś c i	3

W s t ę p

Kształcenie w szkole wyższej pozostaje w ścisłym związku z rozwojem edukacji narodowej w ogóle. Jednocześnie wszelka działalność oświatowa stanowi element systemu społeczno-ekonomicznego kraju i przyczynia się do realizacji podstawowych zadań budownictwa socjalistycznego. Stąd też podejmując próbę analizy zagadnień wąsko rozumianej dydaktyki, trzeba jednocześnie podkreślić, że jest ona częścią składową systemu współczesnego, jaki tworzy szkolnictwo wyższe, a w jego ramach wyższe uczelnie wojskowe.

Powyższe założenie stanowi ważny postulat natury metodologicznej, ponieważ wskazuje na potrzebę całościowego traktowania problematyki szkoły wyższej^{1/}. Zwraca również uwagę na potrzebę

- - - - -
- 1/ Interesujące rozważania na ten temat zawierają następujące prace: Perspektywy szkolnictwa wyższego. Problemy i tendencje rozwoju. Materiały z konferencji naukowej Egisdorf k. Berlina, 14-17 października 1975 r., Warszawa - Łódź 1978; S.K w i a t k o w s k i /red./, Kierunki przemian organizacyjnych szkoły wyższej, Warszawa 1981; J.S z c z e p a ń s k i, Szkice o szkolnictwie wyższym, Warszawa 1976; T.H u s e n, Oświata i wychowanie w roku 2000, Warszawa 1974; Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu. Wyboru artykułów z Kwartalnika "Perspectives" /wydanego przez UNESCO/ i redakcji naukowych dokonał Cz.Kupisiewicz, Warszawa 1979; A.G.M o l i - b o g, Woprosy naucznoej organizacji piedagogicz-eskiego truda w wysszej szkole, Mińsk 1975; S.I. A r c h a n g i e l s k i j, Liekcji po naucznoej organizacji ucziebnogo prociessa w wysszej szkole, Moskwa 1976.

uwzględniania różnorodnych trendów rozwojowych w dydaktyce uniwersyteckiej związanych ściśle z aktualnymi uwarunkowaniami ekonomicznymi i społecznymi.

Na wstępie należy wyodrębnić kilka charakterystycznych zjawisk występujących w dziedzinie szkolnictwa, które bezpośrednio lub pośrednio wpływają na rozwój procesów modernizacyjnych w kształceniu akademickim.

P i e r w s z e z nich dotyczy stale wzrastającego zainteresowania różnymi formami oświaty i postępującym rozwojem kształcenia, jako drogi przygotowania człowieka do życia, do pracy, do udziału w kulturze itp. Tendencja ta jest bezpośrednim przejawem rosnących aspiracji oświatowych młodzieży. Praktycznym następstwem takiego stanu rzeczy jest systematyczne zwiększanie się liczby "dzieci, młodzieży i dorosłych, objętych różnymi formami zinstytucjonalizowanego kształcenia /np. w Związku Radzieckim, Stanach Zjednoczonych czy w Polsce uczyło się w 1975 r. ponad 25 % ogółu ludności/¹/.

Kolejne, d r u g i e zjawisko polega na dążności społeczeństw do umacniania związków oświaty i gospodarki. Obecnie, jak nigdy dotąd, trzeba zdawać sobie sprawę z faktu, że rozwój nowoczesnej

1/ Cz.K u p i s i e w i c z , Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1978, s. 12.

cywilizacji uzależniony jest od poziomu kwalifikacji kadr naukowo-technicznych. Stąd też wśród filozofów, socjologów i pedagogów coraz powszechniejszy jest pogląd, że nie wystarczy już posiadać kwalifikacji zawodowych, ale trzeba również uczyć ludzi życia w nowoczesnej cywilizacji^{1/}.

T r z e c e zjawisko wynika ze stale nasilającej się krytyki obecnego systemu oświaty, a głównie form i metod pracy dydaktycznej na poziomie wyższym. Daje tu o sobie znać jedna z podstawowych antynomii kształcenia uniwersyteckiego, polegająca na braku jednomyślności w ocenie możliwości wykorzystywania metod biernych i aktywizujących. Nie ma również jasności w kwestii następującej: czy kształcić ogólnie czy zawodowo, indywidualizować czy rozwijać formy nauczania zbiorowego.

Stale zmieniająca się rola szkoły w systemie kształcenia ustawicznego, to c z w a r t e zjawisko wywierające ogromny wpływ na cele, treści i metody nauczania - uczenia się. Wśród wielu interesujących poglądów na tę sprawę zwraca uwagę powszechne obecnie sprowadzanie zadań szkoły do kształtowania umiejętności samodzielnego uczenia się, a nie przekazywania wiadomości wystarczających człowiekowi na całe życie.

1/ Zob. B. S u c h o d o l s k i, O nowy aspekt strategii oświatowej, /w:/ Kształcenie dla przyszłości, cz. I, Wrocław 1972, s. 173.

Na zakończenie powyższych rozważań warto chyba wspomnieć, że aktualnie podejmuje się różnorodne próby określenia modelu szkoły wyższej przyszłości. Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, Zarząd Szkolnictwa Wojskowego, akademie i wyższe szkoły wojskowe dokonują oceny aktualnego stanu dydaktyki szkoły wyższej, także z udziałem przedstawicieli szkolnictwa wojskowego.

Akceptowana od kilku lat teza o potrzebie zachowywania jedności nauczania, wychowania i badań naukowych w szkole wyższej określa równocześnie charakter zadań nauczycieli akademickich. Postawienie ich zatem w roli nauczycieli - wychowawców i badaczy, przy jednoczesnym wymogu terminowego przygotowywania prac kwalifikacyjnych oraz respektowaniu konieczności publikowania własnych przemyśleń powoduje niekiedy zanizanie rangi działalności pedagogicznej sensu stricto. Dlatego też, ze względu na temat niniejszego opracowania, warto zasygnalizować ten problem, wskazując na złożoność roli wojskowego nauczyciela akademickiego.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej coraz bardziej niezbędna staje się gruntowna orientacja pedagogiczna. Nauczyciel akademicki - bowiem niezależnie od tego, jakie czynniki wpływają na efek-

tywność kształcenia w szkole wyższej, spełnia najważniejszą rolę^{1/}.

W gruncie rzeczy bowiem, pedagogiczna skuteczność środków audiowizualnych, nauczania problemowego, programowanego czy też wielostronnego zależy w głównej mierze od nauczyciela. Od niego również, jak twierdzi Jan Legowicz, "zaczyna się i rozwija każdy kryzys i postęp pedagogiczny"^{2/}.

Od kilku już bowiem lat niezmiennie rozważany jest problem dostosowania struktury szkolnictwa wyższego do stale zmieniających się potrzeb społecznych. Postulat ten znajduje obecnie wystarczająco pełne uzasadnienie w zakresie kierunków i charakteru ewentualnych zmian, głównie w sferze programów i metod kształcenia. Nie są to wprawdzie jedyne płaszczyzny dociekań naukowych, ponieważ w równej mierze podejmuje się problemy celów kształcenia na poziomie wyższym, doskonalenia kadr naukowo-dydaktycznych, łączenia badań naukowych z nau-

1/ Zob.m.in.: Naukowe podstawy kształcenia. Dorobek pedagogiki radzieckiej /Wybór i opracowanie: F.Januszkiewicz, Cz. Kupisiewicz/, Warszawa 1980; J.L e g o w i c z, O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, Warszawa 1975; E.B a d u r a, Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela, Warszawa 1981.

2/ J. L e g o w i c z, O nauczycielu ..., op.cit., s.3.

czaniem i wychowaniem, a także określenia struktury i form kształcenia.

Jednocześnie, co godzi się podkreślić, zarówno w środowisku cywilnym, jak i w wojsku, mimo widocznych zmian w praktyce szkolnej na poziomie podstawowym i średnim, szkoła wyższa najdłużej zachowuje tradycyjne metody i formy pracy.

Widoczne ożywienie w modernizacji działalności dydaktycznej uczelni wyższych obserwujemy od 1968 r. Na fakt ten wpłynęło niewątpliwie utworzenie Międzyuczelnianego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym oraz wypracowanie koncepcji czasopisma "Dydaktyka Szkoły Wyższej", którego pierwszy zeszyt oddano do rąk czytelników w kwietniu 1969 r. Określając profil nowego wydawnictwa, prof. dr Z. Klemensiewicz stwierdził, że ma ono zadbać o to, by proces dydaktyczny postępował w sposób najbardziej owocny i gwarantował to, co się teraz nazywa efektywnością studiów, nie tylko ilościową, ale przede wszystkim jakościową^{1/}.

Na przełomie lat 1967/1968 wydano w wojsku pierwszy numer czasopisma "Dydaktyka Szkoły Wojskowej", poświęconego problematyce kształcenia w uczelni wyższej. Jednak w 1973 r., głównie z powodów organizacyjnych i technicznych, zrezygnowano z wydawania tego poczytnego pisma, stanowią-

^{1/} Zob. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1968, nr 1, s.165.

cego dobrą płaszczyznę wymiany poglądów wojskowych i cywilnych nauczycieli akademickich.

W ostatnich latach ukazało się także kilka prac naukowych podejmujących zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej^{1/}. Szczególnie istotne wydarzenie w procesie rozwoju i modernizacji dydaktyki stanowią założenia "Raportu o stanie oświaty w PRL" i treści uchwały sejmowej z 13 X 1973 r. Wnioski, jakie wynikają z uchwały sejmowej dla dalszego rozwoju wyższego szkolnictwa, stały się podstawą szerokiej dyskusji na tematy oświatowe w kraju. Chodziło głównie o określenie perspektyw kształcenia w szkole wyższej w ścisłym powiązaniu z budownictwem socjalistycznym. Zasadniczy postulat w tym względzie sprowadza się do tego, aby między działalnością pedagogiczną, a wymogami społecznymi istniała racjonalnie ukształtowana zgodność.

W uchwale VII Zjazdu PZPR stwierdza się, że "należy doskonalić organizację i metodę pracy

1/ M.in.: Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych /red. J.Smarzyński/, Warszawa 1968; W. O k o Ń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1972; L. K r u s z e w s k i, Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1973; Współczesna uczelnia wojskowa /red. J. Bogusz, F. Januszkiewicz/, Warszawa 1973; Z. K i e t l i Ń s k a, Zarys pedagogiki studiów technicznych, Warszawa 1971.

dydaktyczno-wychowawczej oraz programy nauczania, wdrażać socjalistyczny system wychowawczy"^{1/}.

Ciągła troska partii o jakość kształcenia w uczelniach wyższych wynika z potrzeby gruntownego przygotowania absolwentów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Szkolnictwo wojskowe, zajmując poczesne miejsce w systemie oświatowym kraju, podejmuje ostatnio wiele prób doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego. "Konieczność przygotowania wysoko kwalifikowanych kadr oficerskich - pisze J. Bogusz - wymaga nieustannego szukania odpowiedzi na sformułowane pod adresem dydaktyki wojskowej pytania: czy w świetle aktualnych znanych, a także tych wyobrażalnych komponentów nowoczesnego pola walki czynimy wszystko, aby w sposób maksymalnie doskonały przygotować taką właśnie kadrę? W jaki sposób możemy stworzyć rzeczywiście nowoczesne i możliwe do wykorzystania w praktyce nowe modele kształcenia oficerów i czy jesteśmy w dostatecznym stopniu przygotowani, aby je wprowadzać do obowiązujących rozwiązań metodycznych w wyższym szkolnictwie wojskowym?"^{2/}.

1/ "O dalszy dynamiczny rozwój budownictwa socjalistycznego - o wyższą jakość pracy i warunków życia narodu". Uchwała VII Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, /wz/ VII Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej 8-12 grudnia 1975, s.252-253.

2/ J. B o g u s z , Kierunki modernizacji dydaktyki wojskowej szkoły wyższej, /Wz/ Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973, s.43.

Odpowiedź na powyższe pytania ma ogromne znaczenie teoretyczne i praktyczne. Pytania te skłaniają bowiem do systematycznego analizowania skuteczności pracy pedagogicznej w ścisłej konfrontacji z celami kształcenia i wychowania, wskazując na potrzebę paralelnego rozpatrywania wymogów współczesnego pola walki i sposobów przygotowywania kadry oficerskiej. Pytania te - co szczególnie mocno trzeba podkreślić - sugerują, iż w procesie dydaktycznym nie ma gotowych rozwiązań metodycznych, ścisłych i jednolitych kanonów postępowania przydatnych w każdej sytuacji. Są natomiast poprawne rozstrzygnięcia teoretyczne i praktyczne, oparte na gruntownej znajomości mechanizmów psychiki ludzkiej, umożliwiające budowanie modeli czynności nauczycieli i uczniów, a także zachowywanie zgodności działania z prawidłowościami pedagogicznymi. Dotyczy to przede wszystkim procedury tworzenia rozwiązań modelowych na miarę potrzeb i możliwości środowiska dydaktycznego.

Wśród wielu form i metod kształcenia w szkole wyższej naczelne miejsce zajmuje wykład. Wynika to głównie stąd, iż po wysłuchaniu wykładu podchorążowie /słuchacze/ najczęściej przystępują do pogłębionej pracy nad treściami nauczania w toku nauki własnej, a następnie uczestniczą w ćwiczeniach i seminariach. Kształtują w ten sposób umiejętność posługiwania się wiedzą teoretyczną w praktyce, rozwijają zdolności i zainteresowania poznawcze, a także uczą się formułowania problemów i wypraco-

wywania sposobów ich rozwiązywania.

Ćwiczenia audytoryjne i seminaria należą do grupy tych form kształcenia w uczelni wyższej, które stwarzają najlepsze warunki do nabywania umiejętności stosowania zdobytej wiedzy. Jednocześnie, głównie ze względu na postępującą reorientację szkolnictwa wyższego w kierunku kształcenia osobowości twórczych, obserwuje się stałe ugrunto- wywanie rangi ćwiczeń i seminariów przy równoczes- nym ograniczaniu nauczania podającego. Praktyczna realizacja zajęć wykorzystujących wymienione tu formy i wysoka ocena ich skuteczności nie znaj- duje wystarczającego odzwierciedlenia w rozważa- niach teoretycznych. "Mimo /.../ iż ćwiczenia, praca laboratoryjna i seminaria stanowią trzon zajęć dydaktycznych uczelni wyższych - pisze W. Okoń - dydaktyka uniwersytecka poświęciła im do- tąd niewiele uwagi¹ / . Jest to zjawisko niekorzys- tne z punktu widzenia rozwoju teorii metodyki kształcenia na różnych kierunkach studiów wyższych. Wiadomo bowiem, że o skuteczności ćwiczeń i semi- nariów decydują przede wszystkim właściwie dobra- ne metody pracy dydaktycznej, zapewniające wykorzysta- nie wszystkich możliwości słuchaczy.

W wyższych uczelniach wojskowych problema- tyka omawianych form zajęć dydaktycznych jest po- dejmowana w rozważaniach teoretycznych od niedaw-

1 / W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, s.228.

na i stanowi najczęściej odzwierciedlenie potrzeb poszczególnych uczelni. Odczuwalny jest jednak brak ogólnej charakterystyki ćwiczeń i seminariów, uwzględniającej specyfikę kształcenia na różnych kierunkach studiów. Głównym przedmiotem zainteresowania pedagogów wojskowych jest bowiem najczęściej problematyka rozwijania samodzielności i aktywizowania słuchaczy^{1/}.

Opracowanie niniejsze stanowi próbę oceny aktualnego stanu metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów w wyższym szkolnictwie wojskowym. Obejmuje zarówno teoretyczną warstwę procesu kształcenia w wojskowej szkole wyższej, jak i praktyczne problemy działalności pedagogicznej nauczycieli akademickich i słuchaczy.

1/ Zob.m.in. J.B o g u s z , Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978; B.H y d z i k , Wpływ sytuacji dydaktycznych na aktywizację słuchaczy wyższej uczelni wojskowej w procesie kształcenia specjalistycznego i ideowopolitycznego, "Zeszyty Naukowe WSMW" 1977, nr 52A; B.H y d z i k , Zarys dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Gdynia 1976; B.H y d z i k , Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym, Warszawa 1977.

R o z d z i a ł I

NIEKTÓRE UWARUNKOWANIA PRZEMIAN PROCESU KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Współczesna szkoła wyższa, która kształci nie tylko dla potrzeb dzisiejszych, ale i przyszłych, ma za zadanie wyprzedzać postępujące przemiany społeczno-gospodarcze, przygotowując kadry o określonych cechach kierunkowych i instrumentalno-sprawnościowych umożliwiającym efektywny udział w życiu społecznym kraju.

"Dotychczasowy model kształcenia - pisze Stanisław Czajka - opierał się na zasadzie, wedle której celem edukacji winno być przekazanie i utrwalenie określonego, większego lub mniejszego, zasobu wiedzy niezbędnej dla efektywnej działalności w praktyce zawodowej i społecznej. /.../ Wedle tradycyjnej koncepcji człowiekiem bardziej lub mniej wykształconym jest ten, kto opanował większy lub mniejszy zasób informacji naukowej oraz zdobył umiejętności czerpania z tego zasobu w praktyce zawodowej całego swego życia. Otóż model ten nie jest już wystarczający i stał się przestarzały, bowiem fachowe uczestnictwo w przemianach ekonomicznych i kulturalnych doby dokonującej się rewolucji naukowo-technicznej wymaga nie tylko ciągłego uzupełniania i odnawiania zasobu informacji, lecz także umiejętności wyszukiwania

niezbędnych informacji oraz ich przetwarzania celem wykonania nowych zadań"^{1/}.

Jest to z pewnością problem znacznie szerszy aniżeli sam kształt procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej. Chodzi bowiem także o zreformowanie systemu rekrutacji, zerwanie z wyłącznie profesjonalnym traktowaniem wyższego wykształcenia, udoskonalenie zarządzania uczelnią i wreszcie o zapewnienie ścisłego związku teorii z praktyką.

Niemalą rolę w toku wypracowywania modelu szkoły wyższej odgrywa idea otwartości studiów. Z drugiej strony, nie są pozbawione racji te wszystkie postulaty, które sprowadzają się do zapewnienia racjonalnych warunków wykorzystywania umiejętności ludzi z wyższym wykształceniem. Szeroki profil kształcenia jest obecnie wiązany z odpowiednim przygotowaniem zawodowym^{2/}. Znajduje on pełne odzwierciedlenie między innymi w organizowanych coraz powszechniej studiach przemysłowych. Na grunt dydaktyki uniwersyteckiej wkroczyła naukowa organizacja czynności nauczycieli akademickich i słuchaczy. Coraz częściej obserwuje się różnorodne próby wykorzystywania dorobku informatyki i

1/ S.C z a j k a , Aktualne potrzeby i perspektywy przemian procesu kształcenia w szkołach wyższych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 1, s.3-4.

2/ W jakim kierunku zmierzamy? Nad modelem szkoły wyższej, "Głos Nauczycielski" nr 25 z 22 VI 1980 r.

prakseologii.

Równocześnie jednak we wszystkich bez mała opracowaniach podejmujących problemy nowego modelu dydaktycznego wyższych uczelni na plan pierwszy wysuwa się postulat zapewnienia studentom dobrych warunków do samodzielnej pracy samokształceniowej. Metody kierowania samodzielną nauką słuchaczy z pewnością wymagają dalszego doskonalenia, ale już samo zwrócenie uwagi nauczycieli na znaczenie tych metod w procesie kształcenia stanowi znaczny postęp w tej dziedzinie.

W poszukiwaniu ogólnych uwarunkowań przemian i tendencji oświatowych natrafiamy najczęściej na trzy grupy zagadnień, z których pierwsza obejmuje czynniki ekonomiczne, druga - społeczne, a trzecia - kulturowe^{1/}. Nie wynikając w szczególności interpretację każdej z tych grup uwarunkowań /są one bowiem przedmiotem różnorodnych opracowań/, należy więcej uwagi poświęcić tym zagadnieniom, od których rozwiązania w uczelni zależy efektywność nowoczesnego kształcenia akademickiego.

Niewątpliwie największym utrudnieniem jest dzisiaj nadmierne przeładowanie programów. Stąd też problem: czy należy je nadal rozszerzać, zwiększając także liczbę godzin lekcyjnych, czy też wykorzystując pedagogiczne teorie doboru treści

^{1/} Zob. Cz.K u p i s i e w i c z , Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1978.

kształcenia zapewnić zbliżenie programów do celów nauczania i możliwości psychofizycznych słuchaczy? Droga do rozwiązania powyższego problemu wiedzie przez odpowiednie wykorzystanie założeń strukturalizacji treści, a także przez wyodrębnienie tych partii materiału programowego, które może słuchacz opanować w toku pracy samodzielnej.

Drugi problem dydaktyki szkoły wyższej dotyczy metodyki pracy nauczycieli akademickich i może być sformułowany w sposób następujący: jak usprawnić metody działalności dydaktycznej wykładowców, by jednocześnie nie pominąć osiągnięć psychologii uczenia się i technologii kształcenia? Zwrócenie uwagi na rolę nauczyciela akademickiego w niczym nie pomniejsza znaczenia pozostałych składników procesu dydaktycznego.

Powyższe problemy wynikają z ogólnych warunkowań modernizacji i optymalizacji kształcenia w szkole wyższej. Stąd też należy przynajmniej ogólnie omówić te dwa pojęcia.

Termin "modernizacja" jest już obecnie stosowany powszechnie w wielu dziedzinach życia i oznacza unowocześnianie lub uwspółcześnianie określonego procesu, metody, formy działania ludzi oraz urządzeń, itp.^{1/}. Stąd też mówi się dzisiaj o modernizacji wszędzie tam, gdzie wprowadzona jest nowoczesność warunkująca postęp w danej dziedzinie. Jednocześnie modernizacja wiąże się ściśle z uzys-

1/ Zob. Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1974, s. 484.

kiwaniem najlepszych efektów, przy względnie niskich nakładach sił i środków. Konieczność działalności modernizacyjnej wynika również z potrzeby uwzględniania stale zmieniających się warunków działalności człowieka.

Pojęcie "modernizacja" ma także ugruntowane miejsce w polityce oświatowej, która związana jest z przemianami politycznymi, gospodarczymi i kulturalnymi. Oświata i wychowanie bowiem realizują dwa główne zadania "związane z unowocześnieniem Polaka przez unaukowanie jego myśli i motywacji jego działania oraz unowocześnienie człowieka przez zintensyfikowanie jego wysiłku, pracowitości, umiejętności działania w zespole /.../. W ten sposób modernizacja człowieka jest modernizacją podwójną. Z jednej strony unowocześnienie ludzi w Polsce - to ich przygotowanie do pracy pod względem naukowym i technicznym, aby mogli pracować na poziomie wymaganym przez nowoczesną cywilizację. Po drugie - ma to być także unowocześnienie ludzi, dzięki któremu potrafią tę cywilizację nie tylko tworzyć, ale i w niej żyć"^{1/}.

Powyższe sformułowanie określa dobitnie istotę podejmowanych wysiłków modernizacyjnych w działalności oświatowej i wskazuje na sposób analizy procesów unowocześniania oddziaływań pedagogicznych. W tym nurcie rozważań mieści się też szereg zagadnień dotyczących modernizacji dydaktyki szkoły wyższej.

^{1/} Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, s. 78-81.

J.Zborowski i A.Czosnowska uważają, iż chodzi tu o "ogół działań zwiększających skuteczność pedagogicznych zabiegów, czyli zwiększających wydajność pracy studenta przy równoczesnym zmniejszaniu jego wysiłków przez uporządkowanie i koordynację warunków i czynników nauczania"^{1/}.

Natomiast S.Kaczor przez modernizację procesu kształcenia rozumie "takie działania pedagogiczne, które dają lepsze wyniki kształcenia w takim samym lub krótszym czasie, przy optymalnym nakładzie środków"^{2/}. Jeżeli w poprzedniej definicji autorzy zwracali uwagę na zwiększenie efektywności pracy studenta przez "uporządkowanie i koordynację warunków i czynników nauczania", to S.Kaczor mówi tylko o pewnych działaniach pedagogicznych zapewniających lepsze wyniki, ale w krótszym czasie. Problem ten wiąże się z zagadnieniami postępu pedagogicznego, polegającego na "przechodzeniu od niższego do wyższego szczebla rozwoju zarówno pojedynczych ludzi, jak instytucji wychowawczo-oświatowych i ogólnych warunków oddziaływania oświatowo-wychowawczego"^{3/}. W tym przypadku właściwe rozumienie pojęcia "modernizacja" wymaga określenia takiego układu odniesienia, w stosunku do którego będzie można mówić o nowoczesności.

1/ J . Z b o r o w s k i , A . C z o s n o w s k a ,
U podstaw modernizacji procesu dydaktycznego
w uczelni wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej"
1969, nr 2-3, s.5.

2/ S . K a c z o r , Niektóre problemy modernizacji
kształcenia w szkołach wyższych, "Życie Szkoły
Wyższej" 1972, nr 6, s.10.

3/ W . O k o Ń , O postępie pedagogicznym, Warszawa
1970, s.18.

ci stosowanych rozwiązań, a także o jakości ich efektów. Dlatego też nie zawsze nowoczesność jest równoznaczna z samymi tylko zaletami. Szczególnie w procesie dydaktyki wyższych uczelni, gdy chodzi o dokonywanie zmian w organizacji i metodyce nauczania trzeba nastawić się bardziej na ulepszanie czynności ludzkich, w oparciu o dotychczasowe koncepcje dydaktyczne, aniżeli na radykalne wprowadzanie nie zawsze do końca zweryfikowanych rozwiązań. Chodzi w tym miejscu o treść drugiego z analizowanych pojęć, a mianowicie "optymalizację".

Optymalizacja "od słowa łacińskiego »optimum« - najlepszy, oznacza ulepszanie czynności ludzkich, urządzeń i organizacji pracy w celu osiągnięcia możliwie najwyższych wyników ilościowych i jakościowych"^{1/}. Z powyższej definicji wynika, iż optymalizacja jest formą działania doskonałego i że w dużym zakresie wiąże się z unowocześnianiem warunków pracy.

Jak twierdzi J.K.Babanski, "w literaturze pedagogicznej ostatnich lat spotykamy różnorodne ujęcia optymalizacji pedagogicznych systemów i procesów"^{2/}. Wyodrębniły się już dwa główne sta-

1/ W. O k o n , Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975, s.204.

2/ J.K.B a b a n s k i . Optimalizacja processa obuczenija, Moskwa 1977, s.55.

nowiska w tym względzie. Zwolennicy pierwszego uważają, iż zasada optymalizacji jest szczególnym przypadkiem naukowej organizacji pracy pedagogicznej, drudzy natomiast twierdzą, iż realizacja zasady optymalizacji procesu nauczania łączy w sobie elementy naukowej organizacji pracy pedagogicznej, opiera się na nich ^{1/}. W procesie optymalizacji szczególnie istotne wydaje się ustalenie właściwych kryteriów tej działalności, umożliwiających dokonywanie porównywalnych ocen proponowanych rozwiązań i wybór najlepszego z nich.

Wśród pedagogów radzieckich dominuje pogląd, iż głównym kryterium optymalizacji procesu dydaktycznego jest czas i racjonalne rozmieszczenie elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego. Można wręcz mówić o kryterium zużycia czasu nauczycieli i słuchaczy w procesie kształcenia. Stąd też nie ulega wątpliwości, że optymalizacja wiąże się głównie z efektywnością i jakością procesu nauczania. Jeśli zastosowane działanie optymalizacyjne wpływa na osiąganie coraz lepszych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, to można wówczas twierdzić, że nastąpiła dwustronna jedność wysiłków kadry naukowo-dydaktycznej i słuchaczy.

