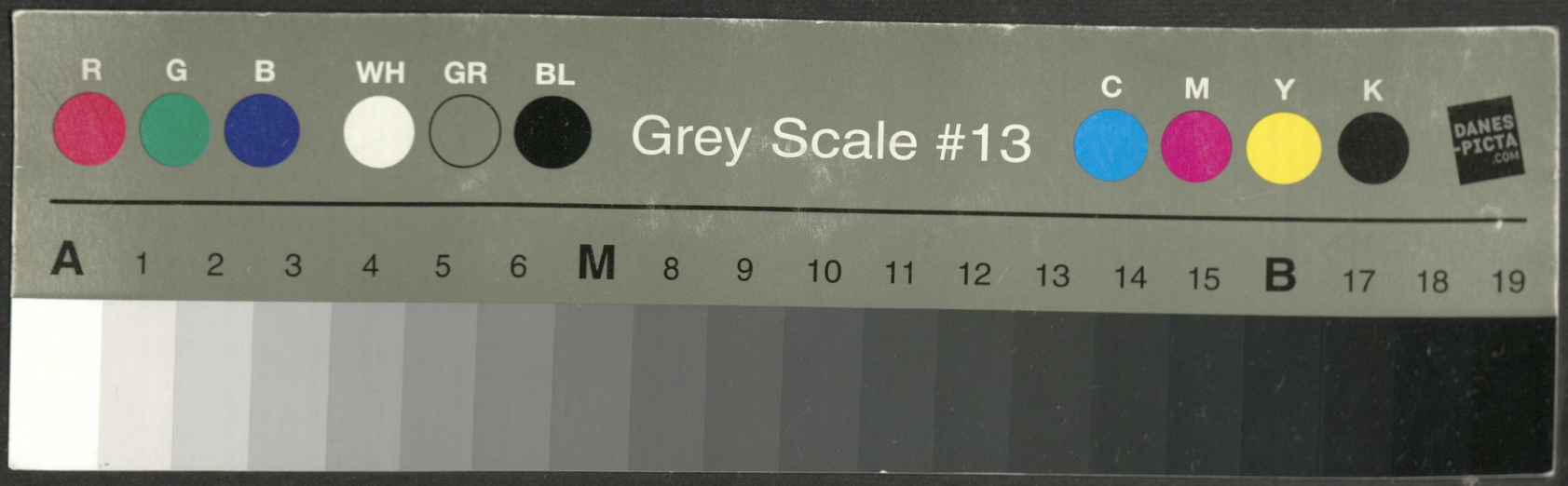


INSTYTUT POLITYKI NAUKOWEJ,
POSTĘPU TECHNICZNEGO
I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

WYŻSZA OFICERSKA
SZKOŁA LOTNICZA
IM. JANA KRASICKIEGO

TENDENCJE ZMIAN PROGRAMOWYCH W SZKOŁACH WYŻSZYCH

WARSZAWA-DĘLIN 1984

INSTYTUT POLITYKI NAUKOWEJ,
POSTĘPU TECHNICZNEGO
I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

WYŻSZA OFICERSKA
SZKOŁA LOTNICZA
IM. JANA KRASICKIEGO

TENDENCJE ZMIAN PROGRAMOWYCH W SZKOŁACH WYŻSZYCH

WARSZAWA-DĘLIN 1984

INSTYTUT POLITYKI NAUKOWEJ, POSTĘPU TECHNICZNEGO I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

WYŻSZA OFICERSKA SZKOŁA LOTNICZA
im. Jana KRASICKIEGO

TENDENCJE ZMIAN PROGRAMOWYCH W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Pod redakcją
Jana Bogusza, Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Zakrzewskiego

WARSZAWA-DĘBLIN 1984

REDAKTOR: Jadwiga KWIATKOWSKA

32750

SPIS TREŚCI

Strona

Wprowadzenie 7

I. PROBLEMY OGÓLNE 11

Czesław KUPISIEWICZ - Paradygmaty reform oświatowych 11

Tadeusz LEWOWICKI - Modele szkół wyższych a konstruowanie planów i programów kształcenia 31

Jerzy ZAKRZEWSKI - Analiza tendencji zmian programowych w szkołach wyższych 48

Antoni TUKALSKI - Zmiany programowe w szkołach wyższych w świetle pilotażowych badań ankietowych 79