Ogólna analiza problematyki optymalizacji wymaga uwzględnienia takich następujących warunków jak:

1/ zgodność założeń optymalizacyjnych z celami

1/ Zob. Tamże.

intensyfikacji procesu kształcenia;

2/ osiągnięcie określonego celu dydaktyczno-wychowawczego przy minimalnie niezbędnych stratach czasu, środków oraz sił wykładowców i słuchaczy¹/;

3/ zapewnienie realizacji zadań optymalizacji przez wszystkich uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego - kadre, słuchaczy, organizatorów kształcenia itp.

W konkretnych warunkach różnych placówek oświatowych wojska realizuje się często nie tylko ogólne, globalne podejście do optymalizacji kształcenia, co wszelkiego rodzaju r o z w i ą z a n i a l o k a l n e , wynikające z analizy słabych ogniw procesu nauczania - uczenia się. Rozwiązania te najczęściej znajdują uzasadnienie w danej uczelni, lecz nie zawsze mogą być z powodzeniem przenoszone do innych środowisk dydaktycznych.

Na gruncie dydaktycznym spotykamy się z potrzebą działań optymalizacyjnych głównie tam, gdzie występuje dysproporcja pomiędzy osiągnięciami naukowo-technicznymi a stopniem wykorzystywania ich w kształceniu ludzi. Stąd też optymalizacja działalności dydaktycznej powinna mieć charakter ciągły, uwidaczniający się głównie w doskonaleniu wprowadzonych metod i form procesu nauczania - uczenia się. Optymalizacja stanowi najczęściej przedłużenie działalności modernizacyjnej, tym bardziej że

1 / Zob. Tamże.

charakterystyczną cechą nowoczesności "jest jej nietrwałość i zanikanie z upływem czasu tych znaków, które zwykliśmy wiązać z tym pojęciem"¹ / . Stąd też do zagadnień unowocześniania dydaktyki należy podchodzić w sposób kompleksowy i systematyczny. Znaczy to, że procesy modernizacyjne muszą obejmować wszystkie istotne elementy działalności dydaktycznej.

Wśród wielu kierunków unowocześniania procesu dydaktycznego w szkole wyższej najczęściej wymienia się:

- 1/ optymalizowanie celów nauczania i wychowania;
- 2/ modernizację treści kształcenia /zmiany programów pod kątem zbliżenia ich do celów nauczania, aktualizacja treści, wyodrębnienie treści, które słuchacz może opanować na drodze pracy samodzielnej/;
- 3/ unowocześnianie organizacji kształcenia;
- 4/ modernizację konwencjonalnych metod dydaktycznych, głównie wykładów i ćwiczeń² /wprowadzenie nauczania problemowego, programowanego i wszelkich metod aktywizujących/;

1 / L. L e j a , Kierunki modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej, /w:/ Wychowanie nowoczesnego absolwenta szkoły wyższej, Poznań 1975, s. 49.

2/ Zob. J. Z b o r o w s k i , A. C z o s n o w s k a , U podstaw ..., op.cit., s.6, a także: Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, s.224-226.

- 5/ szersze niż dotychczas stosowanie środków audio-wizualnych i przygotowywanie materiałów dydaktycznych;
- 6/ tworzenie bazy materialnej uczelni;
- 7/ kształcenie pedagogiczne kadry naukowo-dydaktycznej.

W modernizowaniu i usprawnianiu procesu kształcenia istotną rolę odgrywają również podręczniki akademickie. Są one środkami dydaktycznymi, które jednocześnie stanowią nośnik nowoczesnych treści naukowych i nowoczesnych metod efektywnego studiowania¹ /.

Każda próba pomijania któregośkolwiek z wyżej wymienionych kierunków modernizacji procesu kształcenia i tworzenie w ten sposób warunków do działań jednostronnych nie sprzyjają właściwemu rozwojowi postępu dydaktycznego. Stąd też w rozważaniach nad zagadnieniem nowoczesności procesu nauczania - uczenia się formułowane są ogólne postulaty realizacji czynności dydaktycznych, warunkujące ich modernizacyjny charakter. Głównie chodzi tu o:

- 1/ metodyczne wykorzystanie zasad technologii dydaktycznej w realizacji programu kształcenia;
- 2/ stosowanie aktywizujących metod nauczania w

1 / Zob. Cz.M a z i a r z , Metodologiczne problemy nowoczesnego podręcznika akademickiego. Wybrane zagadnienia ogólne, /w:/ Podręcznik akademicki. Materiały sympozjum zorganizowanego przez MZBnSzW i PWN we wrześniu 1972 r., s.40.

tworzeniu struktury wiedzy studenta; 3/ uwzględnienie perspektywicznych celów wychowawczych w procesie dydaktycznym^{1/}.

Nie bez znaczenia dla efektywności procesu nauczania - uczenia się jest także uwzględnianie wskazań psychologii i filozofii. Szczególnie w procesie doskonalenia metod nauczania i form organizacyjnych oraz we wszelkich próbach wprowadzania zmian w strukturze dnia szkolnego i konkretnych jednostek metodycznych^{2/}.

Uznając wagę każdego z wymienionych siedmiu kierunków unowocześniania procesu dydaktycznego wyższej uczelni, główną uwagę skupimy na drugim z nich, a dotyczącym doskonalenia form i metod nauczania. Jest to uzasadnione interesującym nas i analizowanym w dalszej części opracowania zagadnieniem metodyki ćwiczeń i seminariów.

Od 1979 r. w wyższym szkolnictwie wojskowym wprowadzono studia przemienne. Eksperymentem objęte zostały dwie szkoły oficerskie. Po dwóch latach studiów w uczelni podchorążowie kontynuowali naukę w jednostkach wojskowych, wykonując jednocześnie obowiązki na określonych stanowiskach służbowych.

1/ Zob. L. L e j a , Kierunki ..., op.cit., s.50.

2/ Próbę analizy powyższych problemów na gruncie szkolnictwa radzieckiego podjął M.N.Skatkin w artykule "Szkołnictwo ogólnokształcące w ZSRR", "Kwartalnik Pedagogiczny" 1975, nr 3/77/, s.3, a także: T.Dzierżykraj-Rogalski, Rytm i antyrytm biologiczne, Warszawa 1976, s.9.

Na podstawie wstępnych założeń przyjęto, że studia przemienne wpłyną na unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego, przyczynią się do lepszej integracji teorii i praktyki, umożliwią podchorążym nabycie umiejętności i nawyków dowódczo-wychowawczych oraz wpłyną korzystnie na rozwój ich samodzielności, aktywności, poczucia odpowiedzialności itp. Opinie o studiach przemiannych są dość zróżnicowane, a większość negatywnych uwag formułują wykładowcy wyższych szkół oficerskich.

Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać, między innymi, w pewnych oznakach słabszego opanowania wiedzy teoretycznej przez podchorążych, w nie zawsze należytych przygotowaniu jednostek wojskowych do realizacji programu kształcenia słuchaczy, opracowanego przez uczelnie, a także w braku zmian obciążenia dydaktycznego kadry dydaktyczno-naukowej. Równocześnie jednak nastąpił wśród podchorążych znaczny wzrost umiejętności dowodzenia i obsługi oraz eksploatacji sprzętu technicznego.

Od 1980 r. dwie szkoły oficerskie weryfikują kolejne rozwiązanie organizacyjne, polegające na skróceniu czasu pracy podchorążych w jednostce do jednego semestru. Można zatem przyjąć, że słuszną niewątpliwie ideę studiów przemiannych muszą potwierdzić systematycznie prowadzone badania naukowe¹.

I 7 Organizacyjne i metodyczne problemy studiów przemiannych w wojsku są przedmiotem rozprawy doktorskiej mjr. mgr. S. Tchorka - Badania prowadzone są pod kierownictwem naukowym płk. prof. dr. hab. Jana Bogusza.

Myślą przewodnią wszelkich analiz w tym zakresie jest postulat aktywizacji studentów w procesie dydaktycznym. Rozwijanie i podtrzymywanie aktywności uczących się prowadzi do stałego, racjonalnego ograniczania metod podających na rzecz metod poszukujących, rozwijających samodzielność myślenia i działania. Stąd też wszelkie próby wprowadzania nauczania problemowego, problemowo-grupowego i programowego, także doskonalenie szeroko rozumianej organizacji czynności pedagogicznych, do studiów przemiennej włącznie.

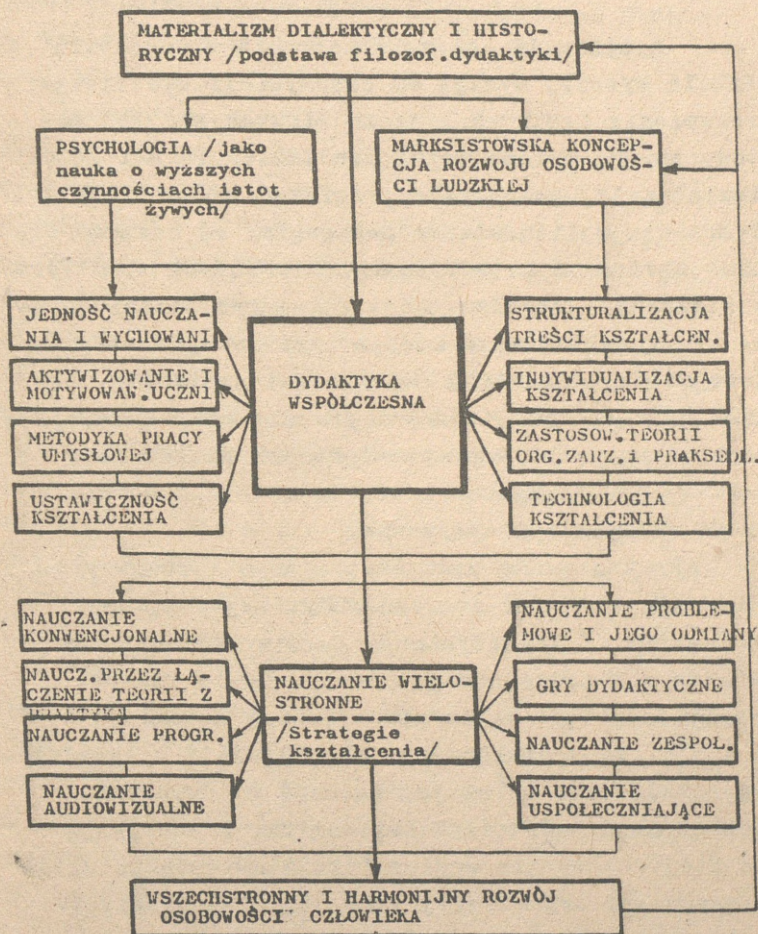
Wymownym dowodem różnorodności postulatów w tym zakresie, a także upowszechniania określonych rozwiązań dydaktycznych jest uogólniony schemat założeń i koncepcji nowoczesnego kształcenia /schemat 1/. Wielość tych propozycji, ich różnorodność i teoretyczno-praktyczne zalety wskazują na charakter zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły wyższej. Z drugiej strony jednak można wyrażać obawę, iż w sytuacji, gdy pracę nauczyciela akademickiego określa tak wiele istotnych postulatów o charakterze metodycznym, gdy w większości opracowań pedagogicznych dominuje nurt unowocześniania kształcenia, a nauczyciel z kolei nie zawsze posiada możliwości gruntownego poznania i zastosowania sugestii dydaktyki innowacyjnej, może powstawać i ugruntowywać się zjawisko pozornej nowoczesności. Znamiennym przykładem takiego stanu rzeczy może być wykorzystywanie przez wielu wykładowców techniki audiowizualnej. Głównym motywem stosowania środków

technicznych staje się bardzo często nie tyle uświadomiona potrzeba, czy zmysł metodyczny wykładowcy, lecz chęć sprostania lub wyjścia naprzeciw wymogom formułowanym przez przełożonych.

Stąd też postęp w unowocześnianiu procesu kształcenia w szkole wyższej nie stanowi bezpośredniego następstwa różnorodnych postulatów i koncepcji teoretycznych. Najczęściej jest on wynikiem innowacyjnej postawy wojskowego nauczyciela akademickiego, ukształtowanej pod wpływem wniosków z analizy szczegółowych charakterystyk nowych technik kształcenia.

Na podstawie treści przedstawionych wyżej ogólnych zagadnień modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w wojskowej szkole wyższej można stwierdzić, iż wiążą się one ściśle z pracą nauczyciela akademickiego między innymi w toku ćwiczeń audytoryjnych i seminariów. Stąd też poznanie weryfikowanych obecnie różnorodnych koncepcji i postulatów kształcenia na poziomie szkoły wyższej należy uczynić głównym celem doskonalenia pedagogicznego kadry naukowo-dydaktycznej.

ZAŁOŻENIA I KONCEPCJE NOWOCZESNEGO KSZTAŁCENIA



R o z d z i a ł II

PROBLEMY METODOLOGICZNE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

Realizacja celów kształcenia w wojskowej szkole wyższej wymaga od nauczycieli właściwego rozumienia ogólnych i szczegółowych założeń metodycznych, przede wszystkim takich form i metod kształcenia, jak: wykład, ćwiczenie i seminarium. Tymczasem w literaturze pedagogicznej odczuwa się brak opracowań metodycznych dotyczących tych form kształcenia. Problem ten w mniejszym stopniu wiąże się z wykładem, o którym napisano już stosunkowo wiele. Natomiast ćwiczenia i seminaria, będące niewątpliwie trudnymi formami nauczania, prowadzone są głównie przez młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych i ciągle oczekują na pogłębioną refleksję teoretyczną.

Prezentowane badania obejmują zarówno problematykę metodyki ćwiczeń audytoryjnych, jak i seminariów. Z teoretycznego punktu widzenia bowiem te dwa rodzaje zajęć różnią się w sposób zasadniczy. W praktyce dydaktycznej natomiast bywa i tak, że jedynie nazwa zajęć, ujęta w tygodniowym rozkładzie, wskazuje, iż mamy do czynienia z ćwiczeniem bądź też z seminarium. Przebiegają one niejednokrotnie według bardzo zbliżonego układu czynności organizacyjnych. Stąd też nauczyciel akademicki zapytany o sens istotnych różnic wystę-

pujących między ćwiczeniem i seminariami z trudnością potrafi je wskazać. Odwołuje się raczej do cech wspólnych i potrzeby aktywizowania słuchacza, wskazuje na niemożność określenia zakresu treściowego tych pojęć itd.

Tymczasem w niektórych uczelniach wojskowych zwiększa się liczbę zajęć seminaryjnych, przy równoczesnym zmniejszaniu liczby ćwiczeń, aby podwyższyć efektywność kształcenia. Sam pomysł jest z pewnością interesujący, niemniej jednak budzi wątpliwości w zetknięciu z mało jeszcze rozwiniętą świadomością realizowania określonych celów kształcenia w takiej lub innej formie organizacyjnej, głównie ze względu na jej specyficzne cechy. Z tym też problemem wiąże się niezwykle istotne znaczenie doskonalenia metodyki ćwiczeń i seminariów. Nie można bowiem jej usprawniać, jeśli nie zawsze wiadomo, co jest dobre, a co złe, co wymaga tylko doskonalenia, a co powinno ulec generalnej zmianie.

Dlatego też celem głównym podjętych badań jest określenie aktualnego stanu metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów oraz wypracowanie ogólnych założeń takiej ich organizacji, która sprzyjać będzie podwyższaniu efektywności kształcenia w wyższej szkole wojskowej.

P r o b l e m g ł ó w n y

W jakim stopniu metodyka ćwiczeń audytoryjnych i seminariów, stosowana w nauczaniu przedmiotów społeczno-politycznych, wpływa na aktywność

podchorążych /słuchaczy/ w procesie kształcenia oraz na ile sprzyja ona pogłębianiu i utrwalaniu ich wiedzy, a także rozwijaniu umiejętności rozwiązywania problemów.

M e t o d y i t e c h n i k i b a d a ń

Ze względu na opisowo-diagnostyczny charakter opracowania metodą główną uczyniono badanie opinii. Równocześnie jednak wykorzystano następujące metody

- analiza i krytyka niektórych materiałów /opracowań/ metodycznych znajdujących się w wyższych uczelniach wojskowych;
- analiza dokumentacji dydaktyczno-wychowawczej;
- obserwacja zewnętrzna.

T e r e n b a d a ń

Badaniami objęto 370 podchorążych i słuchaczy. Wśród nich 130 /35,1%/ to słuchacze WAP, 66/17,8%/ - 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 /WSOWL/, 38/10,3%/ - podchorążowie Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych /WSOWI/.

Spśród badanych 66 /17,8%/to słuchacze I roku studiów, 120 /32,4%/ - słuchacze II roku, 145 /39,2%/ - III roku, 39 /10,5%/ - IV roku.

Badaniami objęto również 60 wojskowych nauczycieli akademickich, głównie prowadzących ćwiczenia i seminaria w wyżej wymienionych wyższych uczelniach wojskowych. Wśród respondentów 35 /58,3%/ to wykładowcy, 10 /16,7 %/- starsi wykładowcy, 11 /18,3 %/- adiunkci, 4 /6,7 %/- starsi

asystencji.

Warto w tym miejscu poczynić następującą uwagę, istotną dla całości badań: zarówno prze-
ważająca większość kadry, jak i słuchacze potrak-
towała możliwość wyrażenia opinii o metodyce cwi-
czeń i seminariów jako szczególną okazję współ-
uczestniczenia w procesie optymalizacji kształ-
cenia. Z wielu wypowiedzi, propozycji i ocen wy-
nika, iż w praktyce dydaktycznej nawarstwiło się
wiele niedomówień, niejasności i nieprawidłowości.
Badani wskazują także na wiele pozytywnych zjawisk
w procesie dydaktycznym, wiążąc ściśle proces
kształcenia z warunkami materialnymi, w których
jest on realizowany. Podkreślają również dominu-
jącą prognostycznie rolę nauczyciela akademickie-
go, jego kwalifikacji i walorów osobowościowych.

Większość pytań kierowanych do podchorążych
była w takim samym brzmieniu zadawana wykładowcom.
Na przykład pytanie 2/2 w ankiecie S-1 /słuchacze/
było sformułowane w sposób następujący: "Z jakich
źródeł informacji korzystasz najczęściej w toku
przygotowania się do ćwiczeń?". Natomiast w ankie-
cie K-1 /kadra/ pytanie to brzmiało podobnie: "Z
jakich źródeł informacji - zdaniem Towarzysza -
korzystają podchorążowie /słuchacze/ w toku przy-
gotowywania się do ćwiczeń?" Skorelowane w ten spo-
sób pytania umożliwiły dokonanie bardziej precyzyj-
nych porównań uzyskanych danych empirycznych.

Zarówno badania, jak i wnioski w zakresie dosko-
nalenia ćwiczeń audytoryjnych i seminariów dotyczą

przedmiotów społeczno-politycznych. Stąd też wiele uogólnień tworzonych w oparciu o zebrany materiał badawczy może wywoływać uzasadniony niepokój z punktu widzenia wąsko rozumianej metodyki szczegółowej.

W przyszłości trzeba będzie niewątpliwie dokonać gruntownej analizy założeń polityki oświatowej, wypracować w każdej wyższej uczelni wojskowej, posiadającej przecież swoją specyfikę i odrębność, stosowny model kształcenia i dopiero na tym tle doskonalić metodykę pracy pedagogicznej. Wynika to przede wszystkim stąd, iż każda próba modernizacji wybranego elementu systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły wymaga precyzyjnego określenia sylwetki zawodowej absolwenta, ustalenia zakresu i charakteru czynności zawodowych, a następnie dopiero formułowania celów i dobierania treści oraz proponowania takich lub innych form i metod kształcenia.

Dydaktyka szkoły wyższej jest ciągle jeszcze na początku drogi swego rodzaju, a zatem każde twórcze poszukiwanie możliwości jej doskonalenia należy traktować jako element fazy wstępnej, po której wcześniej czy później trzeba będzie optymalizować cały system dydaktyczno-wychowawczy. Zwrócenie uwagi na metodykę ćwiczeń i seminariów wymaga jednocześnie odwołania się do celów, treści, organizacji i środków kształcenia przy jednoczesnym podkreśleniu kierowniczej roli wojskowego nauczyciela akademickiego.

ĆWICZENIA I SEMINARIA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNO- -WYCHOWAWCZYM WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

Każda wyższa uczelnia opracowuje swoistą, optymalną w danych warunkach i zarazem prognostyczną koncepcję kształcenia. Tworzy ją system dydaktyczno-wychowawczy, rozumiany jako "układ zgodnych wewnętrznie, opartych na jednolitym układzie celów i zasad dydaktycznych, sposobów działania nauczycieli i uczniów, zapewniających uzyskiwanie założonych wyników"^{1/}. Pojęcie "system dydaktyczno-wychowawczy" nie zawsze jeszcze interpretowane jest w oparciu o jednolite przesłanki metodologiczne. Brakuje jednoznaczności w kwestii określonej procedury stanowienia takiego systemu i układu elementów wchodzących w jego skład.

Na przykład w Wojskowej Akademii Politycznej już w 1973 r. opracowano dokument pod nazwą "System wychowawczy WAP"^{2/}. Równocześnie jednak używa się terminów: "system dydaktyczny WAP"^{3/} i "system dydaktyczno-wychowawczy"^{4/}. Ze względu na dominu-

1/ W. O k o Ń , Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej, /w:/ System dydaktyczny /red. W. Okoń/, Warszawa 1971, s.14.

2/ System wychowawczy Wojskowej Akademii Politycznej im. F. Dzierżyńskiego, Warszawa 1977.

3/ Zob. M. S i d o r , W trosce o skuteczność nauczania i wychowania, "Wojsko Ludowe" 1976, nr 9, s.38.

4/ Zob. Z. Kosyrz, Jedność procesów dydaktyczno-wychowawczych w wyższym szkolnictwie wojskowym, /w:/ Współczesna uczelnia wojskowa. Red. J. Bogusz, F. Januszkiewicz, Warszawa 1973, s.95.

jący obecnie i powszechnie akceptowany postulat jedności nauczania i wychowania, a także z powodu silnych związków oraz zależności, jakie występują między procesem nauczania i działalnością wychowawczą, każda uczelnia zmierza do wypracowania funkcjonalnego i efektywnego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

System ten można określić jako "zespół elementów, obejmujących cele i treści kształcenia i wychowania oraz sposoby ich realizacji, nauczycieli, uczniów i środowisko dydaktyczno-wychowawcze, jak również swoiste związki i zależności między tymi elementami. Naczelną ideą systemu jest takie ukształtowanie tych elementów i związków, aby - jako harmonijna całość - służyły jak najlepiej osiągnięciu celów kształcenia i wychowania socjalistycznego"^{1/}.

Jest więc system dydaktyczno-wychowawczy swoistą organizacją ludzi, treści i środków, funkcjonującą w strukturze uczelni i ukierunkowaną na skuteczne realizowanie założonych celów. Do zasadniczych elementów tak rozumianego systemu dydaktyczno-wychowawczego należą: cele, treści kształcenia,

1/ W. O k o Ź , Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1976, s.320. Zob. "Słownik Pedagogiczny", Warszawa 1975, s.283, a także: K. K r u s z e w s k i , Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym, Warszawa 1974, s.87; T. L e w o w i e c k i , Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów, Warszawa 1975, s.49-50.

działalność ogniw służbowych, kadra naukowo-dydaktyczna, słuchacze, metody, zasady, organizacja, baza dydaktyczna, środki, procesy nauczania i uczenia się, środowisko dydaktyczno-wychowawcze, praca organizacji i instancji partyjnych, praca społeczna, praktyka, kontrola i ocena.

Wszystkie wymienione elementy mają na celu zapewnienie wszechstronnego przygotowania słuchaczy /podchorążych/ do działalności praktycznej w jednostkach wojskowych.

Realizacja założonych celów kształcenia odbywa się głównie w toku działalności dydaktycznej wojskowych nauczycieli akademickich i słuchaczy. Głównym czynnikiem decydującym o efektywności studiów jest należyte powiązanie czynności nauczania i uczenia się. Ma ono miejsce podczas różnorodnych zajęć dydaktycznych. Wśród nich podstawową rolę spełniają ćwiczenia i seminaria.

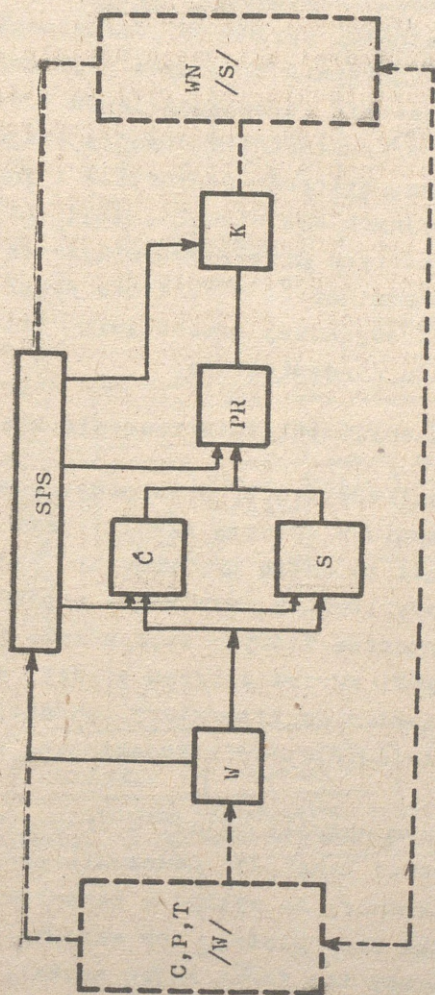
Jak wynika z przedstawionego w schemacie 2 układu zajęć dydaktycznych, w procesie kształcenia wyróżnić można trzy grupy form i metod studiowania, w których słuchacz przejawia różny poziom samodzielności. Jednocześnie poszczególne rodzaje zajęć wiążą się z sobą poprzez ciągłość procesu poznawania rzeczywistości. Stąd też wszelkie procesy nauczania - uczenia się mają swoją strukturę i zachowują pewien względnie stały układ funkcyjny, który można nazwać cyklem dydaktycznym^{1/}. Struktura i dynamika

1/ Zob. A. M a l i b o g , Woprosy naucznoej organizacji piedadagogiczeskogo truda, Minsk 1975, s.72-73.

takiego cyklu zawiera trzy grupy uwarunkowań, wynikających głównie z: 1/ realizowanych celów i treści, 2/ przyjętych form i metod nauczania - uczenia się oraz charakteru czynności metodycznych, 3/ pewnych potencjalnych możliwości aktywnego udziału słuchacza w procesie kształcenia. Sam cykl dydaktyczny można zatem określić jako logiczny układ różnych form i metod kształcenia stosowanych w szkole wyższej, a służących: przekazowi informacji /wykład/, przekształcaniu tych informacji w wiedzę podczas pracy samodzielnej, kształtowaniu umiejętności posługiwania się wiedzą /ćwiczenia, seminaria/ i wreszcie - porównaniu stanu wymaganego ze stanem aktualnym, czyli skontrolowaniu i ocenianiu.

Poziom dynamiki tak rozumianego cyklu zależy głównie od jakości pracy kadry dydaktyczno-wychowawczej i stopnia przestrzegania zasad nauczania oraz ogniw procesu dydaktycznego. Cykl ten z pewnością nie musi być zawsze realizowany w przedstawionej postaci, może ulegać modyfikacjom w zależności od charakteru celów nauczania, rodzaju treści i wielu innych czynników. Wskazuje on jednak na rolę poszczególnych form i metod pracy dydaktycznej w procesie kształcenia, a jednocześnie ułatwia wgląd w złożoność uwarunkowań funkcjonalno-strukturalnych różnych składowych logiki procesu nauczania - uczenia się /zob. schemat 3/. Logiki, która wynika z modelu /profilu - obrazu/ słuchacza /podchorążego/ i absolwenta wyższej uczelni wojskowej odpowiadającego potrzebom socjalistycznego społeczeństwa, sił zbrojnych i rozwoju nauki.

UKŁAD ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH W WAP



C - cele kształcenia, P - program, T - treści, /W/ - wykładowca, /S/ - słuchacz, W - wykład, Ó - ćwiczenie, S - seminarium, PR - praktyka, K - kontrola, SPS - samodzielna praca słuchaczy, WN - wyniki nauczania.

W praktyce dydaktycznej natomiast chodzi nie tylko o wyposażenie słuchaczy w potrzebny zasób wiedzy i umiejętności sprawnego posługiwania się nią w toku rozwiązywania złożonych problemów, ale także o kształtowanie ideowo-moralnych postaw. Realizacja tak sformułowanego zadania odbywa się podczas wykładów, ćwiczeń, seminariów i innych form organizacyjnych kształcenia. Stąd też przed omówieniem niektórych problemów związanych z miejscem ćwiczeń i seminariów w systemie dydaktycznym wyższej uczelni wojskowej przedstawimy kilka uwag na temat wykładu akademickiego.

3.1. Miejsce i rola wykładu w procesie kształcenia

Wykład uniwersytecki, jako podstawowa forma i metoda nauczania w wyższej szkole, jest w ostatnich latach bądź to ostro krytykowany, bądź też nadmiernie gloryfikowany. Wynika to zapewne z wielu względów, spośród których szczególnie istotny wydaje się szybki wzrost zakresu wiedzy, szerszy i łatwiejszy dostęp do literatury naukowej i nie zawsze należyte umiejętności dydaktyczne wykładów.

W minionym okresie pojawiło się, głównie ze względu na rozwój koncepcji nauczania programowanego, błędne mniemanie, że wykład w rozumieniu współczesnym przeżył się. Dlatego też zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy tej formy zajęć szukali argumen-

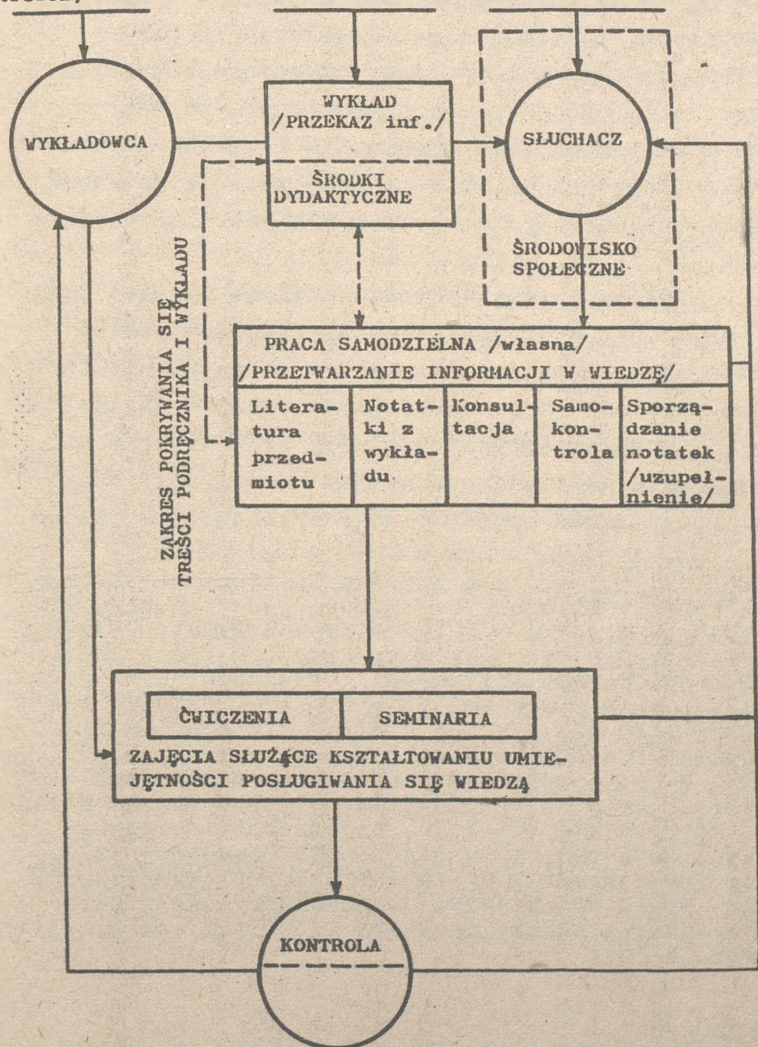
Schemat 3

Miejsce ćwiczeń i seminariów w strukturze celu dydaktycznego

Cele, programy,
dobór i układ
treści, czas

Rodzaj wykładu
metodyka czyn-
ności

Stan wiedzy przedrecep-
cyjnej, nastawienie,
możliwości psychofizyczne



tów umożliwiających określenie jej właściwej roli^{1/}.

Zgodnie z definicją, wykład akademicki to podstawowa forma i metoda kształcenia w wyższych uczelniach, polegająca na przekazywaniu przez wykładowcę w ustalonym czasie wyselekcjonowanych i logicznie ułożonych wiadomości, przyporządkowanych określonym celom poznawczym i kształcącym, a także opartych na przesłankach metodologicznych i wprowadzających słuchaczy w tok pracy samodzielnej.

Miejsce i rolę wykładu w szkole wyższej można analizować w dwojaki sposób. Ujmując problem historycznie i biorąc za punkt wyjścia znaczenie słowa "wykład" /z łacińskiego "lactio" - czytać/, można rozpatrywać ewolucję oraz wzbogacanie tej formy i metody nauczania na przestrzeni dziejów. Można także określać rolę wykładu, przyjmując

- 1/ Zob. m.in.: W.S z e w c z u k, Recepcja wykładu uniwersyteckiego, /w:/ Studia pedagogiczne, t.2, 1955; J.B o h u c k i, Wykład w szkole wyższej, /w:/ "Dydaktyka szkoły wyższej", Gliwice 1961; F. Mucha, Wpływ aktywności i samodzielności myślowej uczniów na recepcję wykładu, "Studia Pedagogiczne" 1964, t.XI; K.K r u s z e w s k i, Wykład w szkole wyższej, Warszawa 1968; R.A. N i z a m o w, Didaktyczeskie osnowy aktywności uczebniej i działalności studentów, Kazań 1975; R.S t ę p i e Ń, Zagadnienia metodyki wykładu w WSO, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1979, nr 10; T.K r a j e w s k i, Formy organizacyjne pracy dydaktycznej w szkole wyższej, /w:/ "Dydaktyka Szkoły Wyższej", Z.IV /pod red.L.Leji/, Poznań 1977.

za punkt wyjścia przemiany w rozwoju metod nauczania. W literaturze pedagogicznej te dwa sposoby stosowane są łącznie. Ułatwia to w dużym stopniu dostrzeganie zmian w charakterze wymogów stawianych formie wykładowej.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły wyższej wykład pełni rolę główną, ale zarazem pomocniczą w przypadku ćwiczeń i seminariów. Jednak za punkt wyjścia w określaniu roli i miejsca wykładu w procesie kształcenia należy przyjąć poziom aktywności słuchaczy w czasie wysłuchiwanie monologu nauczyciela. Przejawianie aktywności przez słuchaczy jest bowiem podstawowym warunkiem ich samodzielności myślenia i działania oraz efektywności studiowania w ogóle.

Tak więc metodyka dobrego wykładu powinna skłaniać słuchaczy do myślenia, pobudzać do wnika-
nia w przekazywane treści, uczyć sposobów formułow-
ania i rozwiązywania problemów, a także zachęcać
do samodzielnych studiów^{1/}. W rzeczywistości jednak
już w samej formie wykładowej tkwi szereg uwarun-
kowań sprzyjających bierności słuchaczy. Stąd też
w teorii i praktyce pedagogicznej wyodrębniono już
kilka klasyfikacji wykładów, zmierzających w osta-
teczności nie tylko do określenia charakteru pracy
wykładowcy, ale także do nadania właściwej rangi

1/ Zob. Psychologia i pedagogika w wyższej szkole
wojskowej, Warszawa 1973, s.47.

aktywności studentów.

Wykład spełnia trzy podstawowe funkcje: poznawczą, kształcącą i wychowawczą. Wśród wielu pedagogów podejmujących ten problem istnieje daleko idąca jednomyślność w nadawaniu priorytetu funkcji kształcącej i wychowawczej oraz wyraźne dostrzeganie malejącego znaczenia funkcji poznawczej.

Stąd też główny cel wykładu polega przede wszystkim na: 1/ eksponowaniu metodologicznych podstaw danego przedmiotu, głównie na drodze formułowania i rozwiązywania problemów; 2/ wyjaśnianiu szczególnie trudnych zadań; 3/ wskazywaniu miejsca danej dyscypliny wiedzy w systemie nauki; 4/ organizowaniu aktywnej i samodzielnej pracy słuchacza; 5/ interpretacji literatury źródłowej i sposobów jej wykorzystania; 6/ prezentowaniu najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie wiedzy z informacjami na temat warsztatu pracy twórczej samego wykładowcy włącznie; 7/ wywieraniu wpływu wychowawczego nauczyciela na słuchaczy.

Wyodrębnienie powyższych celów wykładu może wydawać się do pewnego stopnia zabiegiem sztucznym, bowiem proces dydaktyczno-wychowawczy w wyższej uczelni posiada charakter zintegrowany i wymaga uwzględnienia roli wszystkich form nauczania - ucznia się, jakimi objęci są słuchacze. Stąd też tak mocno podkreśla się potrzebę synchronizacji wykładów z ćwiczeniami i seminariami.

Wśród wielu zalet wykładu najczęściej wymienia się:

- dobre warunki szybkiego przekazywania stosunkowo dużej liczby informacji;
- możliwość systematyzowania wiedzy rozproszonej w różnych materiałach źródłowych;
- osobisty kontakt wykładowcy ze słuchaczami;
- możliwość pobudzania zainteresowań i uwagi słuchaczy;
- posługiwanie się przez wykładowcę przykładami, podawanie sposobów analizy i oceny zjawisk, a także wskazówek do pracy samodzielnej;
- dogodne warunki do urozmaicenia i wzbogacania przekazywanych wiadomości wynikami własnych badań oraz przemyśleń.

Wykład posiada równocześnie wiele wad, do których zalicza się:

- słaby wpływ na aktywność słuchaczy;
- brak sprzężenia zwrotnego między wykładowcą a słuchaczami;
- niski wskaźnik wiedzy przyswojonej przez słuchaczy w stosunku do liczby przekazanych informacji;
- utrudnioną kontrolę procesu przyswajania treści;
- sprzyjające warunki do podawania nadmiernej liczby informacji;
- brak możliwości utrzymania skoncentrowanej uwagi słuchaczy w czasie zajęć;
- ograniczone możliwości uwzględnienia przez wykładowcę zróżnicowanego poziomu słuchaczy, głównie w zakresie przyswajania wiadomości, sprawności myślenia i nastawień;

- możliwość rozwijania niezamierzonego często werbalizmu, bierności, abstrakcyjności i oderwania od praktyki.

Przed omówieniem niektórych związków i zależności, jakie istnieją między wykładem i ćwiczeniami oraz seminariami, należy podkreślić zarysowującą się ostatnio tendencję do optymalizowania wykładowej formy zajęć.

Jedną z pierwszych propozycji w zakresie nowych form wykładu akademickiego przedstawił w 1963 r. K.Nożko. Autor uznał, iż pierwszym etapem zmiany tradycyjnej metody wykładu jest uznanie potrzeby samodzielnego przygotowywania się słuchaczy do zajęć. Przygotowanie to powinno być ukierunkowane przez wcześniejsze doręczenie podchorążym 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 kierowanie pytań do wykładowcy.

Przebieg takiego wykładu można przedstawić w formie następującego algorytmu:

- "a/ krótkie 10-15-minutowe zagajenie, wprowadzenie do wykładu,
- b/ udzielenie odpowiedzi na pytania studentów, jeżeli były one zgłoszone wcześniej,
- c/ zebranie pytań i dawanie na nie odpowiedzi,
- d/ ewentualne zadawanie przez wykładowcę pytań studentom w celu sprawdzenia, w jakim stopniu przeczytany materiał został przez nich zrozumia-

- ny lub w jaki sposób jest interpretowany,
- e/ syntetyczne podsumowanie rozpatrywanej treści wykładu lub tej, która nie została rozpatrzo-
na, a zdaniem wykładowcy powinna być na danym wykładzie przekazana do wiadomości studentów,
- f/ ewentualne danie wytycznych /wskazówek/ do dal-
szych studiów nad tematem"^{1/}.

Powyższa propozycja zakłada w swej istocie dodatkowe obciążenie słuchaczy, którzy i tak uskar-
żają się na brak czasu potrzebnego do przygotowa-
nia się do ćwiczeń. Stąd też, mimo niewątpliwych
zalet, pozostała ona w sferze projektu lub wąskich
zastosowań.

Kolejne rozwiązanie metodyczne to wykład
półseminaryjny^{2/}, Istota takiego wykładu polega
na wydzieleniu z programu ok. 40% tematów, które
słuchacze opracowują w formie referatów. Po spraw-
dzeniu tych opracowań przez wykładowcę i uwzględ-
nieniu jego uwag słuchacze wygłaszają referaty
podczas zajęć seminaryjnych. Czas na przygotowanie
referatu wynosi od 15 do 20 godzin. Mimo iż wyniki
badań opinii słuchaczy o wykładach półseminaryj-
nych były pozytywne, włącznie do propozycji, by ca-
ła Politechnika Warszawska przeszła na weryfikowa-
ny system wykładów, to jeden autor uważa, iż mogą

1/ K.N o ż k o , Problem metodyki wykładu, /w:/
Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych. Red. H.
Smarzyński, Warszawa 1968, s.110. Cyt.za: "Ży-
cie Szkoły Wyższej" 1963, nr 9.

2/ Zob. A.L e l a k o w s k i , Wykład półsemina-
ryjny, "Życie Szkoły Wyższej" 1975, nr 6, s.87.

one 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 polega na tym, że kilku wykładowców omawia odpowiednio dobrany, a zarazem istotny z punktu widzenia realizacji zasadniczych celów wychowawczych - problem"^{1/}. Wykład zespołowy zakłada tworzenie szerokich możliwości aktywizacji słuchaczy, głównie przez żywy i przekonujący dialog wykładowców.

Kolejne rozwiązanie, weryfikowane w WAP i dotyczące skrócenia czasu trwania jednostki metodycznej wykładu z 45 do 30 minut, powinno być rozpatrywane w związku z wprowadzanymi lub projektowanymi obecnie zmianami w systemach oświaty^{2/}. Czas

1/ Z. K o s y r z , Bez fanfar, "Biuletyn Katedry Pedagogiki" 1975, nr 1.

2/ Zob.m.in.: J. B o g u s z , A. P a r z y s z e k , R. S t ę p i e ń , Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977; K. K r u s z e w s k i , Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny, Warszawa 1973, s.32; W. O k o ń , O charakterze wykładu uniwersyteckiego, "Życie Szkoły Wyższej" 1971, nr 7/8, s.42; Z. K i e t l i ń s k a , Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa 1977, s.66-67.

trwania zajęć dydaktycznych, a głównie wykładów, może i powinien być różnicowany w zależności od roku studiów, charakteru treści, stopnia wykorzystania technicznych środków nauczania itp. Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań recepcji wykładu trwającego 2 razy po 30 minut i 2 razy po 45 minut, można - bez żadnej szkody dla efektów kształcenia - przy precyzyjnej budowie logicznej omawianych treści przekazać taki sam zakres wiadomości w krótszym czasie.

Z każdą jednak próbą skrócenia czasu wykładu wiąże się konieczność bardziej wnikliwego i dokładnego doboru oraz układu treści nauczania, a także dokonania szeregu zmian w rozkładzie zajęć. Tak więc problem czasu trwania jednostki metodycznej można rozpatrywać na płaszczyźnie psychofizjologicznej, ale nie wolno zapominać, iż posiada on także określone implikacje metodyczne i organizacyjne.

Podsumowując przedstawione wyżej rozważania na temat aktywizujących form wykładu należy stwierdzić, iż aktualnie trudno jest - z różnych względów - zdecydowanie odejść od tradycyjnie ukształtowanych rozwiązań organizacyjnych.

3.2. Związek wykładów z ćwiczeniami i seminariami

Po wysłuchaniu wykładu słuchacze przystępują do pogłębionej pracy nad treściami nauczania bądź to samodzielnie, bądź też podczas innych zajęć pod

kierunkiem nauczyciela.

Powstaje zatem pytanie: czy problematyka omawiana podczas wykładów powinna pokrywać się z problematyką ćwiczeń i seminariów?

Jak wynika z tabeli 1, zaledwie 13,8% badanych twierdzi, że w przypadku ćwiczeń problematyka ta wcale nie musi się pokrywać. W odniesieniu do seminariów natomiast opinię taką wyraża 19,5% respondentów.

Tabela 1

Czy problematyka wykładów powinna pokrywać się z problematyką zajęć grupowych?	Ćwiczenia		Seminaria	
	L	%	L	%
Tak, oczywiście	131	35,4	83	22,4
Tak, częściowo	175	47,3	193	52,2
Wcale nie musi się pokrywać	51	13,8	72	19,5
Trudno mi powiedzieć	13	3,5	22	5,9
R a z e m	370	100,0	370	100,0

Problem ten wymaga nieco szerszego wyjaśnienia, bowiem w procesie studiowania przenikają się wzajemnie dwa ciągi działań. Pierwsze organizowane i realizowane przez kadrę naukowo-dydaktyczną uczelni i drugie przez słuchacza /podchorążego/, który podejmuje proces uczenia się podczas nauki własnej. Warunkiem głównym efektywności studiowania jest przede wszystkim systematyczna i samodziel-

na pracę podchorążego. Jednak jej planowość wymaga podtrzymywania sprzężenia zwrotnego z pracą wykładowców podczas wykładów, ćwiczeń, seminariów i konsultacji. Stąd też informacje przekazywane w czasie wykładu traktowane są przez większość słuchaczy jako czynnik ukierunkowujący ich samodzielną pracę i umożliwiający lepsze przygotowanie się do ćwiczeń lub seminariów. Z badań wynika, że treści wykładów mogą się nie pokrywać z problematyką seminariów częściej, aniżeli z treścią ćwiczeń. Jest to jeden z istotnych postulatów rozróżniania kształtu metodycznego ćwiczeń i seminariów, głównie ze względu na pewną swobodę w doborze treści zajęć, jaka - zdaniem respondentów - powinna mieć miejsce podczas seminariów.

Powyższe dane statystyczne obrazujące opinie słuchaczy w kwestii zgodności tematyki wykładów z zagadnieniami omawianymi w toku zajęć grupowych układają się różnie, w zależności od roku studiów. Jak wynika bowiem z danych zawartych w tabeli 2, spośród słuchaczy I roku studiów 43,9% uważa, że problematyka wykładów powinna się całkowicie pokrywać z problematyką ćwiczeń. Natomiast w grupie słuchaczy II roku pogląd taki prezentuje 32,5% badanych, na III roku - 33,8%, na IV roku - 35,9%.

W odniesieniu do seminarium natomiast znacznie mniejszy procent badanych twierdzi, iż treści wykładów powinny być przedmiotem analiz w tej formie zajęć /zob. tabela 3/.

Tabela 2

	R o k s t u d i ó w							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Czy problematyka wykładów powinna pokrywać się z problematyką ćwiczeń?	29	43,0	39	32,5	49	33,8	14	35,9
Tak, całkowicie	29	43,9	59	49,2	70	47,2	17	43,6
Tak, częściowo	5	7,7	18	15,0	22	15,2	6	15,4
Wcale nie musi się pokrywać	3	4,5	4	3,3	4	2,8	2	5,1
Trudno mi powiedzieć	66	100	120	100	145	100	39	100
R a z e m								

Tabela 3

	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Czy problematyka wykładów powinna pokrywać się z problematyką seminariów?	18	27,3	32	26,7	31	21,4	2	5,1
Tak, całkowicie	32	48,5	60	60,0	78	53,8	23	59,0
Tak, częściowo	13	19,7	21	17,5	27	18,6	11	28,2
Wcale nie musi się pokrywać	3	4,5	7	5,8	9	6,2	3	7,7
Trudno mi powiedzieć	66	100	120	100	145	100	39	100
Razem								

Zdaniem większości badanych, ćwiczenia mają służyć ugruntowywaniu lub poszerzaniu wiadomości podawanych na wykładach. Stąd też związek tych dwóch form kształcenia w zakresie treści musi być ścisły. Seminaria natomiast powinny obejmować zdecydowanie szerszy materiał od podawanego podczas wykładów. Jednak zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku - twierdzą badani - wykład należy utożsamiać z narzędziem kierowania samodzielną pracą słuchaczy. Po wysłuchaniu wykładu słuchacz powinien posiadać dobrą orientację w materiale, umieć odróżnić zagadnienia istotne od mniej istotnych, a także samodzielnie rozstrzygać kwestie nie poruszane na wykładzie^{1/}.

W wynikach badań zawarta jest także sugestia, że nie zawsze należy utrzymywać akceptowaną zwykle kolejność pracy dydaktycznej; wykład - ćwiczenie - seminarium. Dla dobra procesu kształcenia, głównie dlatego, iż seminaria stanowią poszerzenie treści wykładu, można planować i prowadzić je przed ćwiczeniami.

Związek wykładów, ćwiczeń i seminariów rozpatrywać można jako konsekwentne i systematyczne nauczanie słuchaczy korzystania ze źródeł informacji, stosowania racjonalnych sposobów uczenia się, prze-

1/ Interesujące rozważania na ten temat zawarte są w artykule W.W.Hubułaszwili, D.J.Guzienko; Uprawnienie wnimaniem i myslitielnoj diejatielnosti studentow na liekcji, "Sowietskaja Piedadogika" 1979, nr 3.

strzegania wymogów higieny i kultury pracy umysłowej, przygotowywania się do egzaminów, kolokwίων itp. Zadaniem nauczyciela akademickiego jest wnikliwe analizowanie rozumowań podchorążych i kierowanie nimi podczas wykładów oraz zajęć grupowych. Stąd też wśród pedagogów cywilnych i wojskowych istnieje obecnie powszechna zgodność opinii co do potrzeby kształtowania wśród słuchaczy wyższych uczelni umiejętności samodzielnego uczenia się. Różnice poglądów występują wówczas, gdy rozważa się problem sposobów /dróg/ wyposażenia słuchacza w te umiejętności. Jedni twierdzą, iż należy obowiązkowo wprowadzić nowy przedmiot nauczania obejmujący treści metodyki pracy umysłowej, drudzy natomiast przychylają się do poglądu, iż nikogo nie można nauczyć tego, jak się uczyć, przez wyodrębnienie w tym celu określonego przedmiotu nauczania. Proponują wobec tego, by każdy wykładowca uczył sposobów pracy umysłowej w toku realizowanych zajęć dydaktycznych. Wydaje się, iż obecnie, gdy wykład nie stanowi okazji do przekazania gotowych informacji, które słuchacz utrwali w czasie nauki własnej i odtworzy w toku ćwiczeń /a potem na egzaminie/, gdy stale rośnie ranga samodzielnej, twórczej pracy, należy jedne i drugie poglądy zaakceptować. Potrzebny jest bowiem przedmiot nauczania zwany "metodyka pracy umysłowej" i nieodzowne jest także wyposażenie słuchaczy w umiejętności samodzielnego uczenia się w toku wykładów, ćwiczeń i seminariów.

Kolejny problem dotyczy tego, czy ćwiczenia i seminaria powinny być poprzedzane wykładem. Jak wynika z danych ujętych w tabeli 4, zarówno wśród kadry dydaktycznej, jak i słuchaczy istnieje przekonanie, że wykład częściej potrzebny jest przed ćwiczeniami, aniżeli przed seminariami.

Powyższe opinie, grupowane według roku studiów, przekonują nas, że wykład traktowany jest jako niezbędny element procesu studiowania /zob. tabele 5 i 6/.

W związku z tym, że ćwiczenia łączą się ściśle z wykładami, przedstawione w tabeli 5 dane statystyczne są w pełni uzasadnione. Z drugiej strony jednak, istnienie takiego związku stanowi ważną przesłankę konstruowania planu dydaktycznego, określania zadań pedagogicznych i doboru metod realizacji ćwiczenia. Na tym tle właśnie powstaje szereg niejasności, nieporozumień i wątpliwości. Nie zawsze bowiem potrafimy udzielić konkretnej odpowiedzi na wiele pytań, jakie wynikają z faktu, iż wykład poprzedza ćwiczenie.

Pierwsze pytanie dotyczy doboru i układu treści zajęć wykładowych w aspekcie planowanego przebiegu ćwiczenia i literatury przedmiotu. Jeśli nauczyciel akademicki posłuży się metodą wykładu informacyjno-encyklopedycznego, który stanowi zwykle reprodukcję książki lub skryptu, to w niewielkim stopniu wpłynie na tok przygotowania się do ćwiczeń i charakter pracy umysłowej słuchaczy.

Tabela 4

Rodzaj zajęć		Czy wykład powinien poprzedzać ćwiczenia i seminaria									
		Zdecydowa- nie tak		Raczej tak		Raczej nie jest to konieczne		Zdecydowa- nie nie		Trudno mi powiedzieć	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Ćwicze- nia	Kadra	36	60,0	13	21,7	10	16,7	-	-	1	1,7
	Słuchacze	198	53,5	113	30,5	47	12,7	7	1,9	4	1,1
Semina- ria	Kadra	19	31,7	21	35,0	13	21,7	1	1,7	5	8,3
	Słuchacze	183	49,5	107	28,9	67	18,1	6	1,6	5	1,4

Tabela 5

	R o k s t u d i ó w							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Czy wykład powinien poprzedzać ćwiczenie?								
Zdecydowanie tak	42	63,6	76	63,3	60	41,4	20	51,3
Raczej tak	14	21,2	30	25,0	56	38,6	13	33,3
Raczej nie jest to konieczne	6	9,1	13	10,8	24	16,6	4	10,3
Zdecydowanie nie	3	4,5	-	-	4	2,8	-	-
Trudno mi powiedzieć	1	1,5	1	0,8	1	0,7	2	5,1
R a z e m	66	100	120	100	145	100	39	100

Drugie pytanie brzmi następująco: jak należy formułować w czasie wykładu zadania i wskazówki do pracy samodzielnej, by zmobilizować słuchaczy do aktywnego uczestnictwa w zajęciach grupowych i wprowadzić ich na drogę samodzielnych poszukiwań naukowych?

Trzecie z kolei pytanie, być może najważniejsze, dotyczy celów studiowania oraz kształtowania zainteresowań przedmiotem nauczania. Można je sformułować w następujący sposób: jak doprowadzić do projektowania przez słuchacza samodzielnego zdobywania wiedzy, przy jednoczesnym poznaniu i zaaprobowaniu celu studiowania?