Jan BOGUSZ - Planowanie i organizacja procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym .. 93

Kazimierz DENEK - Konstruowanie planów i programów kształcenia w szkole wyższej 101

Czesław MAZIARZ - Problemy wdrażania innowacji programowych w szkole wyższej - studium przypadku 106

II. TENDENCJE ZMIAN PROGRAMOWYCH W WYBRANYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH 118

STUDIA UNIWERSYTECKIE 118

Krystyna BRELIŃSKA - Sfery przygotowania zawodowego absolwentów przyrodniczych kierunków studiów uniwersyteckich 118

Henryk SZYDŁOWSKI - Analiza planu i programów studiów na kierunku fizyka 135

Andrzej BUREWICZ - Tendencje zmian w treściach i programach kształcenia w szkołach wyższych na przykładzie uniwersyteckich studiów chemii.. 149

Kazimierz STĘPCZAK - Tendencje zmian w treściach i programach kształcenia na uniwersyteckich studiach biologicznych 161

STUDIA NAUCZYCIELSKIE 171

Genowefa KOĆ-SENIUCH - Treści kształcenia pedagogicznego nauczycieli języków obcych na wydziałach neofilologicznych uniwersytetów 171

Alicja KOTUSIEWICZ, Henryka KWIATKOWSKA - O potrzebie zmian programowych w kształceniu nauczycieli 193

Bogdan NOWECKI - Zmiany w treściach i programach kształcenia nauczycieli 204

Henryk SZYDŁOWSKI - Badania naukowe z dydaktyki fizyki a kształcenie nauczycieli fizyki 215

STUDIA TECHNICZNE I EKONOMICZNE 225

Janina DYMECKA - Próba określenia metodologii profilu absolwenta studiów technicznych 225

Jan ZABRODZKI - Struktura programu nauczania z uwzględnieniem indywidualizacji studiów 247

Michał PIŚKIEWICZ - Wdrożenie modularnego systemu kształcenia na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS 260

Mariola FONFARA, Józef ORCZYK - Zmiany w treściach i programach kształcenia na studiach ekonomicznych 284

Ryszard HIENER - Kontrowersje między założeniami teoretycznymi a praktyką budowy programów nauczania ekonomii politycznej w politechnikach 297

STUDIA ROLNICZE 306

Władysław MURAWSKI - Tendencje zmian programowych w uczelniach rolniczych 306

Janina JASNOWSKA - Próba wypracowania nowego programu studiów dla kierunku rolniczego AR w Szczecinie 325

Alina STANISŁAWEK - Plany i programy studiów w świetle badań ankietowych absolwentów uczelni rolniczych 347

Kazimierz MOLIK - Tendencje zmian programowych na kierunku zootechnicznym w akademiach rolniczych 359

STUDIA WOJSKOWE 369

Józef JURA - Strategie oświatowe a programy kształcenia WSO 369

Lucjan KOWALCZYK - Korelacja treści programowych w układzie wielopoziomowego kształcenia kadr oficerskich 377

Bronisław GALOCH - Doskonalenie programów kształcenia podchorążych WOSL 403

Józef WOJTCZAK - Dobór treści kształcenia ekonomicznego w WSOSK 420

Marian KOWALSKI - Uwarunkowania konstrukcji programu kształcenia w WSO 436

Kazimierz ŻEGNAŁEK - Wpływ treści kształcenia na przygotowanie zawodowe absolwentów 445

WNIOSKI OGÓLNE. KIERUNKI DALSZYCH POSZUKIWAŃ BADAWCZYCH 451

WPROWADZENIE

W prowadzonych od kilku lat dyskusjach o modelu szkolnictwa wyższego często podkreśla się potrzebę dokonania istotnych przemian w teorii i praktyce doboru treści kształcenia. Zarówno przyjmowane dotąd koncepcje czy teorie doboru treści, jak i praktyczne rozwiązania programowe, nie spełniają - zdaniem wielu grup społecznych zainteresowanych sprawami edukacji - oczekiwań żywionych wobec kształcenia wyższego. Uczelniom wyższym zarzuca się, że realizowane w nich programy kształcenia są nazbyt odległe od najnowszych osiągnięć nauki. Twierdzi się też, że programy te nie służą właściwemu przygotowaniu studentów do przyszłych zadań zawodowych. Nie brak także głosów, że proponowane przez szkoły wyższe treści kształcenia raczej słabo sprzyjają rozwojowi osobowości młodzieży, wyzwalaniu twórczych możliwości młodych ludzi, przygotowaniu do aktywnego udziału w życiu kulturalnym, oświatowym i w innych dziedzinach społecznie wartościowej działalności.