Takich i podobnych pytań można sformułować wiele, chodzi jednak o to, by nauczyciel akademicki uświadomił sobie charakter i zakres następstw, jakie wynikają z faktu, że wykład poprzedza ćwiczenie lub seminarium. Dotyczy to nie tylko nauczycieli prowadzących wykłady, ale również asystentów, starszych asystentów i adiunktów, którzy kierują pracą słuchaczy podczas zajęć grupowych^{1/}.

1/ Zob.m.in.: J.P a r a f i n i u k - S o i ń s k a , młodych pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów podczas ćwiczeń, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 3; A.P a r z y s z e k , O wszechstronnym rozwoju osobowości studentów w procesie kształcenia, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 4.

Czy wykład powinien
poprzedzać seminarium?

Zdecydowanie tak

Raczej tak

Raczej nie jest
to konieczne

Zdecydowanie nie

Trudno mi powie-
dzieć

R a z e m

I

II

III

IV

V

VI

VII

VIII

IX

X

XI

XII

XIII

XIV

XV

XVI

XVII

XVIII

XIX

XX

XXI

XXII

XXIII

XXIV

XXV

XXVI

XXVII

XXVIII

XXIX

XXX

XXXI

XXXII

XXXIII

XXXIV

XXXV

XXXVI

XXXVII

XXXVIII

XXXIX

XL

XLI

XLII

XLIII

XLIV

XLV

XLVI

XLVII

XLVIII

XLIX

L

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

LVII

LVIII

LIX

LI

LII

LIII

LIV

LV

LVI

Wartość wykładu polega na tym, że umożliwia on wyrażenie i sformułowanie problemów, które są przedmiotem badań. W tym celu należy wyrazić swoje zdanie na temat problemu, który jest przedmiotem badań. W tym celu należy wyrazić swoje zdanie na temat problemu, który jest przedmiotem badań. W tym celu należy wyrazić swoje zdanie na temat problemu, który jest przedmiotem badań.

Należy uważać także, że trudno oczekiwać, jak i seminarium można niekiedy prowadzić bez wcześniejszego wygłoszenia wykładu na ten temat. W takiej sytuacji pozadane wydaje się zastosowanie nowatorskiego rozwiązania metodycznego: wykładu w formie oceny analitycznej odbytego ćwiczenia i seminarium.

Tematy znane do pewnego stopnia słuchaczom albo też względnie łatwe nie muszą być poprzedzane wykładami.

3.3. Charakterystyka różnic i podobieństw między ćwiczeniami i seminariami

Ogólne przedstawienie problemu zakresu takich pojęć, jak ćwiczenie i seminarium, sprowadza się najczęściej do zarysowania ich względnie całościowych charakterystyk. W naukach społecznych posługujących się w znacznej mierze metodą dyskusji niejednokrotnie trudno jest określić istotne różnice między ćwiczeniami audytoryjnymi i seminar-

iami. 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. Uważa się, iż używając tego pojęcia ma się 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 możemy zgodzić się całkowicie z powyższą interpretacją.

Zajęcia seminaryjne charakteryzują się aktywizacją myślową słuchaczy, którzy bardziej niż w innych formach zajęć stawiani są w roli podmiotu, a nie przedmiotu nauczania^{3/}.

1/ W. O k o ń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, s. 230.

2/ Tamże, s. 238.

3/ Zob. Seminar - diejstwiennaja forma obuczienija i wospitanija studienzestwa, Leningrad 1978, s. 5.

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 kontrolę ich przyswajania, lecz głównie o samodzielne rozwiązywanie problemów^{1/}.

Z tego punktu widzenia warto zastanowić się, czy rzeczywiście słuszna jest praktyka rozpoczęcia 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 tej dojrzałości i wyrabianiu poważnego stosunku do studiów.

W toku prowadzonych badań, a także podczas wielu dyskusji na temat metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów poznaliśmy całkowicie skrajne opinie. Od stwierdzania zupełnego braku różnic między ćwiczeniami i seminariami do całkowitej pewności co do ich odmienności. Uwidaczniają to w dużej mierze dane ilościowe i procentowe zawarte w tabeli 7.

^{1/} Zob. J. E o g u s z , A. P a r z y s z e k , R. S t ę p i e ń , Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977, s.207.

Tabela 7

Odróżnienie ćwiczeń od seminariów na podstawie przebiegu zajęć	O d p o w i e d z i			
	Kadra		Słuchacze	
	L	%	L	%
Tak	30	50,0	64	17,3
Raczej tak	23	38,3	122	33,0
Raczej nie	3	5,0	109	29,5
Nie	1	1,7	74	20,0
Trudno mi powiedzieć	3	5,0	1	0,2
R a z e m	60	100	370	100

Jak wynika z danych statystycznych zawartych w tej tabeli, 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.

Z danych zawartych w tabeli 8 wynika, że 41,6% słuchaczy I roku studiów twierdzi, iż na podstawie przebiegu zajęć "nie można" lub "raczej nie można" odróżnić ćwiczeń od seminariów. Opinię taką prezentuje 51,7% słuchaczy II roku, 53,8% słuchaczy III roku i 43,6% słuchaczy IV roku.

Tabela 8

Odróżnienie ówiozeń od seminarów	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	13	19,7	22	18,3	18	12,4	11	28,2
Raczej tak	26	39,4	36	30,0	49	33,8	11	28,2
Raczej nie	17	25,8	33	27,5	48	33,1	11	28,2
Nie	10	15,8	29	24,2	30	20,7	6	15,4
Razem	66	100	120	100	145	100	39	100

Interesujące jest w tym względzie spostrzeżenie, że na pytanie: czy podczas zajęć grupowych potrafisz określić ich rodzaj odróżniając ćwiczenie od seminarium, odpowiedzi twierdzącej udzieliło zaledwie 33,1% słuchaczy WAP, wobec 59,6% podchorążych WSO /zob.tabela 9/.

Tabela 9

Czy potrafisz odróżnić ćwiczenia od seminariów?	WAP		WSO	
	L	%	L	%
Tak	10	7,7	54	22,5
Raczej tak	33	25,4	89	37,1
Raczej nie	44	33,8	65	27,1
Nie	43	33,1	32	13,3
R a z e m	130	100	240	100

Uzasadniając wyrażone opinie badani stwierdzają, iż w wielu przypadkach ćwiczenia i seminaria przebiegają według tego samego schematu, chociaż w toku ćwiczenia dominuje sprawdzanie wiadomości, a podczas seminarium ich poszerzanie i ugruntowywanie.

Próba określenia w kategoriach ogólnych podstawowych różnic między ćwiczeniami i seminariami napotyka szereg trudności, głównie ze względu na mało ostre granice zakresu treściowego tych pojęć. Trudności te wynikają także z tożsamości lub znacznego podobieństwa wielu czynności metodycznych orga-

nizowanych i realizowanych podczas ćwiczeń i seminariów.

Stąd też zmierzając do ustalenia różnic i podobieństw między tymi dwiema formami dydaktycznymi, wyodrębniliśmy osiem następujących kryteriów:

- 1/ cel zajęć audytoryjnych,
- 2/ metody i sposoby pracy wojskowego nauczyciela akademickiego,
- 3/ organizacja zajęć,
- 4/ rodzaj i charakter zadań wykonywanych przez słuchaczy,
- 5/ charakter kierowniczej roli nauczyciela,
- 6/ dobór literatury przedmiotu,
- 7/ rodzaj rozwiązywanych problemów dydaktycznych,
- 8/ sposób kontroli i oceny słuchaczy.

Dopiero odpowiednie zestawienie wyodrębnionych w toku badań różnic i podobieństw umożliwia właściwe rozumienie pojęć: ćwiczenie audytoryjne i seminarium.

Ad 1. Kryterium celu zajęć audytoryjnych

Lp.	Ćwiczenie	Lp.	Seminarium
1.	Kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą w praktyce.	1.	Poszerzenie wiedzy przekazanej w czasie wykładu.
2.	Ukazywanie praktycznych implikacji wiedzy teoretycznej.	2.	Przygotowanie do samodzielnego korzystania z literatury naukowej.
3.	Utrwalenie wiadomości.	3.	Kształtowanie umiejętności myślenia twórczego.
4.	Doskonalenie umiejętności publicznego występowania.	4.	Doskonalenie umiejętności formułowania problemów.
5.	Nauczanie sposobów interpretacji tekstu.	5.	Nauczanie sztuki dyskusowania.
6.	Sprawdzenie poziomu wiedzy.	6.	Rozwijanie myślenia problemowego.
7.	Sprawdzenie stopnia znajomości literatury obowiązkowej.	7.	Kształtowanie umiejętności wykorzystania literatury przedmiotu w formułowaniu wniosków i uogólnień.

Ad 2. Kryterium metod i sposobów pracy wojskowego
nauczyciela akademickiego

Lp.	Ćwiczenie	Lp.	Seminarium
1.	Metody praktyczne w połączeniu z problemowymi.	1.	Metody problemowe.
2.	Nadzór nad pracą z tekstem źródłowym.	2.	Nadzór nad przebiegiem dyskusji.
3.	Organizowanie czynności kontrolno-ocenających.	3.	Sterowanie aktywnością słuchaczy.
4.	Wyjaśnianie trudnych zagadnień.	4.	Uczenie interpretacji i wnioskowania.
5.	Podejmowanie czynności.	5.	Organizowanie myślenia koncepcyjnego.

Ad 3. Kryterium organizacji zajęć

Lp.	Ćwiczenie	Lp.	Seminarium
1.	Praca w zespołach.	1.	Praca zbiorowa.
2.	Referowanie.	2.	Dyskutowanie.
3.	Praca z tekstem źródłowym.	3.	Formułowanie problemów i hipotez.

Ad 4. Kryterium rodzaju i charakteru zadań wykonywanych przez słuchaczy

Lp.	Ćwiczenie	Lp.	Seminarium
1.	Zadania praktyczne i teoretyczne.	1.	Zadania głównie teoretyczne.
2.	Zgromadzenie odpowiednich materiałów i wspólna praca nad tekstem.	2.	Samodzielne opracowanie problemów na podstawie lektury.
3.	Opanowanie /treści/ literatury obowiązkowej.	3.	Studiowanie literatury dodatkowej /pięknej i beletrystycznej/.
4.	Przygotowanie materiałów źródłowych.	4.	Opracowanie referatu.
5.	Omówienie problemów w oparciu o teksty źródłowe.	5.	Przedstawienie różnorodnych, często kontrowersyjnych interpretacji zagadnień.

Ad 5. Kryterium charakteru kierowniczej roli nauczyciela

Lp.	Ćwiczenie	Lp.	Seminarium
1.	Instruktażowo-kontrolny.	1.	Inspirująco-ukierunkowujący.
2.	Nadzór nad merytoryczną stroną zajęć.	2.	Kierowanie dyskusją

Ad 6. Kryterium doboru literatury przedmiotu.

Lp.	Ćwiczenie	Lp.	Seminarium
1.	Ściśle określona literatura.	1.	Swoboda w doborze źródeł wiedzy.
2.	Wiele materiałów źródłowych.	2.	Przewaga opracowań dyskusyjnych i problemowych.
3.	Opracowania zawierające analizę zagadnień praktycznych.	3.	Materiały teoretyczne sprzyjające rozwojowi procesów poznawczych

Ad 7. Kryterium rodzaju problemów dydaktycznych

a/ ćwiczenie - problemy o charakterze podstawowym,

b/ seminarium - problemy natury teoretycznej.

Ad 8. Kryterium sposobu kontroli i oceny słuchaczy

a/ ćwiczenie - pytania ustne, kartkówki, praca z książką lub innym materiałem źródłowym, obserwacja zachowania /aktywności/,

b/ seminarium - dyskusja, referat, zespołowe rozwiązywanie zadań.

Wskazane 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 głównie o organizację, metody pracy dydaktycznej

oraz środki i materiały wspomagające proces kształcenia.

Na zakończenie powyższych rozważań należy zwrócić uwagę na to, iż zajęcia seminaryjne, jako forma i metoda pracy grupowej, prowadzone są głównie w wyższych uczelniach wojskowych. W środowisku wyższych szkół cywilnych prowadzi się głównie ćwiczenia, natomiast termin "seminarium" jest wiązany ściśle z procesem przygotowywania pracy magisterskiej. W. Okoń na przykład pisze, iż w niektórych uczelniach nie prowadzi się proseminariów, w innych znów pojęcie "seminarium" oznacza właśnie seminarium magisterskie /dyplomowe/ ^{1/}.

Podobnie interpretuje ten problem Tadeusz Krajewski, zwracając jednocześnie uwagę, że proseminaria i seminaia magisterskie są wyższymi formami zajęć dydaktycznych typu ćwiczeniowego ^{2/}. Natomiast Bogumiła Fotowicz-Kata twierdzi, iż prowadzenie seminarium magisterskiego na ostatnich latach studiów, w związku z koniecznością przygotowania pracy magisterskiej, jest znamienne dla tradycyjnego systemu nauczania w szkole wyższej. "Obeonie seminaia prowadzone są na wszystkich

1/ W. O k o ń , Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, s. 238.

2/ Zob. T. K r a j e w s k i , Formy organizacyjne pracy dydaktycznej w szkole wyższej, /w:/ "Dydaktyka ...", op.cit., s. 50.

latach studiów, począwszy od drugiego semestru. W ogólnym systemie zajęć seminaryjnych można wyodrębnić trzy podstawowe rodzaje seminariów: magisterskie, przedmiotowe i kursowe. Różnią się one między sobą zarówno celami nauczania, jak i metodami ich prowadzenia. Cel seminarium magisterskiego określony jest jego nazwą. Znacznie zaś trudniej sprecyzować cele dwóch pozostałych rodzajów seminariów^{1/}.

Seminarium przedmiotowe ma na celu przede wszystkim opanowanie wiedzy i umiejętności z zakresu dyscypliny stanowiącej przedmiot zajęć. Natomiast "w seminarium kursowym powinny dominować cele adaptacyjne, metodologiczne i metodyczne, a nie poznawcze"^{2/}. Stąd też, jak twierdzi B. Foto-wicz-Kata, "cele seminarium kursowego można określić jako: - rozwijanie umiejętności samodzielnego i skutecznego studiowania /w tym techniki pracy umysłowej/, - kształtowanie umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów, - przygotowanie się do posługiwania się warsztatem naukowym, - integrowanie procesu studiowania i pogłębiania motywacji"^{3/}.

1/ B. F o t o w i c z - K a t a , Rola ćwiczeń i seminariów w kształceniu ekonomistów, "Życie Szkoły Wyższej" 1977, nr 1, s.50.

2/ Tamże.

3/ Tamże, s.52.

W kontekście powyższych rozważań szczególnie interesujące propozycje formułuje Władysław Dubieńczyk, który formę seminaryjną wiąże ściśle z procesem kształcenia uczniów uzdolnionych i zainteresowanych danym przedmiotem nauczania. Stąd też wyróżnia seminaria, w których dominują referaty, seminaria o przewadze demonstracji i pokazu, seminaria - dyskusje oraz seminaria mieszane^{1/}.

Zasadność i celowość prowadzenia zajęć typu seminaryjnego podkreślają również Stanisław Popławski i Karol Stefański. Stwierdzają oni, że na studiach dla pracujących "tradycyjny schemat realizacji programu w postaci wykładu i ćwiczenia /po 2 godziny co 2 tygodnie/ został zastąpiony jednorodnym pod względem formy zajęciem, tj. seminarium"^{2/}. Zofia Ludkiewicz natomiast, przedstawiając wyniki badań nad efektywnością poszczególnych form kształcenia na Wydziale Geologii Uniwersytetu Warszawskiego, zwraca uwagę na rosnącą rangę seminarium w miarę upływu lat studiów^{3/}.

1 / Zob. W. D u b i e ń c z u k , Możliwości kierowania pracą uczniów uzdolnionych i zainteresowanych matematyką i fizyką, "Chowanna" 1979, z.1.

2 / S. P o p ł a w s k i , K. S t e f a ń s k i , Aktywizujące formy nauczania filozofii marksistowskiej i podstaw nauk politycznych na studiach dla pracujących, "Życie Szkoły Wyższej" 1979, nr 6, s.78.

3 / Zob. Z. L u d k i e w i c z , Efektywność poszczególnych form kształcenia w opinii studentów, "Życie Szkoły Wyższej" 1972, nr 9, s.72.

Stąd też wydaje się, że teza o braku zainteresowania wyższych uczelni cywilnych zajęciami seminaryjnymi, jako jedną z ważnych form grupowej pracy dydaktycznej, nie znajduje potwierdzenia. W porównaniu jednak z powszechnie już zaakceptowaną rolą seminarium w wyższych szkołach wojskowych problem ten wymaga dalszych badań, a także pozytywnych przemian w świadomości nauczycieli akademickich.

Stąd też jednym z głównych sposobów prowadzących do określania istotnych różnic między ćwiczeniami i seminariami jest doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych kadry naukowo-dydaktycznej oraz podejmowanie wszelkich prób wypracowania modelu kształcenia w uczelni, na wydziale i w zakresie nauczania konkretnego przedmiotu¹ /.

1 / Zob.m.in.: M.P. i s k i e w i c z , Intensyfikacja procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie ekonomicznym, Poznań 1979; L.L e ś n i e w s k i /red./, Kierunki i sposoby aktywizacji procesu kształcenia ekonomistów, Katowice 1978.

R o z d z i a ł I V

PROBLEMY METODYKI ĆWICZEŃ AUDYTORYJNYCH I SEMINARIÓW

Pojęcie metodyki nauczania jest zwykle utożsamiane z dydaktyką szczegółową, "która zajmuje się analizą nauczania i uczenia się określonego przedmiotu lub nauczania i uczenia się w szkole danego typu czy stopnia"^{1/}. Tak więc w naszym przypadku, gdy używamy terminów "metodyka ćwiczenia" czy "metodyka seminarium", mamy na myśli zespół poprawnie zorganizowanych czynności pedagogicznych wojskowych nauczycieli akademickich, umożliwiający realizację celów kształcenia, głównie poprzez właściwy dobór oraz przekaz informacji z zastosowaniem środków dydaktycznych i sprawdzonych form oraz metod nauczania - uczenia się.

4.1. Ć w i c z e n i a a u d y t o r y j n e

4.1.1. 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 większość nauczycieli akademickich napo-

1/ W. O k o ń , Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, s. 61.

tyka znaczne trudności. Teoria dydaktyczna proponuje, by przed każdym wykładem, ćwiczeniem czy seminarium formułować cele pracy kształceniowej w trzech płaszczyznach: poznawczej, kształceniowej i wychowawczej. Spróbujmy zatem scharakteryzować krótko każdy z tych celów.

C e l p o z n a w c z y 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.

C e l k s z t a ł c ą c y 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. Traktując szerzej powyższy problem stwierdzić można, iż chodzi o kształcenie kultury umysłowej przyszłego oficera, działacza partyjno-politycznego.

C e l w y c h o w a w c z y 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, działacza partyjno-politycznego i dowódcy oraz społecznika, któremu bliskie są sprawy wojska i społeczeństwa.

Wymienione trzy podstawowe kategorie celów ćwiczeń wynikają z ogólnych celów kształcenia, zgodnych z przyjętymi założeniami ideologicznymi oraz politycznymi i odzwierciedlają 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 akademicki natomiast uważają, że celem tym powinno być kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną w praktyce^{1/}.

Zarówno kadra, jak i słuchacze nadają zgodnie najniższą rangę sprawdzaniu bieżących wiadomości słuchaczy i sprawdzaniu przyswojenia literatury obowiązkowej /zob. tabela 10/. Z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia interesujące jest nie tylko określenie celów głównych, jakie należy reali-

1/ 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 "uksztaltowanie umiejętności, przede wszystkim samodzielnego studiowania, prowadzenia badań oraz umiejętności potrzebnych absolwentowi w sprawowaniu przyszłego zawodu". Zob. K. P a u z e w i c z, Funkcja ćwiczeń w doskonaleniu procesu dydaktycznego uczelni, /w:/ Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973, s. 225-228.

zować 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 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 takiej dysproporcji, przedstawia się realizacja celu określonego jako "rozwijanie aktywności umysłowej i organizacyjnej słuchaczy oraz samodzielności w myśleniu i działaniu", a także celu: "kształtowanie umiejętności samodzielnego studiowania oraz prowadzenia badań i rozwiązywania trudnych problemów związanych z wykonywaniem obowiązków na przyszłym stanowisku".

Jest to interesujące zjawisko o tyle, że główny nurt optymalizacji kształcenia na szczeblu szkoły wyższej zmierza w stronę propozycji formułowanych przez słuchaczy. Chodzi tylko o to, by wysiłek kadry dydaktycznej sprostał potrzebom pedagogiki i oczekiwaniom studiujących.

Tabela 10

Lp.	Cele określone	RANGA CELU W OPINII SLUCHACZY															
		I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII	
		$\frac{Z}{Z_{max}}$	R	$\frac{Z}{Z_{max}}$	R	$\frac{Z}{Z_{max}}$	R	$\frac{Z}{Z_{max}}$	R	$\frac{Z}{Z_{max}}$	R	$\frac{Z}{Z_{max}}$	R	$\frac{Z}{Z_{max}}$	R	$\frac{Z}{Z_{max}}$	R
1.	Utrwalenie bieżących wiadomości	$\frac{48}{10,0}$	IV	$\frac{53}{14,3}$	III	$\frac{57}{15,4}$	III	$\frac{34}{9,2}$	VI	$\frac{25}{6,9}$	VIII	$\frac{43}{11,8}$	IV	$\frac{36}{9,1}$	II	$\frac{23}{6,2}$	IV
2.	Pogłębienie i poszerzenie najłatwiejszych / trudniejszych / trudnych wiadomości / wiadomości o charakterze podsumowania	$\frac{43}{10,0}$	I	$\frac{72}{19,5}$	II	$\frac{40}{12,2}$	IV	$\frac{29}{7,8}$	VII	$\frac{48}{13,0}$	IV	$\frac{33}{9,2}$	VIII	$\frac{13}{3,6}$	VIII	$\frac{7}{1,9}$	IX
3.	Pogłębienie i poszerzenie najłatwiejszych / trudniejszych / trudnych wiadomości / wiadomości o charakterze podsumowania	$\frac{53}{14,3}$	III	$\frac{97}{26,2}$	I	$\frac{64}{17,3}$	I	$\frac{50}{13,8}$	IV	$\frac{30}{8,1}$	VI	$\frac{39}{10,8}$	V	$\frac{9}{2,4}$	IX	$\frac{11}{3,0}$	VIII
4.	Sprawnienie bieżących wiadomości	$\frac{14}{3,8}$	VII	$\frac{40}{10,8}$	IV	$\frac{23}{6,2}$	VII	$\frac{29}{7,8}$	VII	$\frac{30}{8,1}$	VI	$\frac{37}{10,0}$	VI	$\frac{36}{9,1}$	VI	$\frac{32}{8,2}$	III
5.	Kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną w praktyce	$\frac{64}{17,3}$	II	$\frac{40}{10,8}$	IV	$\frac{62}{16,8}$	II	$\frac{65}{17,8}$	I	$\frac{52}{14,1}$	III	$\frac{28}{7,8}$	VII	$\frac{25}{6,8}$	VII	$\frac{17}{4,6}$	VI
6.	Rozejście się z zainteresowaniami i zainteresowaniami poznawczymi	$\frac{28}{8,8}$	VI	$\frac{39}{10,8}$	V	$\frac{42}{11,4}$	VI	$\frac{56}{15,1}$	II	$\frac{64}{18,5}$	II	$\frac{57}{15,6}$	III	$\frac{40}{10,8}$	V	$\frac{18}{4,9}$	V
7.	Kształtowanie umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną w praktyce	$\frac{31}{8,4}$	V	$\frac{35}{9,2}$	VI	$\frac{43}{11,6}$	V	$\frac{55}{15,2}$	III	$\frac{70}{18,9}$	I	$\frac{58}{15,7}$	II	$\frac{48}{13,0}$	IV	$\frac{12}{3,2}$	VII
8.	Wdrażanie do posługiwania się literaturą	$\frac{2,4}{2,4}$	VIII	$\frac{12}{3,2}$	VIII	$\frac{21}{5,4}$	VIII	$\frac{38}{10,3}$	V	$\frac{36}{9,1}$	V	$\frac{61}{16,8}$	I	$\frac{16}{4,4}$	I	$\frac{23}{6,2}$	II
9.	Sprawnienie znajomości literatury obcojęzycznej	$\frac{0,3}{0,3}$	IX	$\frac{0,3}{0,3}$	IX	$\frac{1,9}{1,9}$	IX	$\frac{8}{1,4}$	IX	$\frac{5}{1,4}$	IX	$\frac{8}{2,2}$	IX	$\frac{48}{13,2}$	III	$\frac{26}{6,9}$	I

W. Okoń uważa, iż cele ćwiczeń obejmują:

- "- kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń,
- uzupełnianie 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/}.

Z kolei J. Starczewski wymienia następujące funkcje poznawcze i dydaktyczno-wychowawcze ćwiczeń:

- 1/ ugruntowanie i poszerzenie treści wykładów,
- 2/ wskazywanie na praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy;
- 3/ wdrażanie do posługiwania się naukowymi metodami pracy;
- 4/ ocena i samoocena stopnia opanowania treści programu;
- 5/ kształtowanie aktywnych i zaangażowanych postaw ideowopolitycznych i społecznych"^{2/}.

1/ W. O k o ń , Elementy dydaktyki ..., op.cit., s.230.

2/ J. S t a r c z e w s k i , Rola ćwiczeń w procesie kształcenia w wyższych szkołach oficerskich, /w:/ Współczesna uczelnia ..., op.cit., s.230.

W

Natomiast M.Z. Małyjasiak twierdzi, że ćwiczenia audytoryjne spełniają dwie funkcje: 1/ kształcenie operatywności wiedzy, 2/ systematyczna kontrola przyrostu wiedzy studentów^{1/}. Zdanie S.I. Zinowiewa, ćwiczenia "przyczyniają się do wytworzenia umiejętności stosowania wiedzy"^{2/}.

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 władzą teoretyczną w praktyce". Szczegóły obrazuje tabela 10.

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

- 1/ Zinowiew S.I., Ćwiczenia audytoryjne w szkole wyższej, Warszawa 1974, s.45.
2/ S.I. Zinowiew, Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej, Warszawa 1971, s.243.

o tworzenie należytych warunków do pełnienia przez nich określonych ról społecznych.

Na tym tle między innymi powstaje przypuszczenie, że jeśli nauczyciele akademicki 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.

Na tym właśnie tle od kilku już lat obserwuje się wiele prób wypracowania właściwej taksonomii celów kształcenia, ułatwiającej nie tylko optymalizowanie procesu dydaktycznego, ale także bardziej dokładne mierzenie jego efektywności.

4.1.2. 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 dzieła klasyków, 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%. Zobacz tabela 11.

Tabela 11

Rodzaj źródła wiedzy	Częstotliwość korzystania					
	zawsze		czasem		nigdy	
	L	%	L	%	L	%
Dzieła klasyków	32	8,6	279	75,4	35	9,5
Skrypty	174	47,0	179	48,4	8	2,2
Podręczniki za- liczane do lite- ratury obowiązko- wej	237	64,1	123	33,2	4	1,1
Podręczniki za- liczane do lite- ratury dodatko- wej	21	5,7	164	71,4	64	17,3
Artykuły z cza- sopism naukowych	29	7,8	272	73,5	51	13,8
Notatki z wykła- dów	276	74,6	70	18,9	19	5,1

Korzystanie z notatek jest w większości przypadków oceniane negatywnie przez wykładowców i osoby sprawujące funkcje kontrolne wobec akademii i WSO. Warto jednak dokonać wyraźnego rozgraniczenia 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 aktualnie 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 w znacznie mniejszym stopniu, aniżeli podchorążowie WSO /zob. tabela 12/.

Tabela 12

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	240	100

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 po-

trzebnej koncentracji uwagi, drugi natomiast ma umożliwić lepsze zapamiętanie treści wykładu i względnie dokładne odtworzenie jego struktury myślowej^{1/}.

Ponadto, traktując ten problem szczegółowo, można wyodrębnić jeszcze kilka celów notowania, wiążących się z szeroko rozumianym studiowaniem: 1/ ułatwienie sobie pracy z podręcznikiem, skryptem itp.; 2/ rejestrowanie treści wykładu w zwięzłych, logicznych, własnych zdaniach; 3/ stworzenie sobie podstawy do czynnego uczestnictwa w ćwiczeniach; 4/ wykorzystywanie notatek do powtórzenia i usystematyzowania materiału bezpośrednio po wykładzie; 5/ wykorzystywanie notatek po ukończeniu studiów.

Ze względu na sposób notowania wyróżnia się notowanie dosłowne i sporządzanie rejestru głównych myśli. Z badań wynika, że lepsze efekty przynosi drugi sposób notowania. W praktyce natomiast słuchacze starają się zanotować jak najwięcej treści, by potem móc z nich korzystać między innymi w czasie ćwiczeń.

Uzasadniając potrzebę korzystania z notatek i skryptów w toku przygotowywania się do ćwiczeń, słuchacze twierdzą, iż właśnie te źródła wiedzy

1/ Zob.: J. R u d n i a ń s k i , Uczelnia i Ty, Warszawa 1975, s.92-96; M. Ś w i ę c i c k i , Jak studiować. Jak pisać pracę magisterską, Warszawa 1971, s.120; J. O r c z y k , Zarys metodyki pracy umysłowej, Warszawa 1976, s.21-26.

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 ciągły brak czasu. Stąd też - zdaniem kadry dydaktycznej - poziom przygotowania słuchaczy do ćwiczeń jest niezadawalający /zob.tabela 13/.

Wielu wykładowców sądzi, iż 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 - zdaniem prowadzących ćwiczenia - wynikiem braku systematyczności uczenia się słuchaczy, a nie świadomie przejawianą postawą wykładowców.

Rozwiązanie tego problemu stanowi jeden ze sposobów optymalizacji wartości ćwiczeń i seminariów w WSO.

4.1.3. 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

Tabela 13

Rodzaj źródła	Częstotliwość korzystania							
	zawsze		czasem		nigdy		trudno mi powiedzieć	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Dzieła klasyków	3	5,0	37	61,7	12	20,0	8	13,3
Skrypty	27	45,0	25	41,7	1	1,7	7	11,7
Podręczniki zaliczone do literatury	35	58,3	23	38,3	1	1,7	1	1,7
Podręczniki zaliczone do literatury dodatkowej	6	10,0	42	70,0	9	15,0	3	5,0
Artykuły z czasopism naukowych	3	5,0	45	75,0	7	11,7	5	8,3
Samodzielnie wyszukaną literaturą	2	3,3	30	50,0	21	35,0	7	11,7
Notatki z wykładu	45	75,0	10	16,7	2	3,3	3	5,0

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. 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/ komple-

1/ M.Z.M a ł y j a s i a k , Ćwiczenia audytoryjne .. op.cit., s.19.

2/ K.K r u s z e w s k i , Kształcenie w szkole wyższej..., op.cit., s.71.

sowe^{1/}. Podział ten wydaje się jednak nazbyt sztuczny i będący wynikiem zwrócenia uwagi głównie na charakter operacji myślowych słuchaczy w procesie przyswajania 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^{2/}. 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^{3/}. Zasada ta obowiązuje także w dydaktyce szkoły wyższej, gdzie najczęściej ćwiczenia następują po wykładzie i samodzielnej pracy. Obecnie w dążeniu do mo-

1/ Zob. T. K a r w a t , B. N o w a k o w s k i ,
Ćwiczenia i seminaria w świetle badań, /w:/
Współczesna uczelnia wojskowa, /red./ J. Bogusz,
F. Januszkiewicz, Warszawa 1973, s. 214-215.

2/ Zob. J. B o g u s z , Dydaktyczne problemy szkole-
nia ideowopolitycznego w wojsku, Warszawa 1975,
s. 210.

3/ Zob. Tamże, s. 211.

dernizacji procesu dydaktycznego uczelni wyższej dostrzega się potrzebę odchodzenia od przedstawionej 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^{1/}. Jednocześnie ćwiczenia powinny wytwarzać u słuchaczy odpowiednie przyzwyczajenia, o których mówimy, że są działaniami wykonywanymi w wyniku wewnętrznej potrzeby. "Może ktoś umieć sprawnie czytać, sprawnie się gimnastykować, lecz nie mieć jednocześnie przyzwyczajenia do częstej lektury lub do codziennej gimnastyki /.../. Jednym z najważniejszych przyzwyczajzeń, jakie należałoby ukształtować u naszej młodzieży, jest niewątpliwie przyzwyczajenie do solidnej i porządnej pracy"^{2/}. Właściwe przyzwyczajenia pojawiają się w warunkach pełnego uświadomienia słu-

1/ Szeroko na ten temat pisze T. Nowacki. Zob. Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa 1973.

2/ W. O k o ń, Elementy dydaktyki ..., op.cit., s. 231.

chaczom ważności podejmowanych zagadnień teoretycznych lub praktycznych. Stąd właśnie wynika potrzeba stosowania różnych metod nauczania w czasie ćwiczeń.

Na podstawie badań i obserwacji prowadzonych w wyższych szkołach wojskowych można wyróżnić rodzaje ćwiczeń audytoryjnych:

- ze względu na organizację pracy wykładowcy i słuchaczy:
 - 1/ oparte o pracę zbiorową; 2/ zespołową;
 - 3/ indywidualną;
- ze względu na cel zajęć i charakter zadań:
 - 1/ repetytoryjno-konwersatoryjne; 2/ problemowe; 3/ proseminaryjne; 4/ kontrolno-ocenające.

Ćwiczenia repetytoryjno-konwersatoryjne są z reguły skorelowane z wykładem i służą pogłębieniu i poszerzeniu najważniejszych problemów omawianych podczas wykładu i w czasie nauki własnej. Celem tak rozumianych ćwiczeń jest porządkowanie i systematyzowanie wiedzy objętej programem kształcenia, a także rekonstrukcja oraz utrwalanie posiadanych wiadomości i umiejętności. Jednym z istotnych problemów teoretycznych i praktycznych tego rodzaju ćwiczeń jest zachowanie właściwych proporcji między dyskusją a odpowytywaniem i ocenianiem słuchaczy.

Ćwiczenia problemowe polegają na organizowaniu sytuacji problemowej, formu-

łowaniu 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.

Ć w i c z e n i a p r o s e m i n a r y j -
n e stanowią wyższą formę zajęć grupowych, ukie-
runkowanych głównie na kształtowanie wśród słucha-
czy umiejętności krytycznego posługiwania się lite-
raturą naukową i formułowania problemów oraz sto-
sowania różnych metod i technik badawczych. Wyodręb-
nienie tego rodzaju ćwiczeń uzasadnione jest między
innymi tym, iż - jak twierdzi W. Okoń - "nazwa pro-
seminarium 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 prezentowa-
nia wiedzy, powinni - w oparciu o nią - wykazać się
wysoką aktywnością intelektualną w zakresie posłu-
giwania się argumentami, w toku której będą musieli
trafnie oceniać określone zjawiska, wyrażając tym
samym gotowość do zajęcia w wielu sprawach własnego
stanowiska i umiejętności jego obrony"^{2/}. Można za-

1/ Tamże, s.238.

2/ E.E r a z m u s , Metodologiczne problemy dydak-
tyki nauk politycznych, Warszawa 1977, s.237.

tem przyjąć, że ćwiczenia proseminaryjne przygotowują słuchaczy do udziału w pracy badawczej. Równocześnie jednak ułatwiają łączenie teorii z praktyczną działalnością w wojsku.

Ć w i c z e n i a k o n t r o l n o -
- o c e n i a j ą c e 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, oceny faktów i procesów oraz 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. Jest to z pewnością główna droga optymalizacji kształcenia w warunkach wojskowej szkoły wyższej, wymagająca jednocześnie stałego doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry dydaktycznej.

4.1.4. 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/ systematyzowanie, 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/}.

1/ Zob. K. K r u s z e w s k i , Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1973, s.94-95.

Powyższy tok pracy dydaktycznej, aczkolwiek porządkuje organizację czynności metodycznych wykładowcy, nie wskazuje jednak jednoznacznie doboru metody 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 14/.

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 nieporo-

1/ W. O k o ń , Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1975, s.96.

Tabela 14

Rodzaj metod	Częstotliwość stosowania									
	bardzo często		często		niekiedy		nigdy		trudno mi powiedzieć	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Oglądowe	19	5,1	136	36,8	173	46,8	12	3,2	2	0,5
Słowne	332	89,7	34	9,2	2	0,5	-	-	2	0,5
Praktycz- ne	26	7,0	107	28,9	198	53,5	16	4,3	2	0,5
Aktywizu- jące /sytu- acyjne, insceniza- cji itp./	8	2,2	41	11,1	199	53,8	98	26,5	2	0,5

zumień. Niekiedy sytuację problemową utożsamia się z postawieniem problemu^{1/}. Jednak w praktyce dydaktycznej problem dydaktyczny to pojęcie, które służy określaniu materiału nauczania, prezentowanego w postaci sprzeczności dialektycznej w połączeniu z pytaniem rejestrującym tę sprzeczność^{2/}. Sytuacja problemowa natomiast określana jest jako "szczególny rodzaj myślowego współdziałania podmiotu i przedmiotu, charakteryzujący się takim stanem psychicznym podmiotu /ucznia/ przy wykonywaniu przezeń zadania, jaki wymaga znalezienia /odkrycia lub przyswojenia/ nowych, wcześniej subiektywnie nie znanych wiadomości lub sposobów działania"^{3/}.

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"^{4/}. Stąd też niezmier-

1/ Zōb.T.E.P-i-s-a-r-i-e-w a, W.S.P i s a r i e w, Pogovorim o tierminach, "Wiestnik Wyższej Szkoły" 1980, nr 6.

2/ Zob. Tamże.

3/ A.M a t i u s z k i n, Problemyje situacii w myszlenii i obuczenii, Moskwa 1972, s.193. Cytuję za: W.O k o Ń, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1975, s.96.

4/ M.I.M a c h m u t o w, 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.B o g u s z, Metody aktywizujące studentów ..., op.cit., s.61-62.

nie istotny wydaje się obecnie postulat szczegółowego poznawania istoty nauczania problemowego. Znamienne jest bowiem, iż na pytanie: w jakim stopniu podczas ćwiczeń i seminariów wykorzystywane są metody aktywizujące, 60,5% słuchaczy odpowiedziało, że w bardzo dużym stopniu stosuje się metodę problemową /zob.tabela 15/.

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 /zob.tabela 16/.

W grupie innych metod wykładowcy wymienili dyskusję uznając jednocześnie, że jest ona wykorzystywana w stopniu bardzo dużym i dużym /83,3% odpowiedzi/.

W przedmiotach społeczno-politycznych, które w omawianych badaniach stanowiły główny obiekt zainteresowania, metoda dyskusji przenika do wszystkich rozwiązań metodycznych. Metody aktywizujące natomiast - jak twierdzą badani nauczyciele akademicy - wymagają zbyt dużego nakładu czasu i pracy, co w znacznej mierze utrudnia ich upowszechnianie.

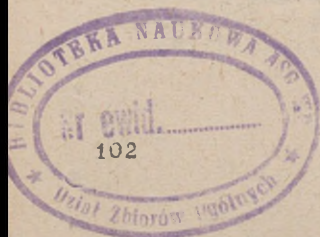


Tabela 15

Rodzaj metody	Stopień wykorzystania									
	bardzo duży		duży		dostateczny		niedostateczny		trudno mówić	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Metoda inscenizacji	7	1,9	37	10,0	119	32,2	185	50,0	11	3,0
Metoda sytuacyjna	6	1,6	61	16,5	153	41,4	129	34,9	11	3,0
Gry dydaktyczne	8	2,2	33	8,9	128	34,6	175	47,3	12	3,2
Metoda problemowa	64	17,3	160	43,2	91	24,6	43	11,6	7	1,9

Tabela 16

Rodzaj metody	Stopień wykorzystania									
	bardzo duży		duży		dostateczny		niedostateczny		trudno mówić	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Metoda inscenizacji	4	6,7	9	15,0	20	33,3	5	8,3	22	36,7
Metoda sytuacyjna	5	8,3	18	30,0	16	26,7	4	6,7	17	28,3
Gry dydaktyczne	1	1,7	3	5,0	10	16,7	15	25,0	31	51,7
Metoda problemowa	17	28,3	25	41,7	5	8,3	2	3,3	11	18,3
Inne /dyskusja/	26	43,3	24	40,0	3	5,0	-	-	7	11,7

4.1.5. Podstawowe trudności w przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń z zastosowaniem metod aktywizujących

Częste upowszechnianie opinii o dużych walo-
rach kształcących metod aktywizujących, a z drugiej
strony niewielki postęp w ich zastosowaniu nasuwa-
ją 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 aktywizu-
jące. Z reguły bowiem sprawowanie przez nauczycie-
la kierowniczej roli podczas ćwiczeń i seminariów
wiąże się bezpośrednio z pokonywaniem różnorod-
nych przeszkód. Ma to na przykład miejsce wówczas,
gdy - jak pisze Jan Bogusz - "posiadane wiadomoś-
ci i doświadczenia nie wystarczają studentom do
dostrzeżenia i pełnego uświadomienia problemu dy-
daktycznego 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, uwzględnia-
jąc cele oraz potrzeby środowiska społecznego.
Jest to zatem trudność, z którą trzeba liczyć się
zawsze. Stąd też słuszne wydaje się wyodrębnienie

1/ J. B o g u s z , Metody aktywizujące studen-
tów ..., op.cit., s.62.

następujących kryteriów podziału trudności: psychologiczne, dydaktyczne i materialno-techniczne^{1/}.

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 słaba zdyscyplinowanie studentów, brak systematyczności, a wreszcie, co daje się zauważyć również w wyższych uczelniach wojskowych, niewystarczająca wiedza i umiejętności młodych nauczycieli akademickich "w zakresie modyfikowania postawy studentów wobec podjętych zadań"^{2/}.

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

1/ Zob. J. P a r a f i n i u k - S o i ń s k a ,
Trudności młodych pracowników naukowo-dydaktycz-
nych i studentów podczas ćwiczeń, "Dydaktyka
Szkoły Wyższej" 1980, nr 3, s.93.

2/ Tamże,

znaczenie zajęć grupowych, umacnia się kluczowa rola asystentów, starszych asystentów i adiunktów^{1/}. Stąd też zastanawiający jest fakt, że większość objętych badaniami wojskowych nauczycieli akademickich upatruje główne źródła 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^{2/}.

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.

1/ Zob.m.in.K.D e n e k , I.K u ź n i a k , Metody sprawdzania realizacji celów dydaktycznych. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 1, s.37; L.L e j a , Miejsce ćwiczeń w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, /w:/ Metodyka ćwiczeń na studiach uniwersyteckich ..., op.cit., s.9.

2/ Zob.J.P a r a f i n i u k - S o i ń s k a , Trudności młodych pracowników naukowo-dydaktycznych ..., op.cit., s.95.

Wśród działań podejmowanych przez asystentów w celu niwelowania 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/}.

Wprowadzie 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 akademicy nadmiernemu obciążeniu dydaktycznemu /31 osób - 51,7% - Zob. tabela 17/.

^{1/} Zob. Tamże, s.94-95.

Tabela 17

	R a n g a								Trudno mi powiedzieć
	1		2		3		4		
	L	%	L	%	L	%	L	%	
Zbyt duże obciążenie dydaktyczne	34	51,7	13	21,7	2	3,3	5	8,3	9 15,0
Duży nakład czasu na przygotowanie się do zajęć	19	31,7	27	45,0	3	5,0	1	1,7	10 16,7
Braki w umiejętnościach dydaktycznych	-	-	4	6,7	14	23,3	18	30,0	24 40,0
Słaba znajomość założeń metodycznych poszczególnych metod aktywizujących	3	5,0	7	11,7	16	26,7	10	16,7	24 40,0

Duży nakład czasu na przygotowanie się do zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi jest najczęściej wymienianą przeszkodą w ich wykorzystaniu i upowszechnianiu. Wskazują na to wypowiedzi znacznej liczby 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 tak najszybciej wypracować w ramach metodyk 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.

4.1.6. Praca w zespołach problemowych

W rozważaniach na temat organizacji czynności pedagogicznych podczas ćwiczeń na pierwsze miejsce wysuwa się potrzebę tworzenia zespołów problemowych. Równocześnie jednak należy zwracać uwagę na to, jak słuchacze poznają treści objęte progra-

mem i jak się do nich ustosunkowują. Praca w zespole problemowym sprzyja realizacji zasady jedności nauczania i wychowania, uczy krytycyzmu i tolerancji, kształtuje umiejętności współzycia w grupie itp. Ponadto praca nad rozwiązaniem problemu wymaga pomysłowości i operatywności w doborze literatury, a także należytego współdziałania w określeniu ostatecznego kształtu sprawozdania z pracy zespołu.

Z badań wynika, że w toku zajęć grupowych 38,4% wykładowców organizuje pracę w zespołach problemowych bardzo często i często /zob.tabela 18/. Opinię taką potwierdza zaledwie 19,1% słuchaczy.

Tabela 18

Częstotliwość pracy w zespołach problemowych	Odpowiedzi			
	Kadra		słuchacze	
	L	%	L	%
Bardzo często	13	21,7	12	3,2
Często	10	16,7	59	15,9
Niekiedy	23	38,2	200	54,1
Nigdy	7	11,7	88	23,8
Trudno mi powiedzieć	7	11,7	11	3,0
R a z e m	60	100	370	100

Wynika stąd wnioszek, że zespołowa forma organizacji ćwiczeń nie znajduje jeszcze wystarczającej akceptacji. Analiza rozkładu przytoczonych danych w zależności od roku studiów wskazuje, że im wyższy rok studiów, tym częściej organizowana jest praca w zespołach problemowych /zob. tabela 19/.

Zależność ta jest istotna statystycznie, bowiem przy wartości $\chi^2 = 49.96$ i 12 stopniach swobody $p > 0,01$.

Problematykę pracy w grupach problemowych rozpatrzymy obecnie na przykładzie przebiegu ćwiczenia z dydaktyki wojskowej.

I. Temat ćwiczenia: Kierunki rozwoju dydaktyki wojskowej na tle współczesnych tendencji kształcenia w świecie i praktycznych potrzeb sił zbrojnych.

II. Cele ćwiczenia:

- 1/ poznawczy - zaznajomić słuchaczy z aktualnymi problemami działalności dydaktycznej w wojsku; pogłębić rozumienie pojęć "tendencja" i "kierunek kształcenia";
- 2/ kształcący - rozwijać umiejętności logicznego myślenia oraz uzasadniania formułowanych tez w oparciu o przedstawioną literaturę, zobrazować racjonalne sposoby pracy umysłowej;

Tabela 19

Częstotliwość pracy w zespołach proble- mowych podczas ćwiczeń	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Bardzo często	-	-	2	1,7	9	6,2	1	2,6
Często	8	12,1	18	15,0	22	15,2	11	28,2
Niekiedy	26	39,4	61	50,8	99	68,3	14	35,9
Nigdy	27	40,9	35	29,2	13	9,0	13	33,3
Trudno mi powiedzieć	5	7,5	4	3,3	2	1,4	-	-
Razem	66	100	120	100	145	100	39	100

3/ wychowawczy - zachęcać do stałego analizowania i wartościowania stanu oraz perspektyw rozwojowych dydaktyki wojskowej; wyrabiać postawy zaangażowania w procesie optymalizacji kształcenia w wojsku.

III. Rodzaj ćwiczeń: repetytoryjno-konwersatoryjne.

IV. Forma organizacyjna zajęć: praca zbiorowa i zespołowa.

V. Metody: referat, dyskusja.

Temat referatu: "Związek rozwoju dydaktyki wojskowej z modernizacją systemu oświaty w Polsce".

VI. Struktura organizacyjna:

- wprowadzenie /szczegółowa informacja na temat planu przebiegu ćwiczeń;
- ocena referatu;
- sformułowanie problemów;
- rozwiązywanie problemów /praca w zespołach/ i referowanie;
- podsumowanie przebiegu ćwiczeń;
- podanie tematu, literatury przedmiotu, warunków zaliczenia i terminów następnych ćwiczeń.

VII. Zagadnienia do dyskusji:

1. Charakterystyka współczesnych tendencji kształcenia w świecie;
2. Zasady reform szkolnictwa w zakresie optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego;

3. Specyfika kształcenia wojskowego;
4. Kierunki rozwoju dydaktyki wojskowej w świetle modernizacji celów, treści, metod, reform kształcenia i środków dydaktycznych.

VIII. Literatura:

1. J.Bogusz, Kierunki rozwoju dydaktyki wojskowej szkoły wyższej, /w:/ Współczesna uczelnia wojskowa, /Red./ J.Bogusz, F.Januszkiewicz, Warszawa 1973.
2. J.Bogusz, Pedagogika wojskowa, /w:/ Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty, Warszawa 1978.
3. Cz.Kupisiewicz, Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1978.

Przystępując do rozwiązania czwartego, głównego problemu, wykładowca prowadzący ćwiczenie wręczył kierownikom naukowym czterech zespołów problemowych przygotowane wcześniej arkusze zawierające zadanie do wykonania o następującej treści:

"Wykorzystując wiadomości zdobyte w toku studiowania literatury oraz wnioski wynikające z dyskusji w czasie ćwiczeń, określ główne kierunki rozwoju dydaktyki wojskowej. W tym celu posłuż się podanymi niżej szczegółowymi propozycjami. Należy je przedyskutować, uzupełnić i przedstawić w formie 4 do 5 uogólnionych sformułowań zgodnych w opinii zespołu dydaktyki w wojsku.

/Czas na wykonanie zadania - 20 minut/.

1. Opracowanie i przeprowadzenie racjonalnej taksonomii celów kształcenia w wojsku.
2. Uczynienie z celów kształcenia instytucji stymulującej dynamikę procesów dydaktycznych.
3. Modernizacja treści kształcenia i doskonalenie programów /aktualizacja, selekcja i wyodrębnianie treści, które uczący się może opanować w drodze pracy samodzielnej/.
4. Tykorzystanie teorii organizacji i zarządzania oraz prakseologii w praktyce dydaktycznej.
5. Tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju zdolności poznawczych i zainteresowań zawodowych słuchaczy przez ukształtowanie czynnej, badawczej i innowacyjnej postawy.
6. Przejmowanie i doskonalenie założeń technologii kształcenia.
7. Wprowadzenie do dydaktyki w sferze oceny efektywności kształcenia kryterium zużycia czasu nauczycieli i słuchaczy.
8. Opracowanie metodologii przygotowania i metodyki wykorzystania podręczników z różnych dziedzin w celu doskonalenia umiejętności samodzielnego studiowania.
9. Określenie sposobów uczynienia z dydaktyki dyscypliny naukowej podatnej na innowacje, zdolnej do ciągłego rozwoju i tolerującej postęp.
10. Opracowanie i zweryfikowanie koncepcji tworzenia materiałów dydaktycznych.
11. Podniesienie rangi problematyki budowy lekcji i organizowania pracy wykładowczej /oficera/.

12. Rozwijanie metodyk szczegółowych przy zachowaniu nadrzędnej roli filozofii kształcenia, teorii wychowania i dydaktyki ogólnej.
13. Zwrócenie większej uwagi na metody wielostronnego oddziaływania i rezygnowanie z metod jednostronnych /wszechstronny rozwój osobowości człowieka - głównym celem wychowania socjalistycznego/.
14. Opracowanie i upowszechnienie narzędzi pomiaru efektywności pracy dydaktycznej.
15. Modernizacja konwencjonalnych metod dydaktycznych /wprowadzenie nauczania problemowego, programowanego i wszelkich metod aktywizujących/.
16. Unowocześnianie organizacji kształcenia /studia przemienne, studia indywidualne/.
17. Indywidualizacja kształcenia przez określenie m.in. typu układu nerwowego, temperamentu itp. oraz stosowanie odpowiedniej strategii kształcenia.
18. Upowszechnianie doświadczeń, głównie na łamach specjalnych czasopism fachowych.
19. Rozwijanie teorii i praktyki tworzenia bazy materialnej uczelni oraz innych placówek oświatowych.
20. Doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych kadry dydaktycznej.
21. Wspomaganie komputerowe procesu dydaktyczno-wychowawczego.
22. Kształtowanie twórczych, innowacyjnych postaw żołnierzy.

23. Wprowadzanie środków dydaktycznych, głównie audiowizualnych.
24. Organizowanie międzyuczelnianych seminariów służących uogólnianiu teoretycznego dorobku różnych środowisk dydaktyczno-naukowych w wojsku.
25. Opracowanie założeń systemu oświaty ustawicznej i samokształcenia.
26. Upowszechnienie założeń nauczania programowego.
27. Uwzględnienie socjologicznych aspektów procesu kształcenia.
28. Wprowadzenie do praktyki dydaktycznej programu metodyki pracy umysłowej.
29. Opracowanie pedagogicznych założeń kształtowania i rozwijania zainteresowań żołnierzy.
30. Doskonalenie metodyki ujawniania, kształcenia i wykorzystania szczególnie uzdolnionych.

U w a g a !

W pracy nad określeniem kierunków rozwoju dydaktyki wojskowej należy zwrócić uwagę na te zagadnienia, które są już w pełni opracowane, na te, które wymagają względnie szybkiego rozwiązania, i te, które powinny być rozwiązane w przyszłości, głównie ze względu na rozwój oświaty w kraju i potrzeby sił zbrojnych. Szczególnie potrzebne jest wydzielenie następujących trzech płaszczyzn rozważań: nauczanie, wychowanie i praca badawcza.