Krytyce istniejącego stanu stosunkowo rzadko jednak towarzyszyły i towarzyszą próby poszukiwań dróg poprawy. W tej sytuacji wszelkie nawoływania do podniesienia poziomu kształcenia wyższego niewiele szkolnictwu wyższemu pomagają i pozostają tylko życzeniem. Wskazane zatem wydaje się szersze podjęcie takich poczynań badawczych i studiów, które, z jednej strony, mogą służyć rozwojowi teorii treści kształcenia, z drugiej zaś przyczynią się do wprowadzenia zmian w treściach kształcenia wyższego.

Po dość długim okresie zastoju w studiach i badaniach nad treściami kształcenia od paru lat obserwujemy symptomy pewnego ożywienia działalności badawczej w zakresie tre-

ści i programów kształcenia w szkole wyższej. Świadectwem tego jest m.in. zapoczątkowanie przez IPNPTiSzW serii wydawniczej poświęconej tej problematyce. W ubiegłym roku ukazała się pierwsza z tego cyklu pozycja[1], będąca wynikiem pierwszego etapu prac nad treściami kształcenia. Obecnie po upływie niespełna roku przekazujemy Czytelnikom, jako kolejną książkę ze wspomnianej serii, niniejszy zbiór. Stanowi on pokłosie badań prowadzonych w 1983 roku zarówno z inspiracji zespołu badawczego IPNPTiSzW, jak i samodzielnie w różnych uczelniach, a dotyczących niektórych aspektów teorii i praktyki konstruowania programów kształcenia - głównie tendencji zmian programowych w szkole wyższej. Zawartość książki ma bezpośredni związek z tematem "Treści kształcenia w szkole wyższej" realizowanym w IPNPTiSzW od roku 1981 i jest częścią składową tego tematu. Książka powstała w rezultacie zgodnego wysiłku wielu autorów lub ich zespołów. Z punktu widzenia treści prezentowana książka stanowi logiczną kontynuację rozważań zawartych w cytowanej już publikacji. O ile jednak pierwsza praca była poświęcona prawie wyłącznie teoretycznej problematyce treści i programów kształcenia oraz omówieniu koncepcji badawczej tematu "Treści kształcenia w szkole wyższej", to niniejsza pozycja ma już inny charakter. Powstałą ona na podstawie badań empirycznych prowadzonych bezpośrednio w niektórych uczelniach wyższych. W rezultacie uzyskano wstępną weryfikację założeń teoretycznych i badawczych[2] przedstawionych w pierwszej publikacji przez ich

---

[1] J.BOGUSZ, T.LEWOWICKI, J.ZAKRZEWSKI /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983.

[2] Por.: J.ZAKRZEWSKI, Treści kształcenia w szkole wyższej, /w:/ Treści kształcenia w szkole...

konfrontację z praktyką tworzenia programów kształcenia w poszczególnych szkołach wyższych. W ten sposób nastąpił znaczny postęp w rozeznaniu faktycznego stanu związków występujących między teorią i praktyką w dydaktyce szkoły wyższej /zwłaszcza w zakresie treści kształcenia/.

W publikacji wyodrębniono dwie podstawowe części. W pierwszej, zawierającej teoretyczną problematykę ogólną, zostały zamieszczone opracowania dotyczące takich zasadniczych zagadnień oświaty i dydaktyki, jak: uwarunkowania rozwoju systemów edukacyjnych i szkolnictwa wyższego, zróżnicowania modelu szkoły wyższej, kierunki modernizacji dydaktyki, w tym programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Do tej części włączono również materiał prezentujący syntetyczne ujęcie wyników badań prowadzonych w 1983 r. w ramach tematu "Treści kształcenia w szkole wyższej".