Prowadzący ćwiczenia obserwował pracę zespołów i w miarę potrzeby udzielał im pomocy. Po zre-

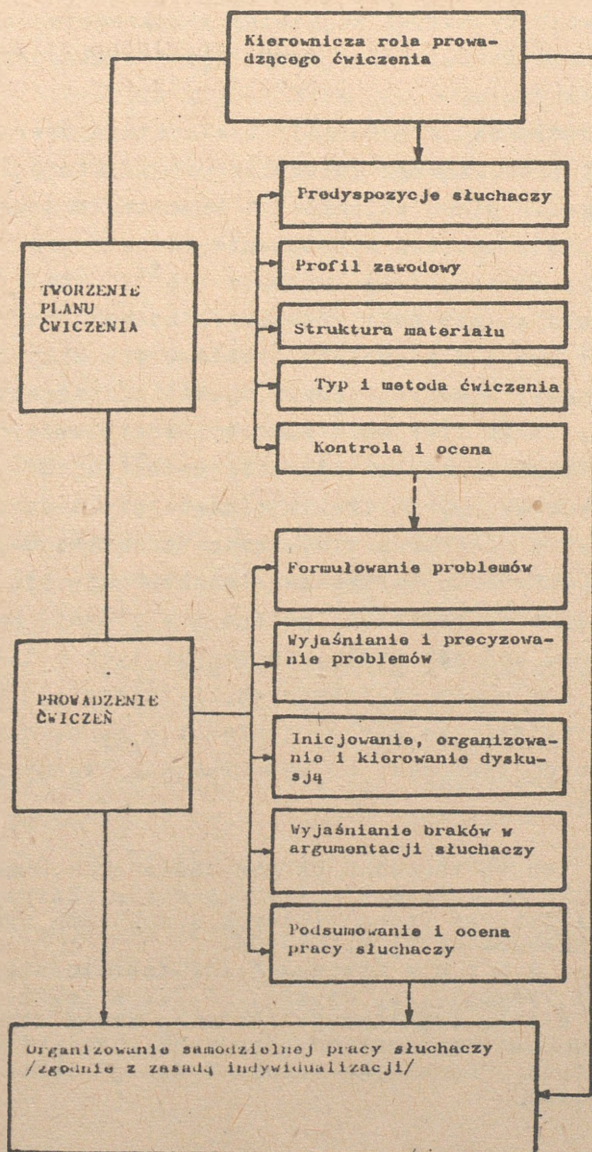
ferowaniu wypracowanych przez zespoły głównych kierunków rozwoju dydaktyki wojskowej i dokonaniu oceny poprawności poszczególnych wystąpień wykładowca podsumował zajęcia.

Przedstawiona w schemacie 4 struktura kierowniczej roli prowadzącego ćwiczenie obejmuje nie tylko tworzenie planu ćwiczenia i kierowanie jego realizacją, ale również wyposażenie słuchaczy w umiejętności samodzielnej uczenia się^{1/}.

Uogólniając powyższe rozważania należy podkreślić, iż praca w zespołach problemowych aktywizuje słuchaczy. Niemniej jednak, jeśli od początku wiadomo, że tylko kierownik naukowy będzie referował wyniki pracy zespołu i jest on wcześniej do tej roli wyznaczony, to istnieje niebezpieczeństwo, iż nie wszyscy słuchacze przystąpią do intensywnej pracy^{2/}. Ponadto bardzo często obserwuje się pozorną aktywność werbalną, polegającą głównie na prezentowaniu cudzych myśli, zaczerpniętych z literatury i dosłownie wygłoszonych. Istnieje zatem potrzeba przejawiania stałej dbałości o zachęcanie mało aktywnych słuchaczy do wypowiadania własnych sądów i opinii.

1/ Schemat ten sporządzono na podstawie opracowania M.S ł a n i i L.W y t y c z a k a, Zarys metodyki ćwiczeń pedagogicznych w szkołach wyższych, Rzeszów 1976, s.168-169.

2/ Zob.m.in. K.K r u s z e w s k i, Kształcenie w szkole wyższej ..., op.cit., s.99; a także W.W c i s ł o, Organizacja aktywnej pracy studentów na ćwiczeniach audytoryjnych z fizyki w I semestrze, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1974, nr 1, s.122.



4.1.7: Kola 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 przejawskawienie istniejącego stanu rzeczy, który niemniej jednak spotkać można w praktyce dydaktycznej^{1/}.

^{1/} Zöb. J. K ē d z i ē r s k a , Przygotowanie i wykorzystanie referatu na ćwiczeniach, /w:/ J. Z b o r o w s k i , Nauka własna studenta, Warszawa 1976, s.172.

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 wiele osobistych przemyśleń i nie wywołują dyskusji. Świadectwem krytycznej oceny referatów przez słuchaczy jest między innymi to, że 65 osób /17,6% objętych badaniami/ wyraża opinię, iż nie powinien być on formą stosowaną w czasie zajęć grupowych. Szczegółowe dane na ten temat zawiera tabela 20.

Tabela 20

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

Uogólniając rozważania na temat miejsca i roli referatu w czasie zajęć grupowych, należy podkreślić dominującą w 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, występuje możliwość 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 szerszych 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 mini-

mun 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 21/^{1/}.

Tabela 21

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.

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.

4.1.8. Organizacja i tok zajęć ówiczeniowych

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, 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. Odpowiednikami tych czynności są następujące czynności studiującej młodzieży: 1/ przyswajanie wiedzy z różnych źródeł; 2/ rozwiązywanie problemów i dokonywanie odkryć oraz wynalazków; 3/ poznanie 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 wy-

1/ Zob. W. O k o ń , Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w szkole wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 1, s.24.

kładowcy i słuchaczy. Jest to problem rozpatrywany od wielu lat, a pierwsze próby jego rozwiązania znajdujemy u J.F.Herberta.

Większość pedagogów zgodnie orzeka, iż odbiciem pełnego procesu 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^{1/}.

Kolejność występowania powyższych ogniw zależy od rodzaju celów kształcenia, charakteru treści i zadań konkretnej formy nauczania. Może więc być różna.

Rozwiązanie to nie jest jednak w pełni przekonywające. W związku z tym Cz.Kupisiewicz wyróżnia dwie grupy ogniw^{2/}. Pierwsza - charakterystyczna dla tzw. podającego toku pracy dydaktyczno-wychowawczej - opiera się na poznaniu pośrednim i druga - znamienna dla toku poszukującego - za podstawę przyjmuje poznanie bezpośrednie i obejmuje:

- 1/ uświadomienie sobie przez uczniów określonej trudności o charakterze teoretycznym lub praktycznym;
- 2/ słowne określenie napotkanej trudności /sformułowanie problemu/;

^{1/} Zob. W. O k o n i , *Proces nauczania*, Warszawa 1966, s.58-59.

^{2/} Zob. Cz. K u p i s i e w i c z , *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1973, s.124-129.

- 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.

W zbliżony sposób, ale już bardziej praktycznie, określa strukturę ćwiczeń Edward Erazmus. Oto elementy tej struktury:

- 1/ etap przygotowawczy - działalność przed zajęciami i na początku zajęć;
- 2/ wprowadzenie do ćwiczeń - sformułowanie problemu, jego szczegółowych zagadnień i pytań, określenie miejsca tematu ćwiczeń w strukturze określonej dziedziny wiedzy;
- 3/ wykorzystanie odpowiednio dobranych faktów, zjawisk i procesów, jako merytorycznych warunków w dyskusji;
- 4/ przetworzenie informacji i dochodzenie do uogólnień najwyższego rzędu;
- 5/ rekapitulacja i podsumowanie poszczególnych części dyskusji^{1/}.

W naszych badaniach określiliśmy także najczęściej stosowany tok pracy dydaktycznej podczas ćwiczeń

^{1/} E. E r a z m u s , Metodologiczne problemy dydaktyki nauk politycznych, Warszawa 1977, s.250-259.

czeń, zwracając się w tej sprawie zarówno do wykładowców, jak i do 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 wyższym szkolnictwie wojskowym 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. Odpytanie 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. Uzupełnianie 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. Formulowane przez nich struktury są w dużej mierze uproszczone. Szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest fakt, iż żaden z wykładowców i słuchaczy nie zwrócił uwagi na zagadnienia projektowania, planowania i roli sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Marian Słania i Leon 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 wyko-

^{1/} M.S ł a n i a , L.W y t y c z a k, Zarys metodyki ćwiczeń pedagogicznych w szkołach wyższych ..., op.cit., s.48.

niania 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 studen-
tów, podział głównego zadania ćwiczenia na zada-
nia cząstkowe, podział zadania do wykonania mię-
dzy prowadzącego ćwiczenie i studentów.

P r z e p r o w a d z e n i e d z i a ł a -
n i a d y d a k t y c z n e g o pod kontrolą
prowadzącego ćwiczenia i studentów /ingerencja,
korekta/.

P o d s u m o w a n i e w y n i k ó w
d z i a ł a n i a /ćwiczenia/dydaktycznego, fina-
lizacja - formułowanie wniosków, twierdzeń, reguł,
definicji pojęć, notatki studentów, ocena efektów
osiągniętych na ćwiczeniu.

W y s u n i ę c i e z a d a n i a n a
n a s t ę p n e ć w i c z e n i a /wynikają-
ce albo z przeprowadzonego ćwiczenia albo z planu
pracy/. Każdy punkt ogólnej struktury ćwiczenia
pedagogicznego - stwierdzają autorzy - będzie
miał w różnych typach ćwiczeń inny cel, treść,
organizację i sposoby realizacji celu. Stąd mó-
wimy o modelach ćwiczeń^{1/}.
Stąd mówimy o modelach ćwiczeń^{3/}.

1/ Tamże, s.50.

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.

"I. Czynności wstępne:

- 1/ ustalenie tematyki ćwiczeń z referatem i zagadnień do opracowania w formie referatów,
- 2/ udzielenie wskazówek referentom, 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 potrzeby/,
- 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,
- 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 procesu organizacji ćwiczeń dotyczy 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. Model przebiegu ćwiczeń opracowany na podstawie pracy M.Słani i L.Wytyczaka "Zarys metodyki ćwiczeń pedagogicznych w szkołach wyższych" obrazuje schemat 5.

1/J.K ē đ ž ĩ ē ŕ š k ā , Przygotowanie i wykorzystanie ..., op.cit., s.199.

4.1.9. Wykorzystanie technicznych środków kształcenia w czasie ćwiczeń

O roli techniki audiowizualnej w procesie nauczania - uczenia się napisano już wystarczająco wiele, by w pełni akceptować tezę o jej pozytywnym wpływie na efektywność procesu dydaktycznego. Szkolnictwo wojskowe ma już za sobą okres fascynacji technologicznej i jest bliskie koncentracji wysiłków na weryfikowaniu różnorodnych rozwiązań szczegółowych w ramach danej dziedziny wiedzy, a nawet konkretnej jednostki lekcyjnej.

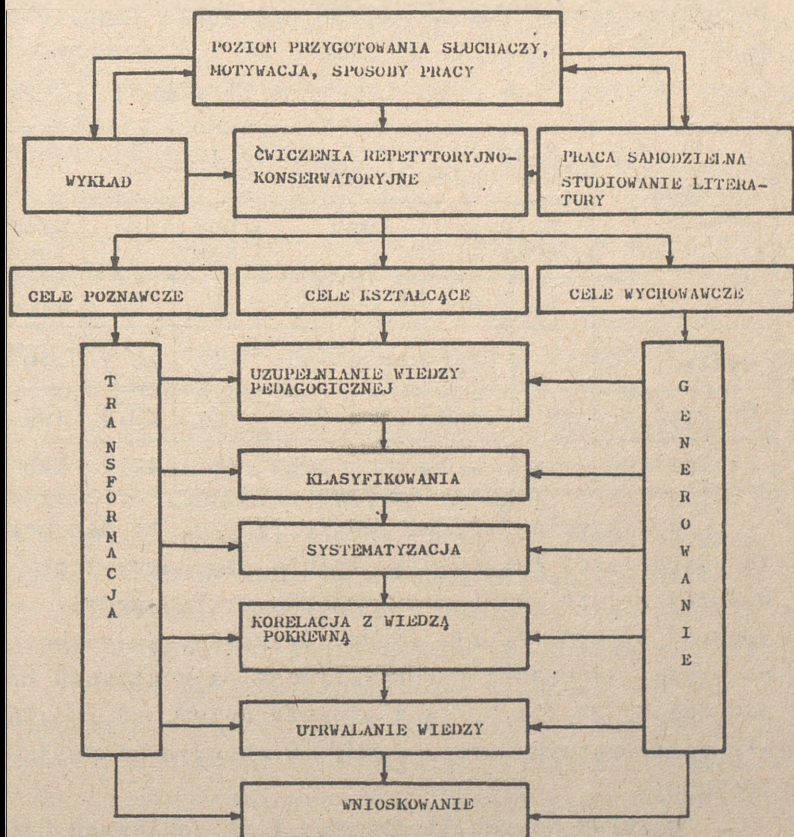
Zagadnienie wykorzystania środków dydaktycznych w ćwiczeniach jest najczęściej analizowane na tle ogólnych zasad upogładowiania procesu kształcenia. Brakuje natomiast opracowań wspartych wynikami badań i określających poprawne rozwiązania metodyczne w tym zakresie^{1/}. Ponadto, jak twierdzi W. Strykowski, wdrażanie techniki dydaktycznej w szkole wyższej powinno przejść następujące etapy:

- 1/ dokonanie diagnozy aktualnego stanu wyposażenia uczelni w techniczne środki nauczania;
- 2/ ustalenie optymalnych norm wyposażenia w techniczne środki dydaktyczne różnych typów sal szkoły wyższej;

1/ Zob. W. S t r y k o w s k i , Rola technicznych środków kształcenia w ćwiczeniach, /w:/ Metodyka ćwiczeń na studiach uniwersyteckich, Poznań 1975, s. 5

Schemat 5

MODEL PRZEBIEGU ĆWICZEŃ



3/ zasugerowanie etapów i kosztów zaopatrywania szkół w techniczne środki dydaktyczne do roku 2000" ^{1/}.

Opinia słuchaczy na temat wykorzystania technicznych środków dydaktycznych w wyższym szkolnictwie wojskowym jest w dużym stopniu krytyczna /zob.tabela 22/.

Tabela 22

Rodzaj zajęć	Stopień wykorzystania technicznych środków dydaktycznych							
	Bardzo duży		Duży		Dostateczny		Niedostateczny	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Wykłady	41	11,1	96	25,9	163	44,1	70	18,0
Ćwiczenia	18	4,9	85	23,0	161	43,5	104	26,6
Seminaria	11	3,0	75	20,3	156	42,2	126	32,5

W zakresie ćwiczeń audytoryjnych, bo one nas tu najbardziej interesują, opinia słuchaczy jest w dużej mierze rozbieżna z opinią wykładowców, spośród których 9, tj. 15,0%, twierdzi, iż techniczne środki nauczania wykorzystywane są w stopniu bardzo dużym, 23 /38,3%/ - w stopniu dużym, 22 /36,7%/ - w dostatecznym, a 6 /10,0%/ - w stopniu niedostatecznym.

Rozkład danych liczbowych i procentowych ujętych w tabeli 22 nie ulega istotnym zmianom w za-

1/ Tamże, s.65.

leżności od roku studiów. Oznacza to, iż opinia na temat stosowania techniki audiowizualnej jest zdecydowanie jednolita. Natomiast porównanie ocen analizowanego stanu rzeczy w WAP i WSO wypada jednoznacznie na niekorzyść akademii. Zaledwie 20 słuchaczy WAP /15,4%/ objętych badaniami twierdzi, iż stopień wykorzystania tych środków w czasie ćwiczeń jest dobry, 65 /50,0%/ - dostateczny, a 45 /34,6%/ uważa, że niedostateczny.

Uzasadniając powyższy stan rzeczy kadra naukowo-dydaktyczna WSO i WAP zwraca uwagę na różnorodne czynniki utrudniające wykorzystywanie środków dydaktycznych, a głównie: zawodność techniki, brak dobrych materiałów poglądowych, niewystarczająca baza poligraficzna szkoły. Dominuje jednak pozytywny stosunek do audiowizualnej obudowy zajęć, a wiele wypowiedzi świadczy wręcz o systematycznym potwierdzaniu się pozytywnych doświadczeń w tym zakresie. Słuchacze z kolei twierdzą, iż techniczne środki nauczania stosowane są niezwykle rzadko. Jeśli w toku wykładu ma miejsce wykorzystywanie projektoskopu, epidiaskopu i rzutnika przeźroczy, to już podczas ćwiczeń i seminariów z reguły nigdy.

Wobec dobrego wyposażenia wyższych uczelni wojskowych w sprzęt audiowizualny i ze względu na znaczny jego koszt występuje pilna potrzeba przeanalizowania problemów efektywności wykorzystywania różnorodnych środków dydaktycznych.

Głównym warunkiem poprawy sytuacji w tym zakresie jest rozwiązanie problemu przygotowywania i wykonywania materiałów dydaktycznych. W wyższym szkolnictwie wojskowym problem ten doceniany jest od dawna. Wskazują na to obligatoryjne stwierdzenia w dokumentach normatywnych^{1/}. Stąd też, włączając w tok procesu opracowywania nowoczesnych materiałów dydaktycznych zarówno słuchaczy, jak i kadrę naukowo-dydaktyczną, trzeba jednocześnie doskonalić metodykę ich wykorzystywania.

4.2. Seminaria

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 kształcenia akademickiego znalazł się również artykuł prof. Wiktora Schremma pt. "Seminarium w kształceniu i nauce uniwersyteckiej"^{2/}. Dominująca wówczas naukowo-badaw-

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

2/ Zob. J. R u t k o w s k i /red./, Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa, Poznań 1948.

cza 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. Uczył 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?^{1/}.

Tymczasem w programie przedmiotów społeczno-politycznych dla podchorążych politycznego profilu studiów WSO na lata 1981-1985 seminarium jako forma zajęć dydaktycznych występuje niemal przy

1/ Zob. J. P i e t e r , Seminarium w uczelni wyższej, /w:/ Dydaktyka szkoły wyższej, Gliwice 1961, s.131.

każdym temacie. Jest zatem wystarczający powód, by metodyczne problemy seminariów uczynić przedmiotem bardziej wnikliwych rozważań.

4.2.1. Cele, zadania i rodzaje seminariów

Do głównych zadań seminariów zaliczamy:

1. Pogłębianie wiedzy i praktycznych umiejętności zdobytych przez słuchaczy na wykładach i ćwiczeniach z danej dyscypliny naukowej.
2. Stopniowe zapoznawanie słuchaczy z metodyką pracy umysłowej oraz organizacją warsztatu naukowo-badawczego.
3. Kształtowanie umiejętności korzystania z literatury przedmiotu, materiałów źródłowych, sporządzania notatek - fiszek, przygotowywania 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

+ca - - - - -

1/ Zob. J. S t a r c z e w s k i , Zajęcia seminaryjne z przedmiotów społeczno-politycznych w WSO w aspekcie metod aktywizujących, Warszawa 1978 / Rozprawa doktorska wykonana pod kierownictwem naukowym płka doc.dr. hab. J. Bogusza, s.20-21.

ez 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"^{1/}.
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/ 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.

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 cele i zadania seminariów należy pogrupować je według trzech wymienianych już kryteriów^{2/}:

1/ p o z n a w c z e :

- pogłębianie i poszerzanie wiedzy zdobytej na wykładzie;

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. S t a r c z e w s k i , Zajęcia seminaryjne ..., op.cit., s.30-31.

- prezentowanie wiedzy zdobytej przez samodzielne studiowanie 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;
- kształtowanie umiejętności samodzielnego dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów naukowych;
- doskonalenie praktycznych umiejętności posługiwania się naukowymi metodami badawczymi oraz organizowania własnego warsztatu badawczego;

3/ wychowawcze :

- kształtowanie zaangażowanych postaw ideowopolitycznych;
- rozbudzanie ogólnych zainteresowań naukowych;
- dostarczanie pozytywnej motywacji zdobywania wiedzy i umiejętności;
- wyrabianie nawyków pracy zespołowej;
- uczenie taktu oraz kultury dyskusowania 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/pogłębienie i poszerzenie najważniejszych problemów omawianych podczas wykładów^{1/};
- 2/ rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych;
- 3/ kształtowanie umiejętności samodzielnego studiowania;
- 4/ uczenie się zasad poprawnego dyskusowania.

Porównując treść i zakres celów sformułowanych przez wykładowców i słuchaczy dochodzimy do

- 1 - - - - -
- 1/ Cel ten uznany został przez słuchaczy jako najważniejszy /I ranga/ także w ćwiczeniach.

wniosku, że różnią się one głównie na płaszczyźnie kontroli i oceny wiadomości. Słuchacze bowiem konsekwentnie podtrzymują pogląd, iż seminaryjne nie mogą służyć sprawdzaniu poziomowi 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 ze wszech miar słuszny wydaje się pogląd prezentowany w literaturze radzieckiej, iż seminarium pełni następujące funkcje: światopoglądową, logiczno-metodologiczną, ideowo-wychowawczą, organizacyjną i kontrolną^{1/}. Ta ostatnia funkcja ma umożliwić wykładowcy określenie

1/ Zob.Seminar - diejestwiennaja forma obuczienija i wospitanija studien czestwa, Leningrad 1978, s.5.

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 zajęć. Problem ten 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 sporo mniejszych i większych kłopotów.

4.2.2. 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 według określonej teorii pedagogicznej^{1/}. Z drugiej strony natomiast, treść kształcenia uznaje się za podstawę pedagogicznego oddziaływania na słuchaczy. Stąd też, zdaniem dydaktyków, "powinna ona odzwierciedlać zarówno aktualne, jak i przyszłe, przewidywane potrzeby życia społecznego, zawodowego i kulturalnego kraju, a także potrzeby poszczególnych jednostek"^{2/}. Treści powinny

1/ Chodzi tu głównie o materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny, utylitaryzm dydaktyczny, egzemplaryzm, materializm funkcjonalny, programowanie dydaktyczne, strukturalizm i modelowanie systemowe.

2/ Cz. K u p i s i e w i c z, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973, s. 85.

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 a 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 /zob. tabela 23/.

Przedstawione w tej tabeli 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 tych trzech źródeł wiedzy w zupełności wystarcza. Do innych źródeł sięgają wówczas, gdy temat zajęć jest szczególnie interesujący lub gdy trudności przysparza zrozumienie jego głównych myśli.

Tabela 23

Rodzaj źródeł wiedzy wykorzystywanych w toku przygotowywania się do seminarium	Częstotliwość korzystania					
	zawsze		czasem		nigdy	
	L	%	L	%	L	%
Dzieła klasyków	80	21,6	240	64,9	25	6,8
Skrypty	176	47,6	169	45,7	14	3,8
Podręczniki zaliczane do literatury obowiązkowej	253	68,4	101	27,3	4	1,1
Podręczniki zaliczane do literatury dodatkowej	64	17,3	241	65,1	39	10,5
Artykuły z czasopism naukowych	58	15,7	241	65,1	46	12,4
Notatki z wykładów	247	66,8	81	21,9	24	6,5

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 tematu 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 uzależniony jest 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% uważa, że częściowo, a 19,5 % twierdzi, że problematyka ta wcale nie musi się pokrywać. W opinii wykładowców dane te 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 /zob. tabela 24/.

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 umożliwiając konstruowanie uogólnień^{1/}.

Z badań prowadzonych w WSO przez J. Starczewskiego wynika, że stosowana obecnie praktyka planowania zajęć seminaryjnych oraz doboru ich tematyki jest poprawna pod względem metodycznym i merytorycznym. Zastrzeżenia i wątpliwości budzi jedynie fakt, że w procesie doboru treści seminariów w

1/ Zob. S. L i s z e w s k i , R. S t ę p i e ń ,
Modernizacja programu kształcenia w WAP, Sprawozdanie z badań, Warszawa 1980.

Tabela 24

	R o k s t u d i ó w							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Czy problematyka wy- kładów powinna pokry- wać się z problema- tyką seminariów?								
Tak, całkowicie	18	27,3	32	26,7	31	21,4	2	5,1
Tak, częściowo	32	48,5	60	50,0	78	53,8	23	59,0
Wcale nie musi się pokrywać	13	19,7	21	17,5	27	18,6	11	28,2
Trudno mi powie- dzieć	3	4,5	7	5,9	9	6,2	3	7,7
R a z e m :	66	100	120	100	135	100	39	100

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 25/^{1/}.

Tabela 25

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 cykli w uzgodnieniu z wykładowcami z uwzględnieniem propozycji podchorążych	22,2
Przez kierowników cykli 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 seminar-

^{1/} J.S t a r c z e w s k i , Zajęcia ..., op.cit., s. 155-156.

lów wpłynie na wzrost ich aktywności podczas zajęć i wyzwoli zwiększone zaangażowanie emocjonalne.

Jedną z dróg właściwego doboru i wzbogacania treści zajęć seminaryjnych jest staranny dobór problematyki referatów i koreferatów. W praktyce dydaktycznej natomiast ustalenie tematu referatu odbywa się w bardzo różny sposób. Wiele wątpliwości budzi również dobór literatury, na podstawie której należy przygotować wystąpienie^{1/}.

4.2.3. Metody kształcenia stosowane w czasie zajęć 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. Zdziśław Libera stwierdza wprost: "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"^{2/}.

- - - - -
- 1/ Interesujące rozważania na ten temat zawiera opracowanie Jana Seredyka, "Z zakresu techniki pisanie referatów, prac seminaryjnych i magisterskich na studiach historycznych", Opole 1968.
- 2/ Z. L i b e r a , Metodyka zajęć seminaryjnych na Wydziale Filozoficznym, /w:/ Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych, Warszawa 1968, s.224.

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 komunistycznego 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^{1/}.

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/ Zob. Seminar - diejstwiennaja ..., op.cit.,

Zwrócenie uwagi na dyskusję - zdaniem pedagogów radzieckich - wynika stąd, iż prowadzi ona bezpośrednio do podwyższania twórczej aktywności słuchaczy, a jednocześnie jest środkiem wychowania i kształcenia właściwego, naukowego światopoglądu. Dyskusja jest także środkiem kształtowania kultury myślenia i jedną z form przyswajania wiadomości.

Wyróżnia się dwie specyficzne właściwości tej słownej metody nauczania w toku seminarium. **P i e r w s z a** 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 doprowadzania do takiego stanu rzeczy, w którym emocje biorą górę nad racjonalnymi dowodami oraz logiczną argumentacją. W ogniu sporów, w atmosferze 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 semi-

narium, dzielią 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 ukształtowany 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 prowadzonych 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

1/ Zob. Tamże, s.105-108.

2/ Zob. J.B o g u s z , Metody aktywizujące studentów ..., op.cit., a także: T.G o ł a s z e w - s k i , Nauczanie akademickie jako proces społeczny, Kraków 1973, s.48 i nast.

wyjątkowo powierzchowna znajomość założeń metodycznych i szczegółowych charakterystyk tych metod przez wojskowych nauczycieli akademickich.

"Znajomość nowych i tradycyjnych, nieustannie zmieniających się metod i środków kształcenia na poziomie wyższym - pisze Jan Bogusz - 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/}.

W tym stanie rzeczy wyjątkowo interesujące okazują się rozważania Jerzego Starczewskiego, który podjął próbę zbadania i określenia aktualnie funkcjonującego w WSO modelu zajęć seminaryjnych^{2/}.

Przedstawione w tej pracy merytoryczne i metodyczne uwarunkowania metody sytuacyjnej, inscenizacji i burzy mózgów mogą przyczynić się do wzrostu zainteresowania kadry dydaktycznej wyższych uczelni wojskowych całą problematyką aktywizowania słuchaczy w procesie kształcenia. Oczywiście pod warunkiem, że będą w określony sposób upowszechnione.

1/ J. B o g u s z , Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, s.170.

2/ Chodzi o cytowaną już rozprawę doktorską J. Starczewskiego, napisaną pod kierownictwem naukowym prof.dr. hab.Jana Bogusza:

Oto jeden z przykładów zastosowania metod aktywizujących w czasie zajęć seminaryjnych.

4.2.3.1. Metoda sytuacyjna

Metodę tę zastosowano w toku seminarium na temat "Organizacja procesu wychowania w wojsku. Zasady i metody wychowania żołnierzy". Zajęcia 4-godzinne poprzedzone 8-godzinny wykładem. /Strukturę zajęć obrazuje schemat 6/. Podczas seminarium postanowiono przedyskutować następujące zagadnienia:

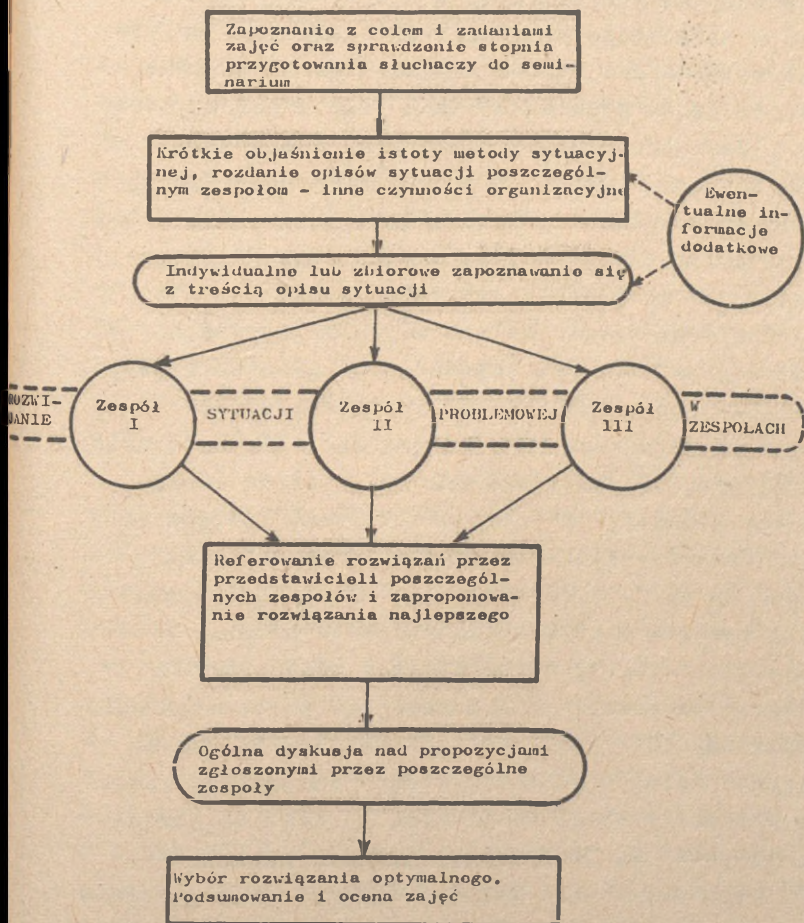
- "1. Cele i zadania wychowania wojskowego.
2. Charakterystyka systemu wychowawczego w wojsku.
3. Wychowawcze wartości wyróżnień i kar".

To trzecie zagadnienie uczyniono przedmiotem metody sytuacyjnej. Cele zajęć:

- "- pogłębić wiedzę podchorążych w zakresie treści, form, metod i zasad wychowania wojskowego;
- ukazać specyfikę systemu ideowo-wychowawczego w wojsku i wynikające z niej wnioski do organizacji procesu wychowania wojskowego;
- kształtować przekonanie o konieczności racjonalnego wykorzystywania wychowawczych funkcji kar i wyróżnień w praktyce wychowawczej w wojsku".

Opisy sytuacyjne doręczono słuchaczom dopiero podczas zajęć, bowiem odbywały się one na II kursie Wydziału Pedagogiczno-Politycznego WAP, a celem zajęć było zapoznanie słuchaczy z możliwościami zastosowania metod aktywizujących w procesie kształcenia wojskowego.

Schemat 6



Treść opisu sytuacji:

"St.szer. "Z" w dniu 20 stycznia o godzinie 2.00 w nocy /z niedzieli na poniedziałek/ wracał z urlopu ustawowego na drugi rok służby. Do urlopu dołączono mu 5 dni urlopu nagrodowego za wzorowe wykonanie zadań podczas ćwiczeń oraz 3 dni za zdobycie przez jego drużynę miana DSS. Zasadniczą służbę wojskową odbywał w jednostce stacjonującej w zielonym garnizonie, pozbawionej połączenia kolejowego. Odległość do najbliższej stacji /do której st.szer. "Z" przyjechał/ wynosiła 8 km.

Ponieważ termin urlopu mijał o godz. 6.00, a najbliższy autobus PKS odjeżdżał do garnizonu dopiero o godz. 6.30, zdecydował się iść pieszo.

W miejscowości "M", znajdującej się na trasie jego Marszu, odbywała się zabawa, a wśród bawiących się st.szer. "Z" rozpoznał trzech kolegów ze swojej drużyny, którzy korzystali z przepustek ważnych do godz. 6.00. St.szer. "Z" najpierw nie chciał zgodzić się na uczestnictwo w zabawie w towarzystwie kolegów, wśród których znajdował się jego dowódca drużyny, tłumacząc się zmęczeniem odbytą podróżą, lecz kiedy dowiedział się, że kuzyn jednego z kolegów jest kierowcą w gminnej spółdzielni i obiecał odwiedzić wszystkich na czas do jednostki, przystał na propozycję wspólnej zabawy.

Dysponując dość znaczną sumą pieniędzy, które otrzymał od rodziców i pracujących braci, zafundował kolegom dwa wina. Wypili je w towarzystwie kuzyna - kierowcy przed świetlicą, w której odbywała

się zabawa. Zabawa zakończyła się o godz. 5.00, postanowili więc wracać do jednostki. Kuzyn + kierowca podjechał pod świetlicę samochodem, lecz zatrzymany został przez dyżurującego funkcjonariusza MO, który zabronił wykorzystania samochodu służbowego do celów prywatnych, zwłaszcza iż stwierdził, że kierowca jest pod wpływem alkoholu. W tej sytuacji ustalono, że aby zdążyć do koszar przed pobudką, trzeba będzie skrócić drogę idąc przez poligon.

Kiedy o godz. 5.30 zbliżyli się do granic poligonu usłyszeli strzały, które wskazywały na odbywające się tam strzelanie. Zdziwiło ich to, gdyż wiedzieli, że zgodnie z zarządzeniem komendanta poligonu strzelania mogą odbywać się od godz. 6.00 do 20.00.

Zmiana trasy oznaczała nieuniknione spóźnienie, jednak nie odważyli się ryzykować przejścia przez ostrzeliwany teren. Gdy zbliżali się do jednostki była już godz. 6.15. Jeden z żołnierzy rozpoznał w wartowniku stojącym w oświetlonym miejscu na terenie parku samochodowego swego kolegę. Po zapoznaniu wartownika z zaistniałą sytuacją poprosili go o przepuszczenie ich przez strzeżony teren, na co wartownik po pewnym wahaniu wyraził zgodę. Z okazji tej nie skorzystał st.szer. "Z" i postanowił przejść oficjalnie przez bramę, a dyżurnemu biura przepustek wytłumaczył swoje spóźnienie opóźnieniem pociągu.

Kiedy pozostała trójka żołnierzy przeskoczyła przez ogrodzenie, wartownik w dowódcy drużyny rozpoznał swego byłego przełożonego. Wezwał więc całą trójkę do zatrzymania się, a gdy nie zareagowali na jego rozkaz, ponowił wezwanie zgodnie z regulaminem służby wartowniczej i wreszcie oddał strzał ostrzegawczy. Kolega wartownika odważył się zbiec między samochody stojące na placu i bez dalszych przeszkód dotarł przez nikogo nie zauważony do rejonu swojej kompanii. Natomiast dowódca drużyny wraz z pozostałym z nim żołnierzem zatrzymali się, a wezwany dowódca warty zaprowadził ich do oficera dyżurnego, który po spisaniu danych personalnych zwolnił zatrzymanych zaznaczając, że w sprawie zaistniałego wypadku złoży odpowiedni meldunek dowódcy jednostki.

Przy raporcie służbowym sprawcy zajścia /z wyjątkiem kolegi wartownika, którego wykroczenie nie zostało ujawnione/ zostali ukarani przez dowódcę jednostki i dowódcę kompanii, a wartownik otrzymał 5 dni urlopu nagrodowego.

Zadania do wykonania:

- dokonać oceny zachowania się st.szer. "Z",
- ocenić postępowanie kolegi wartownika,
- ocenić zachowanie się dowódcy drużyny i towarzyszącego mu żołnierza,
- ocenić postawę wartownika,
- określić, jaką decyzję w sprawie zaistniałego wypadku powinien zająć dowódca jednostki, a jakie wnioski powinien wyciągnąć dowódca kompanii.

Opis sytuacji, nagrany na taśmie magnetofonowej, odtworzony został przed przystąpieniem do realizacji trzeciego zagadnienia, które dotyczyło wychowawczych wartości wyróżnień i kar w procesie wychowania wojskowego. Niezależnie od tego, każdy zespół otrzymał tekst maszynowy tego samego opisu sytuacji, który był wysłuchany.

Pierwszej, wstępnej analizy opisu sytuacji dokonali uczestnicy zajęć indywidualnie, wykonując także zawarte w nim polecenia. Poszczególne propozycje stanowiły przedmiot dyskusji w zespołach, a jej efektem było wspólne opracowanie propozycji rozwiązania problemów. W następnym etapie zajęć seminaryjnych wyznaczeni przez prowadzącego seminarium przedstawiciele poszczególnych zespołów referowali wyniki swej pracy i przedstawiali konkretne wnioski, postulaty i propozycje.

Po tej prezentacji rozpoczęła się ogólna dyskusja w grupie seminaryjnej, podczas której uzasadniano słuszność swych decyzji i wniosków, oceniano ich wartość wychowawczą, zgodność z obowiązującymi zasadami praktyki dyscyplinarnej w wojsku oraz regulaminem przodownictwa i współzawodnictwa, rozpatrywano aspekt etyczno-moralny postaw i zachowań każdego żołnierza - uczestnika opisanych wydarzeń. Ponieważ najwięcej kontrowersji budziła postawa wartownika i jego kolegi, prowadzący seminarium we właściwym momencie podał dodatkowe informacje, wyjaśniające, że wartownik

w pewnym okresie służby był podwładnym dowódcy drużyny, który za spóźnienie się z przepustki ukarał go trzema pracami poza kolejnością. Natomiast żołnierz, który zbiegł nie zważając na wezwanie wartownika, miał za trzy dni wyjechać na urlop, w czasie którego zamierzał zawrzeć związek małżeński.

Informacje te zmusiły uczestników zajęć do zmiany ocen i podjętych uprzednio decyzji. Najważniejsze problemy sprecyzowane przez uczestników zajęć i pobudzające do dyskusji stanowiły: 1/ przestrzeganie regulaminu przodownictwa i współzawodnictwa przy przyznawaniu tytułu "Wzorowy Żołnierz" oraz miąna DSS, 2/ zasada indywidualizacji i zespolowości w procesie wychowania, 3/ problem jednolitości wymagań, 4/ rola przykładu osobistego przełożonego w wychowaniu, 5/ zagadnienie właściwie pojętego koleżeństwa, solidarności i poczucia współodpowiedzialności, 6/ zasada stopniowania kar i wyróżnień oraz wychowawczy aspekt praktyki dyscyplinarnej.

W wyniku dogłębnej analizy opisanej sytuacji zajęcia seminaryjne zakończono konkretnymi wnioskami, wśród których do najważniejszych zaliczyć można:

1. Konieczność ścisłego przestrzegania i kompleksowego stosowania w procesie wychowania zasad wychowania wojskowego;

2. Potrzebę dostrzegania negatywnych skutków deprecjonowania idei i wychowawczego znaczenia ruchu przodownictwa i współzawodnictwa w wojsku przez zaniżanie wymogów nadawania tytułu "Wzorowy Żołnierz" i miana pododdziału służby socjalistycznej.
3. Konsekwentne przestrzeganie w praktyce dyscyplinarnej wychowawczego aspektu kar i wyróżnień.

Ocena zajęć przeprowadzonych z zastosowaniem metody sytuacyjnej dokonana była według siedmiu następujących kryteriów: realizacja celów poznawczych, realizacja celów wychowawczych, realizacja celów kształcących, merytoryczny poziom zajęć, metodyczny poziom zajęć, poziom aktywności słuchaczy, atrakcyjność zajęć. Wysoka ocena zajęć w zakresie każdego z powyższych kryteriów, formułowana przez słuchaczy WAP, świadczy o tym, iż występuje pilna potrzeba częstszego stosowania w procesie dydaktycznym różnych metod aktywizujących. Dotyczy to głównie metody sytuacyjnej, inscenizacji, gier dydaktycznych itp. Schematy 7 i 8 przedstawiają struktury zajęć realizowanych metodą inscenizacji oraz metodą "fabryki pomysłów"^{1/}.

^{1/} Zob. J. S t a r c z e w s k i, Zajęcia seminaryjne ..., op.cit., s.215 i 237.

4.2.3.2. Metoda inscenizacji

W odróżnieniu od metody sytuacyjnej metoda inscenizacji polega na przypisaniu podchorążym określonych ról. Stąd też metodę tę nazywa się również metodą teatralizacji lub metodą ról. Charakterystyczną cechą tak rozumianej inscenizacji jest ścisły związek realności danej sytuacji z celami dydaktycznymi zajęć. "Symulując na zajęciach sytuacje rzeczywiste - pisze J. Bogusz - precyzyjnie dobrane do tematu, metoda inscenizacji stwarza warunki do podejmowania decyzji i działań, uczy zmieniać zakorzenione stereotypy i przyspiesza opanowanie nowych sposobów działania w zmiennej i dynamicznej strukturze nowoczesnej cywilizacji"^{1/}. Takich i podobnych zalet kształcenia aktywizującego można wyliczyć o wiele więcej. Z reguły są one znane wykładowcom. Wydaje się jednak, że w procesie studiowania na szczególną uwagę zasługują konkretne rozwiązania metodyczne, określające nie tylko ewentualne zalety układu czynności pedagogicznych, ale również myśli główne tematu, dobór argumentów, treść różnorodnych rozwiązań problemu i charakter kierowniczej roli nauczyciela akademickiego. Stąd też przedstawione na schemacie 7 organizacyjne propozycje w zakresie przebiegu zajęć realizowanych za pomocą metody inscenizacji regulują niejako logiczny ciąg czynności dydaktycznych, ale nie mogą stanowić uniwersalnego środka skuteczności kształcenia w

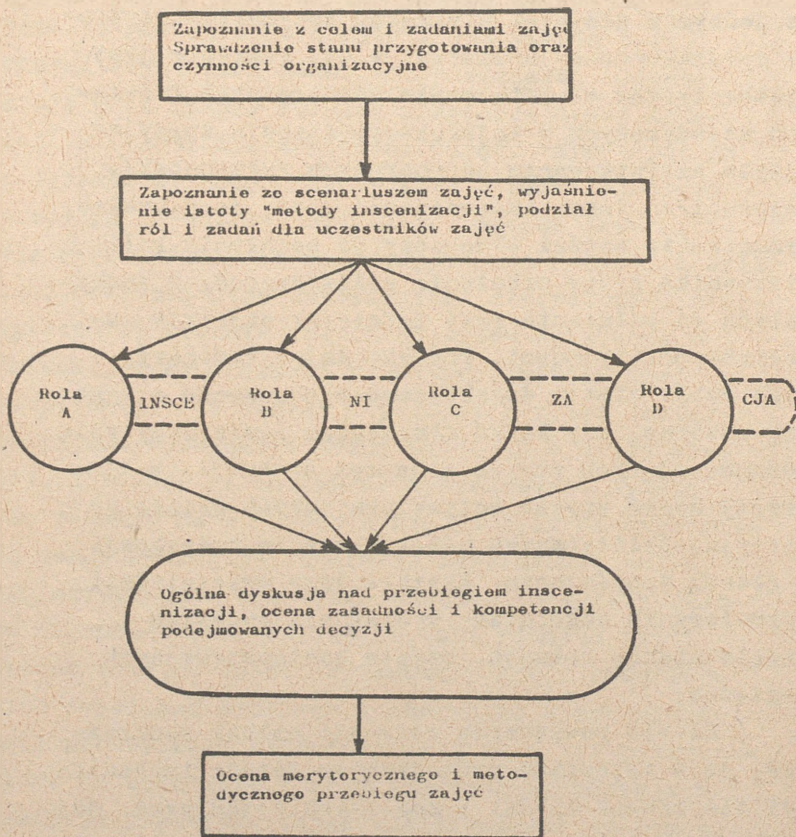
1/ J. P. o g u s z, Metody aktywizujące ..., op.cit., s.103.

zakresie wszystkich tematów zajęć. Na tym tle warto chyba zwrócić uwagę na potrzebę bardziej wnikliwego spojrzenia na możliwości zastosowań metody inscenizacji w toku seminariów. Wydaje się, że jednym z głównych kierunków optymalizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w tym zakresie jest systematyczne weryfikowanie różnorodnych rozwiązań metodycznych w największym stopniu sprzyjających aktywizowaniu podchorążych /słuchaczy/. Najprostszą formą inscenizacji jest, na przykład, wyznaczenie części słuchaczy do pełnienia roli kierownika grupy szkolenia politycznego, a pozostałych do pełnienia roli żołnierzy objętych zajęciami politycznymi. Podczas zajęć seminaryjnych dobre efekty dydaktyczno-wychowawcze osiąga się wówczas, gdy kilku słuchaczom powierzmy rolę podsumowujących pewien fragment dyskusji. W ten prosty dosyć sposób uczymy przyszłych działaczy partyjno-politycznych uczestniczenia w dyskusji z głosem decydującym, kształtujemy umiejętności formułowania uogólnień, wyciągania wniosków i uwzględniania różnych, często kontrowersyjnych poglądów.

Na tle powyższych rozważań należy podkreślić, że w zajęciach prowadzonych metodą inscenizacji nie zawsze chodzi o znalezienie jakiegoś najlepszego rozwiązania inscenizowanej sytuacji, ale przede wszystkim o wszechstronne oświetlenie różnych punktów widzenia^{1/}.

I/Zob. J.B o g ũ s z , A.P a r z y s z e k , R.
S t ę p i e Ń , Kształcenie aktywizujące ...,
op.cit., s.154.

Schemat 7



4.2.3.3. Metoda "fabryki pomysłów"/brainstormingu/

Podobnie jak metoda sytuacyjna, metoda brainstormingu polega na stworzeniu określonej sytuacji problemowo-zadaniowej. Jej rozwiązanie wymaga z kolei formułowania pomysłów umożliwiających rozwiązanie zadania. W toku wysuwania przez słuchaczy różnorodnych pomysłów, powinna istnieć swobodna atmosfera. Pomysły rozwiązania można zapisać np. na tablicy, a następnie w drodze gruntownej analizy należy dokonać wyboru najlepszego z nich.

Trudno w tym miejscu nie zgodzić się z poglądem K.Kruszewskiego, iż w "fabryce pomysłów" chodzi przede wszystkim o to, by na danym materiale i w dany sposób kształcić słuchaczy, w mniejszym zaś stopniu liczy się samo znalezienie rozwiązania, czy też zastosowania go w praktyce^{1/}.

Ogniwa zajęć seminaryjnych, realizowane za pomocą metody "fabryki pomysłów", mogą być różne, a ich liczba i układ zależą w dużej mierze od pomysłowości i zaangażowania wykładowcy. Wszelkie procesy poznawcze i emocjonalne powinny być inicjowane w fazie tworzenia sytuacji problemowej. W drugiej kolejności natomiast niezbędne jest sformułowanie różnorodnych hipotez i dokonanie ich weryfi-

1/ Zob. K.K r u s z e w s k i , Kształcenie w szkole wyższej, ..., op.cit., s.131.

kacji. "Oceny pomysłów dokonać można na tych samych zajęciach, po krótkiej przerwie lub na zajęciach następnych. Zależy to od programu zajęć, rodzaju problemu i efektów gry"^{1/}.

Jeśli formułowanie pomysłów ma wiązać się ściśle z poznaniem określonej literatury naukowej, należy wystarczająco wcześniej poinformować o tym słuchaczy.

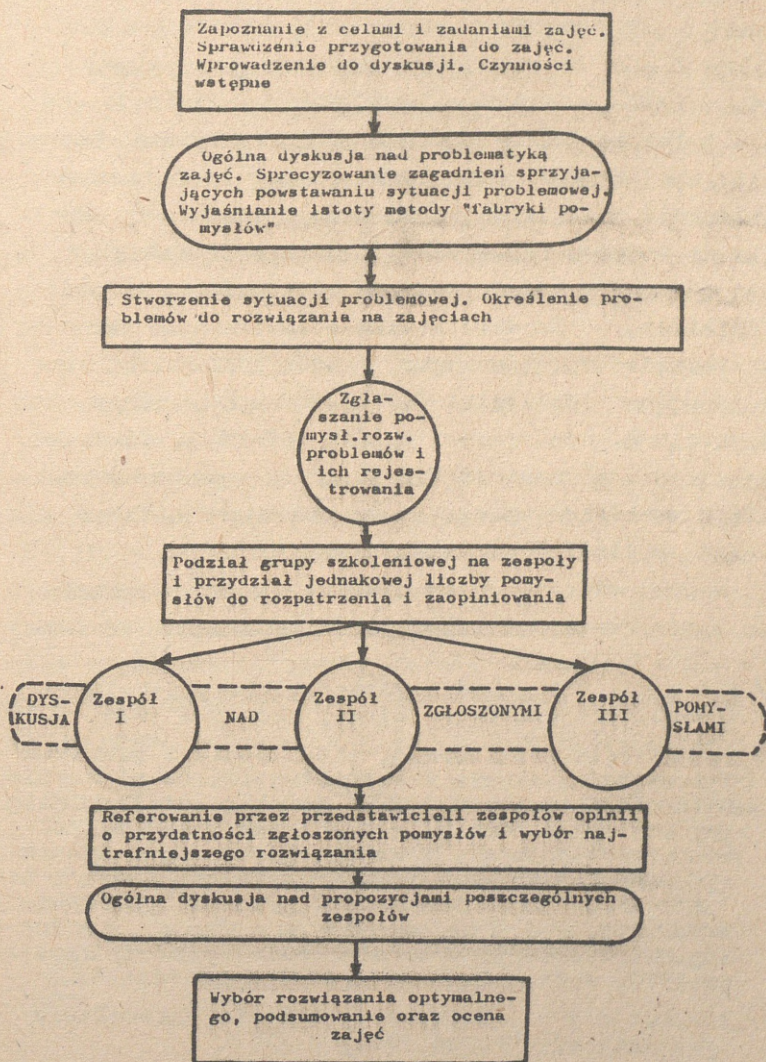
Wydaje się, iż gruntowna analiza układu czynności wykładowcy w toku zajęć seminaryjnych prowadzonych metodami aktywizującymi może w istotny sposób wzbogacić dotychczasową teorię i praktykę kształcenia w wyższej uczelni.

4.2.4. Wykorzystanie technicznych środków nauczania w toku seminarium

Współcześnie, niezależnie od widocznego już względnie umiarkowanego optymizmu ocen dotyczących stosowania techniki audiowizualnej, podkreśla się jej znaczącą rolę w procesie zwiększania efektywności kształcenia^{2/}. Wynika to głównie stąd, że - jak pisze J. Bogusz - "87% wrażen odbiera człowiek wzrokowo, a 9 % drogą słuchową. Z tego, co widzi, człowiek przyswaja sobie 40%, a z tego co słyszy - - 20%, natomiast z tego, co jednocześnie widzi i

1/ Tamże, s.132.

2/ Zob. m.in., J. B o g u s z , Metody aktywizujące ..., op.cit., s.149.



słyszcy - 80%. Jeżeli zastosuje się metodę audiowizualną /.../, to czas szkolenia zmniejszy się od 20% do 40%^{1/}. Wystarczająco przekonujące to dane - twierdzą twórcy technologii kształcenia - by praktyczne zastosowanie reguł zasady pogładowości dominowało w większości procesów nauczania^{2/}. Wynika to również z postulatu łączenia trzech głównych elementów zasady pogładowości: rzeczy, słów i działania^{3/}. Zgodnie bowiem z założeniami marksistowskiej epistemologii, proces poznawania otaczającej nas rzeczywistości trzeba zaczynać przede wszystkim od konkretnych rzeczy i faktów. Równocześnie jednak musi to być poznanie oparte na rozumieniu wszelkich zjawisk, odpowiadające naturze procesu myślowego człowieka.

Mimo widocznego ostatnio postępu w wyposażeniu pomieszczeń dydaktycznych w techniczne środki

-
- 1/ J. B o g u s z , Dydaktyczne problemy szkolenia ideowopolitycznego w wojsku, Warszawa 1975, s.260.
 - 2/ Technologia kształcenia, jako teoria i praktyka dydaktyczna, uległa w ostatnich latach niezwykle interesującej ewolucji. Od ścisłego utożsamiania jej zakresu i funkcji z wąsko rozumianymi środkami dydaktycznymi, przekształciła się w system ujmujący całokształt problematyki związanej z celami, treściami i realizacją procesu dydaktycznego. Zob. F. J a n u s z k i e w i c z , Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1978, s.28.
 - 3/ Zob. L. L e j a , Unowocześnienie infrastruktury dydaktycznej, Poznań 1976, s.134.

dydaktyczne, obserwuje się zbyt mało jeszcze materiałów dydaktycznych, które mogłyby być wykorzystywane dzięki tym środkom^{1/}.

Jak wobec tego przedstawia się problem stosowania techniki audiowizualnej w czasie zajęć seminaryjnych? Teoretycznie rzecz ujmując, każdy środek techniczny zastosowany właściwie aktywizuje słuchaczy, koncentruje ich uwagę, sprzyja pogłębianiu procesu przyswajania wiedzy i ożywia przebieg zajęć.

Jak wynika z badań prowadzonych wśród podchorążych, 11 spośród nich /3,0%/ twierdzi, że techniczne środki nauczania wykorzystywane są w stopniu bardzo dużym, 75 /20,3%/ uważa, że w stopniu dużym, 156 /42,2%/ - dostatecznym, a 126 /34,1%/ - niedostatecznym. Porównując te dane statystyczne z danymi obrazującymi stopień wykorzystania technicznych środków nauczania w toku ćwiczeń i podczas wykładów, należy stwierdzić, iż najgorsza sytuacja ma miejsce właśnie w trakcie seminariów. Potwierdzają to także wypowiedzi na-

1/ Zob. T.K a r w a t , Projektowanie zestawów materiałów do zajęć dydaktycznych /zarys koncepcji/, Kalisz 1978, CDN; St.B e n e d y c z a k , Projekt realizacji wykonawstwa materiałów dydaktycznych do procesu kształcenia na studiach poddyplomowych organizacji i zarządzania oświatą dla kadry kierowniczej szkolnictwa dla pracujących, Kalisz 1978, CDN.
CDN.

uczycieli akademickich prowadzących zajęcia grupowe. Opinię, iż stopień wykorzystania tych środków podczas seminariów jest bardzo duży wyraziło 4 oficerów /6,7%/, 19 /31,7%/ określiło ten stopień jako duży, 21 /35,0%/ - dostateczny, 4 /6,7%/ - niedostateczny, a 12 osób /20,0%/ stwierdziło, że nie ma w tej sprawie wyrobionej opinii;

Większość wykładowców uważa, iż podczas seminariów trudno jest stosować technikę audiowizualną, chociaż powszechna jest opinia o jej pozytywnym wpływie na efekty dydaktyczno-wychowawcze zajęć. Jest zatem wystarczająco wiele powodów, by w sposób planowy i systematycznie gromadzić wszelkie doświadczenia z zakresu spożytkowania w procesie kształcenia możliwości środków dydaktycznych. Przed katedrami i cyklami stoi pilne zadanie racjonalnego wyposażenia pomieszczeń dydaktycznych w techniczne środki nauczania i włączania ich w proces kształcenia, z jednoczesnym wypracowywaniem nowoczesnych metodyk szczegółowych. Dotyczy to w głównej mierze nauk społecznych, w których od tego właśnie, na ile materiał nauczania przekazywany jest żywo, interesująco i pogłębowo, zależy efektywność kształcenia. Jak zgodnie twierdzą pedagodzy radzieccy - twórcze seminarium z zastępowaniem tych środków ma duże znaczenie nie tylko w procesie opanowywania treści tematu, ale także ze względu na nabywanie przez słuchaczy nawyków działania propagandowego. W toku

seminariów bowiem słuchacze uczą się wykorzystywać techniczne środki nauczania podczas swoich wystąpień, np. analizując schemat, diagram, tabelę itp.

Ze względu na to, iż w toku seminarium słuchacze formułują wiele problemów, wykładowca powinien dysponować różnorodnymi materiałami dydaktycznymi w postaci foliogramów i przeźroczy, aby podczas dyskusji mógł operować danymi statystycznymi, zestawieniami, rysunkami itp., które wzmocniłyby jego sposób rozumowania. W procesie ideowopolitycznego wychowania słuchaczy, m.in. w Białoruskim Instytucie Gospodarki Narodowej im. W.W. Kujbyszewa, dużą rolę odgrywa magnetofon. Wśród wielu nagrań dominuje żywe słowo W.I.Lenina, a także wypowiedzi jego współpracowników. Taki zapis magnetofonowy wywiera na słuchaczach ogromne wrażenie i wpływa jednocześnie na stan przeżyć emocjonalnych. Postać Lenina staje się w ten sposób bliska i zrozumiała^{1/}. Odpowiednio uporządkowane materiały dydaktyczne zgromadzone w gabinecie dydaktycznym mogą być wykorzystywane zarówno w toku zajęć, jak i w pracy samodzielnej słuchaczy.

1/ Zob. A.I.Jegorow, K.F.L w o w a , Rol technicznych śriedstw obuczienija w idiejno-politiceskom wospitanni studieniecziestwa, /w:/ Seminar-diejstwiennaja ..., op.cit., s.167.

Powyższe rozważania, jak i pozostałe informacje na temat zajęć seminaryjnych przekonują nas o decydującej roli starannego ich przygotowania przez wykładowcę i słuchaczy. W toku trwania zajęć natomiast chodzi o wytworzenie atmosfery naukowej twórczości, tolerancji, krytycyzmu i aktywności. Główną siłą napędową pracy dydaktycznej podczas seminarium powinno być żywe zainteresowanie słuchaczy omawianym problemem. Służyć temu mają zarówno starannie określone cele zajęć, jak i właściwie dobrane treści, metody i środki dydaktyczne.

4.3. Konsultacje jako forma pracy dydaktycznej

W procesie utrwalania i pogłębiania wiedzy zdobytej przez słuchaczy w toku ćwiczeń oraz seminariów konsultacje powinny odgrywać znaczącą rolę. Pod względem metodycznym sprowadzają się one do pytań i odpowiedzi, z tym że najczęściej pytania zadaje słuchacz, a wykładowca na nie odpowiada. Jak twierdzi S.I.Zinowiew, pytania te można podzielić na następujące grupy:

- "- dotyczące organizacji i metodyki pracy samodzielnej, zarówno w warunkach wyższej uczelni, jak i w produkcji,
- dotyczące literatury naukowej uzupełniającej i innych źródeł,
- łączące się ze sprecyzowaniem jakichś danych naukowych, teoretycznych tez naukowych, nowych pojęć, metod rozwiązywania zadań itp.,

- pytania o charakterze metodologicznym^{1/}.

Podział ten wydaje się bardzo przejrzysty i całościowy, a jeśli dadamy przy tym, iż w toku swobodnej rozmowy konsultacyjnej występuje bezpośredni kontakt słuchacza i wykładowcy, to nie ulega wątpliwości, że są tu spełnione wszelkie warunki procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Problem konsultacji sprowadza się jednak do tego, w jakim stopniu słuchacze w ogóle z niej korzystają, a jeśli nie, to jakie przyczyny mają na to wpływ decydujący.

Na pytanie: czy w procesie dydaktycznym korzystasz z indywidualnych lub grupowych konsultacji?, odpowiedzi twierdzącej udzieliło 166 słuchaczy, to jest 44,9%, natomiast 202 -/54,6%/ - odpowiedzi negatywnej. Przy tym wśród tych słuchaczy, którzy stwierdzili, iż korzystają z konsultacji, wielu wskazywało na sporadyczność tego udziału.

Poglądy wykładowców są w tym względzie bardziej optymistyczne. Spośród badanych 39 /65,0%/ stwierdziło, że słuchacze korzystają z konsultacji, a 21 /35,0%/ odpowiedziało, że nie. Analizując opinie wyrażone przez słuchaczy w zależności od roku studiów, dostrzegamy, że najczęściej korzystają z konsultacji słuchacze II roku, a najrzadziej słuchacze IV roku /zob. tabela 26/.

1/ S.I.Z i n o w i e w , Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej, Warszawa 1971, s.313.

Tabela 26

Korzystanie z indywidual- nych lub gru- powych konsul- tacji	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	29	43,9	59	49,2	65	44,8	13	33,3
Nie	37	56,1	61	50,8	80	55,2	26	66,7
Razem	66	100	120	100	145	100	39	100

Jakie są wobec tego główne przyczyny niekorzystania z konsultacji? Jak wynika z danych statystycznych zawartych w tabeli 27, na pierwszym miejscu wymieniają słuchacze brak czasu, na drugim brak zwyczaju korzystania z konsultacji, a na trzecim brak takiej potrzeby w odczuciu słuchaczy. Kolejne zestawienia obrazują szczegółowe dane z podziałem na poszczególne lata studiów /tabele od 28 do 35/.

Tabela 27

Przyczyny niekorzystania z konsultacji	Częstość przyczyn					
	naj- częściej		niekiedy		nigdy	
	L	%	L	%	L	%
Wyczerpujące przedstawienie treści wykładu	70	18,9	170	45,9	64	17,3
Brak zwięzłego korzystania z konsultacji	199	53,8	105	28,4	20	5,4
Brak czasu	205	55,4	117	31,6	18	4,9
Trudności w dostrzeżeniu problemów	43	11,6	186	50,3	72	19,5
Brak zachęcających wypowie- dzi w tej sprawie ze strony wykładowców	55	14,9	154	41,6	103	27,8
Świadomość, że przed odbyciem konsultacji trzeba przeczytać podstawową literaturę	88	23,8	149	40,3	71	19,2
Poczucie nieśmiałości w kon- taktach z wykładowcami	36	9,7	157	42,4	115	31,1
Brak takiej potrzeby w odczuciu słuchaczy	118	31,9	163	44,1	35	9,5

Tabela 28

	R o k s t u d i ó w							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Wyczerpujące przedstawienie treści wykładów	9	13,5	24	20,0	31	21,4	6	15,4
Najczęściej	36	54,5	52	43,3	64	44,1	18	46,2
Niekiedy	8	12,1	21	17,5	24	16,6	11	28,2
Trudno mi powiedzieć	13	19,7	23	19,2	26	17,9	4	10,3
R a z e m	66	100	120	100	145	100	39	100

Analiza powyższych danych wykazuje, że wyczerpujące przedstawienie treści wykładów jest dla wielu słuchaczy czynnikiem osłabiającym potrzebę korzystania z konsultacji. Pogląd ten jest tylko częściowo słuszny. W procesie studiowania bowiem ogromną rolę odgrywa studiowanie literatury przedmiotu i udział w ćwiczeniach oraz w seminariach. Stąd też problemy, które ewentualnie mogą być treścią konsultacji, znajdują swoje źródło nie tylko w wykładzie, ale i w pozostałych formach kształcenia. Zresztą trudno obecnie wyobrazić sobie na tyle wyczerpujący wykład, by słuchacz nie odczuwał pewnych wątpliwości i braków, które wymagałyby wyjaśnienia i uzupełnienia. Niemniej jednak samo dążenie niektórych wykładowców do całościowego i względnie szczegółowego przedstawienia tematu podczas wykładów może budzić wątpliwości.

Tabela 29 pozwala stwierdzić, że jest jeszcze wiele do zrobienia w zakresie kształtowania zwyczaju korzystania z konsultacji zarówno na pierwszym, jak i na czwartym roku studiów. Problem ten przedstawia się podobnie w środowisku cywilnym. Stąd też warto chyba wskazać na jedno z ciekawszych rozwiązań stosowanych w radzieckiej wojskowej szkole wyższej. Chodzi tu o indywidualną dyskusję /indywidualnoje sobiesiedowanije/^{1/}. Polega ona

1/ Zob. A.G.K a ł a s z n i k o w , Metodika indywidualnego sobiesiedowaniija, Moskwa 1977.

Tabela 29

	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Brak zwyczajnego korzystania z konsultacji	40	60,6	54	45,0	77	53,1	28	71,8
Najczęściej	20	30,3	34	28,3	45	31,0	6	15,4
Nigdy	2	3,0	9	7,5	7	4,8	2	5,1
Trudno mi powiedzieć	4	6,1	23	19,2	16	11,0	3	7,7
Razem	66	100	120	100	145	100	39	100

na przeprowadzeniu specjalnej rozmowy wykładowcy ze słuchaczami w celu bardziej wszechstronnego poznania /przestudiowania/najważniejszych problemów określonego przedmiotu nauczania. Przeprowadzenie indywidualnych dyskusji ujęte jest w planach i programach kształcenia. Przeznacza się na nie 4-6 godzin programowych jednorazowo. W ciągu roku natomiast zajęć takich może być kilkanaście i więcej. Wykładowca rozmawia z jednym słuchaczem w ciągu 25-30 minut. Po sformułowaniu problemu przez wykładowcę słuchacz ma 3-5 minut czasu na przemyślenie odpowiedzi. W tym czasie wykładowca zapoznaje się z konspektem słuchacza, poznaje jego sposób uczenia się, poziom umiejętności studiowania zaleconego wcześniej dzieła naukowego, sporządzania notatek, wyodrębniania myśli głównych itp.

W toku "sobiesiedowanijsza" nie najważniejsze jest pamięciowe opanowanie treści lub odtworzenia głównych definicji, lecz rozumowe opanowanie problemu, jego uwarunkowań teoretycznych, głównie w ujęciu marksistowsko-leninowskim, a także umiejętności zastosowania wiedzy w realiach życia.

Praktyka wskazuje, że indywidualna dyskusja stwarza ogromne możliwości dydaktyczne, wynikające z indywidualnego podejścia do słuchacza. Ze względu na zbliżony charakter dyskusji do konsultacji można przyjąć, że wprowadzenie jej do programu

kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych może w istotny sposób rozbudzać zainteresowanie konsultacjami.

Okazuje się, że mimo postępującego zróżnicowania w organizacji studiów i pewnej liberalizacji rygorów życia wojskowego na wyższych latach kształcenia, brak czasu jest odczuwany przez podchorążych bardzo dotkliwie. Na brak czasu, jako najczęściej występującą przyczynę niekorzystania z konsultacji, wskazuje 40% słuchaczy WAP i 63,8% podchorążych. Różnica powyższa jest istotna statystycznie.

Należy zatem podjąć działania o charakterze metodycznym i organizacyjnym, by instytucja konsultacji zaczęła spełniać właściwe jej funkcje kształceniowe w wyższej uczelni wojskowej.

Tabela 30

Brak ozasu	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Najczęściej	48	72,7	61	50,8	74	51,0	22	56,4
Niekiedy	12	18,2	43	35,8	50	34,5	12	30,8
Nigdy	4	6,1	4	3,3	6	4,1	4	10,3
Trudno mi powie- dzieć	2	3,0	12	10,0	15	10,3	1	2,6
Razem	66	100	120	100	145	100	39	100

Tabela 31

Trudności w dostrzeganiu problemów	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Najczęściej	6	9,1	13	10,8	19	13,1	5	12,8
Niekiedy	36	54,5	57	47,5	71	49,0	22	56,4
Nigdy	12	18,2	23	19,2	30	20,7	7	17,9
Trudno mi powie- dzieć	12	18,7	27	22,5	25	17,2	5	12,8
Razem	66	100	120	100	145	100	39	100

Tabela 32

	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Brak zachęcających wypowiedzi w tej sprawie ze strony wykładawców								
Najczęściej	11	16,7	25	20,8	16	11,0	3	7,7
Niekiedy	32	47,0	43	35,8	64	44,1	16	41,0
Nigdy	16	24,2	30	25,0	43	29,7	14	35,9
Trudno mi powiedzieć	8	12,1	22	18,3	22	15,2	6	15,4
Razem	66	100	120	100	145	100	39	100

Tabela 33

	Rok studiów							
	I		II		III		IV	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Świadomość, że przed odbyciem konsulta- cji trzeba przeoczy- tać podstawową literaturę	9	13,6	28	23,3	44	30,3	7	17,9
Najczęściej	26	39,4	53	44,2	51	35,2	19	48,8
Niekiedy	18	27,3	16	13,3	29	20,0	8	20,5
Nigdy								
Trudno mi powie- dzieć	13	19,7	23	19,2	21	14,5	5	12,8
Razem	66	100	120	100	145	100	39	100

Tabela 36

Rodzaj zajęć	Ocena poziomu wymagań							
	wysoki		średni		niski		trudno mi powiedzieć	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Ćwiczenia audytoryjne	70	18,9	205	55,4	50	13,5	41	11,1
	156	42,2	165	44,6	37	10,0	11	3,0
Konsultacje	29	7,8	116	31,4	100	27,0	117	31,6
Zajęcia praktyczne	101	27,3	151	40,8	55	14,9	59	15,7

R o z d z i a ł V

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Ustalenie czynników, od których w głównej mierze zależy efektywność ćwiczeń i seminariów, nie jest sprawą łatwą. Wynika to przede wszystkim stąd, iż każde zajęcie dydaktyczne posiada specyficzne cechy wynikające z charakteru celów i treści kształcenia. Różne są także ogólne uwarunkowania organizacyjne, materialne itp.

Wydaje się jednak, że czynniki takie można wyodrębnić i określić na trzech płaszczyznach: a/ treści, b/ metodyki, c/ osobowości wykładowcy. Są one w większości przypadków zbieżne w ćwiczeniach i seminariach, stąd też omówione zostaną łącznie.

a/ W zakresie treści:

- właściwy dobór i układ treści ze względu na cele kształcenia,
- atrakcyjność poruszanych problemów,
- zgodność treści z zainteresowaniami słuchaczy,
- walory kształcące omawianych treści,
- przystępność i logiczna zwartość informacji,
- wpływ na kształtowanie umiejętności praktycznych.

b/ W zakresie metodyki:

- jasne określenie celu zajęć i uświadomienie go słuchaczom,

- sformułowanie problemów wymagających rozwiązania,
- poprawny przydział zadań pedagogicznych,
- właściwa organizacja pracy,
- zapewnienie aktywnego udziału w zajęciach wszystkich słuchaczy,
- określenie i sprawowanie kierowniczej roli przez nauczyciela akademickiego,
- należyte wykorzystanie metod aktywizujących,
- stosowanie środków dydaktycznych /w tym materiałów źródłowych/,
- staranne formułowanie wniosków i uogólnień,
- kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się.

c/ W zakresie osobowości wykładowcy:

- ideowość, inteligencja i umiejętność przekonywania innych,
- głęboka wiedza ogólna i specjalistyczna,
- wymagalność i takt pedagogiczny,
- umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów,
- konsekwencja, systematyczność i obiektywizm w kontaktach ze słuchaczami,
- znajomość realiów życia wojskowego,
- umiejętność organizowania pracy,
- śmiałość i tolerancja w głoszeniu poglądów.

Przedstawione wyżej czynniki dotyczą bezpośrednio przebiegu zajęć dydaktycznych. Jednakże, jak twierdzą słusznie respondenci, efektywność

ćwiczeń i seminariów zależy w dużej mierze od jakości pracy samodzielnej w toku przygotowywania się do zajęć, co zresztą w wielu miejscach tego opracowania staraliśmy się podkreślić.

X X X

Na podstawie przedstawionego materiału badawczego można sformułować tezę, że rola ćwiczeń i seminariów w procesie dydaktyczno-wychowawczym może wzrosnąć tylko wówczas, gdy wojskowi nauczyciele akademicki w większym stopniu uświadomią sobie cele i zadania tych form kształcenia, gdy śmielej i w sposób przemyślany włączą do praktyki dydaktycznej aktywizujące metody nauczania oraz gdy potrafią efektywniej wykorzystać dobrą już w wyższym szkolnictwie wojskowym bazę materialno-techniczną. Odrębny zupełnie problem, ale również istotny tak pod względem teoretycznym, jak i praktycznym, stanowi potrzeba opracowanie gruntownie sprawdzonych założeń metodycznych ćwiczeń i seminariów z przedmiotów społeczno-politycznych w zakresie poszczególnych przedmiotów kształcenia.

Na tym tle, między innymi, należy sformułować następujące zagadnienia badawcze, których rozwiązanie może przyczynić się do względnie całościowego opracowania metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów w wyższym szkolnictwie wojskowym:

1. Zasady taksonomii celów kształcenie realizowanych w toku ćwiczeń i seminariów.

2. Charakterystykę rodzajów zajęć grupowych i optymalizację ich struktur.
3. Funkcje kontroli i oceny wyników pracy słuchaczy na ćwiczeniach i seminariach.
4. Planowanie zajęć grupowych na szczeblu uczelni.
5. Związek ćwiczeń oraz seminariów z wykładami i z pracą samodzielną.
6. Kierowniczą rolę wykładowcy podczas różnego rodzaju zajęć grupowych.
7. Doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych wojskowych nauczycieli akademickich i rolę hospitacji zajęć w tym procesie.

Rozległość powyższych problemów i ich ranga w systemie oświatowym wojska, a ściślej mówiąc - w procesach kształcenia na poziomie wyższym, spowodowały, że w niniejszym opracowaniu brakuje wielu analiz i ujęć syntetyzujących o charakterze kompleksowym.

Trzeba także pamiętać, iż w dydaktyce współczesnej w niewielkim stopniu określone zostały kierunki modernizacji kształcenia. Nagromadziło się wiele koncepcji i założeń dydaktycznych o charakterze jednostronnym, często idealizacyjnym. Powoduje to daleko idącą dezorientację wśród wykładowców, często nie posiadających wystarczającego przygotowania pedagogicznego. Wpływa także na częste podejmowanie prób mechanicznego stosowania zalecanych w praktyce dydaktycznej nowoczesnych rozwiązań metodycznych, co z kolei przy-

nosi wiele szkody procesom kształcenia. Jest to więc problem upowszechniania zweryfikowanych metod dydaktycznych i twórczej ich adaptacji do warunków określonego środowiska, zgodnie z celami kształcenia, charakterem zadań i stosownie do możliwości psychofizycznych słuchaczy.

Stąd też poznawanie istniejącego stanu rzeczy w zakresie metodyki zajęć grupowych, formułowanie uogólnień i postulatów optymalizacyjnych, a także określenie konkretnych rozwiązań metodycznych stosowanych z powodzeniem w procesie dydaktycznym może stanowić podstawę dalszych prac teoretycznych i zabiegów modernizacyjnych.

W tym właśnie celu przygotowane zostało niniejsze opracowanie.

73415

B i b l i o g r a f i a

1. Archangielskiej S.J. - Lekcje po naucznej organizacji uczebnego procesu w wysszej szkole. Moskwa 1976.
2. Babenski J.K. - Optimalizacja procesu obuczania. Moskwa 1977.
3. Benedyczak S. - Zastosowanie telewizji dydaktycznej w doskonaleniu kierowniczej kadry oświaty. Warszawa 1978, WAP.
4. Bogusz J. - Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej. Warszawa 1978, PWN.
5. Bogusz J., Januszkiewicz F. - Współczesna uczelnia wojskowa. Warszawa 1973, WAP.
/red./
6. Bogusz J., Parzyszek A., Stępień R. - Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej. Warszawa 1977, WAP.
7. Borkowski J. - Organizacja zarządzania szkołą wyższą. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1978, Ossolineum.
8. Borowicz R. - Procesy selekcji w szkole wyższej. Toruń 1978, UMK.
9. Czekajowski R., Tatkowski A. - Materiały do zajęć seminaryjnych z dydaktyki szkoły wyższej. Kraków 1976, AGH.

10. Czerni J. /red./ - Dydaktyka szkoły wyższej.
Gliwice 1961.
11. Erasmus E. - Metodologiczne problemy dydaktyki nauk politycznych. Warszawa 1977, PWN.
12. Faure E. - Uczyć się, aby być. Warszawa 1975, PWN.
13. Hydzik B. - Wpływ sytuacji dydaktycznych na aktywizację słuchaczy wyższej uczelni wojskowej w procesie kształcenia specjalistycznego i ideowopolitycznego. Gdynia 1977, WSMW.
14. Hydzik B. - Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym. Warszawa 1977, PWN.
15. Jakimczyk J. - Poradnik metodyczny do nauczania ekonomii politycznej. Warszawa 1978, WSiP.
16. Januszkiewicz F. - Technologie kształcenia w szkolnictwie wyższym. Warszawa 1978, PWN.
17. Kietlińska Z. - Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych. Warszawa 1980, PWN.

18. Kosacki Cz. - Samodzielne uczenie się słuchaczy wyższych uczelni wojskowych w świetle badań. /W:/ Problemy nauki własnej w wyższej uczelni wojskowej . Warszawa 1981, WAP.
19. Kosyrz Z. - Kształtowanie osobowości oficera wychowawcy. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 3.
20. Kosyrz Z., - Wychowanie w ludowym Wojsku
Magoń W., Polskim. Warszawa 1978, MON,
Nowakowski E.
21. Koziński J. - Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1980, PIW.
22. Krajewski T. - Formy organizacyjne pracy dydaktycznej w szkole wyższej /W:/ Dydaktyka Szkoły Wyższej. Zeszyt IV. Poznań 1977, UAM.
23. Kruszewski K. - Kształcenie w szkole wyższej. Warszawa 1973, PWN.
24. Kupisiewicz Cz. - Nowoczesność w kształceniu /wybór i red./ i wychowaniu. Warszawa 1979, WSiP.
25. Kwiatkowski S. - Kierunki przemian organizacyjnych szkoły wyższej. /red./ Warszawa 1981, PWN.
26. Laszuk M. - Realizacja funkcji kierowniczej - organizowanie i podtrzymywanie funkcjonowania systemu dydaktyczno-

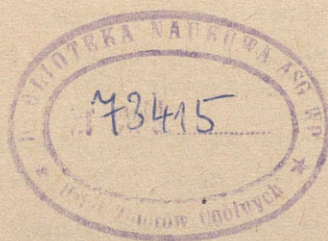
-wychowawczego WSO. /W:/ "Podstawy kierowania procesem kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem wyższego szkolnictwa wojskowego".
Z.V. Zegrze 1981, WSOML.

27. Leja L. /red./ - Metodyka ćwiczeń na studiach uniwersyteckich. Poznań 1975, UAM.
28. Lewowicki T. - Indywidualizacja kształcenia. Warszawa 1977, PWN.
29. Małyjasiek M.Z. - Ćwiczenia audytoryjne w szkole wyższej. Warszawa 1974, PWN.
30. Materiały z sesji naukowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poświęconej sprawom pedagogiczno-dydaktycznym szkoły wyższej. Poznań 1965, UAM.
31. Miśkiewicz B. - Z problematyki szkolnictwa wyższego. Poznań 1980, UAM.
32. Michalik M. - O nowoczesności wychowania. /W:/ Współczesna uczelnia wojskowa. Warszawa 1973, WAP.
33. Molibog A.G. - Woprosy naucznoej organizacji pīedagogiczeskogo truda w wyszej szkole. Mińsk 1975.
34. Naukowe podstawy kształcenia. Dorobek pedagogiki radzieckiej. Warszawa 1980, PWN.

35. Okoń W. - Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1973, PWN.
36. Okoń W. - Model opisowy funkcjonowania i samoregulacji systemu szkolnictwa. /W:/ E.Berezowski /red./ Problemy modelowania procesów dydaktycznych. Warszawa 1978, PWN.
37. Okoń W. - Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1979, KiW.
38. Parafiniuk-Solińska J. - Struktura i efekty samodziel- nego studiowania. Poznań 1976, UAM.
39. Perzyszek A. - O wszechstronny rozwój osobowości studentów w procesie kształcenia. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 4.
40. Perspektywy szkolnictwa wyższego. Problemy i tendencje rozwoju. Materiały z konferencji naukowej. Eggsdorf k. Berlina, 14-17 paździer- nika 1975 r. Warszawa - Łódź 1978, PWN.
41. Polański W. /red./ - Efektywność procesu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej. War- szawa 1978, WAP.
42. Poleski M. - Materiały do studiowania dydak- tyki i organizacji szkolnictwa. Kraków 1980, AGH.

43. Psychologia i pedagogika w wyższej szkole woj-
skowej. Warszawa 1973, MON.
44. Rutkowski J. - Z zagadnień dydaktycznych wyż-
szego szkolnictwa. Poznań
1948.
45. Schulz R. - Nauka o wartości wychowawcze.
Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk
1974, Ossolineum.
46. Schulz R. - Procesy zmian i odnowy w oświeceniu.
Wstęp do teorii innowacji. War-
szawa 1980, PWN.
47. Siemieński M. - Psychofizjologiczne i społeczne
uwarunkowanie procesu ucze-
nia się w szkole wyższej.
Wrocław-Kraków 1960, Ossoli-
neum.
48. Słania M., - Zarys metodyki ćwiczeń pedago-
gicznych w szkołach wyższych.
Wytyczak L. Rzeszów 1976, Wyższa Szkoła
Pedagogiczna.
49. Susułowska M., - Psychologiczne analizy prze-
biegu studiów wyższych.
Nęcki Z. Warszawa 1977, PWN.
50. Szczepański J. - Problemy i perspektywy
szkolnictwa wyższego w Pol-
sce, Warszawa 1969, PWN.

51. Szczepański J. - Szkice o szkolnictwie wyższym,
Warszawa 1976, WP.
52. Tomaszewski T. - Z pogranicze psychologii
i pedagogiki. Warszawa 1970,
PZWS.
53. Zakrzewski J. - Wzorcowy system przygotowania
/red./
nowoczesnego dowódcy /WSPND/.
Problemy dydaktyki wyższej
szkoły wojskowej. Warszawa
1977, ASG WP.
54. Zbiorowa - Organizacja samostojatelnój roboty
studentów po obywatelskim
naukam. Kijew 1979.
55. Zbiorowa - Problemy nauki własnej w wyższej
uczelni wojskowej. Warszawa 1981,
WAP.
56. Zbiorowa - Seminar-diejstwiennaja forma obu-
czenia i wospitanija studienicz-
stwa, Leningrad 1978.
57. Zborowski J. - Nauka własna studenta.
/red./
Warszawa 1976, PWN.
58. Zinowiew S.I. - Proces dydaktyczny w radziec-
kiej szkole wyższej.
Warszawa 1971, PWN.
59. Zołatariew A.A., - Techniczieskije sriedstwa
Fiedorow B.F.
obuczienije w wwyzsch.
Moskwa 1976.



BIBLIOTEKA

ASG

NAUKOWA

31568