Część druga zawiera opracowania pracowników naukowych różnych szkół wyższych analizujące doświadczenia ich uczelni w dziedzinie określania koncepcji studiów, profilu absolwentów różnych kierunków i specjalności oraz formułowania celów, a także doboru i układu treści kształcenia. W części tej wydzielono kilka działów, grupując materiały według takich rodzajów studiów, jak: studia uniwersyteckie, nauczycielskie, politechniczne i ekonomiczne, rolnicze oraz studia wojskowe. Całość materiału jest próbą kompleksowego przedstawienia podejmowanych w niektórych uczelniach działań mających na celu pokonanie występujących trudności, dostosowanie funkcji i zadań realizowanych przez poszczególne szkoły wyższe do bieżących i perspektywicznych potrzeb oraz - w rezultacie - podniesienie efektywności studiów. Optymizmem napawa fakt, że są uczelnie, które poszukują możliwości urzeczywistnienia tych zamiarów poprzez eksperymenty

i innowacje czy to w drodze wprowadzenia systemu studiów indywidualnych, studiów modułowych, czy też kompleksowo rożumianej fakultatyzacji. W opracowaniach omawia się interesujące próby inicjatyw podejmowanych w różnych uczelniach.

Książka została przygotowana staraniem IPNPTiSzW i wydana nakładem WOSL w Dęblinie. Dzięki staraniom WOSL niniejszy zbiór został opublikowany w bardzo krótkim czasie.

Jan Bogusz
Tadeusz Lewowicki
Jerzy Zakrzewski

Część pierwsza

PROBLEMY OGÓLNE

Czesław KUPISIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

PARADYGMATY REFORM OŚWIATOWYCH

W latach 1945-1953 we wszystkich prawie krajach można było obserwować bezprecedensową rozbudowę szkolnictwa różnych typów i szczebli. Zapoczątkował ją okres rekonstrukcji, który przyniósł - przede wszystkim w Europie - odbudowę zinstytucjonalizowanej oświaty oraz stworzył warunki niezbędne dla jej dalszego rozwoju. Trwał do połowy lat pięćdziesiątych. Po nim nastąpił okres tzw. eksplozji szkolnej. Swą nazwę zawdzięcza niespotykanemu w dziejach ludzkości wzrostowi skolaryzacji. Jego koniec przypada na lata 1973-1974, kiedy to pojawił się kryzys paliwowo-energetyczny wraz z rozlicznymi konsekwencjami natury gospodarczej, społecznej i politycznej. Od tego też czasu mamy do czynienia z okresem znacznego zahamowania, a tu i ówdzie nawet stagnacji dotychczasowego tempa i zakresu rozbudowy szkolnictwa. Wiele danych wskazuje, że ten stan rzeczy będzie się jeszcze długo utrzymywał.

Spośród wyróżnionych, interesować nas będą odtąd przede wszystkim dwa ostatnie okresy, które - niezależnie od zjawisk typowych dla rozwoju oświaty po 1973 roku - znamionuje istotny postęp w dziedzinie upowszechnienia edukacji. Postęp ten miał miejsce głównie w uprzemysłowionych krajach świata. Im też poświęcimy tutaj najwięcej uwagi.

Efekty wzmiankowanego postępu były, oczywiście, w różnych krajach różne, a działo się tak wskutek panujących w tych krajach stosunków społeczno-ekonomicznych i politycznych.

Ogólnie można stwierdzić, że szkoła nadal przykuwa uwagę opinii publicznej w wielu krajach. Nadal też tworzy się różnorakie plany, modele, koncepcje, a nawet wizje jej przebudowy oraz podejmuje próby ich zastosowania w praktyce. Te ostatnie są jednak stosunkowo nieliczne.

Wspomniane wizje edukacji przyszłości i przyszłości edukacji, a także różnorakie koncepcje reformy szkoły, stanowić odtąd będą główny przedmiot naszej uwagi. Ich opis poprzedzony jednak zostanie krytyką współczesnego szkolnictwa. Ona to bowiem jest na ogół źródłem tych wizji i koncepcji naprawy edukacji, które mają przyczynić się do poprawy egzystencji współczesnego człowieka w myśl znanego hasła "uczyć się, aby być".

Krytyka szkolnej teraźniejszości

Poczynając od połowy lat pięćdziesiątych, nastąpił w uprzemysłowionych krajach świata - zarówno socjalistycznych, jak i kapitalistycznych - znaczny wzrost opieki przedszkolnej; upowszechnione zostało i równocześnie zobligatoryzowane kształcenie dzieci i młodzieży do 15-16 roku życia, czyli kształcenie średnie I stopnia; rozbudowano maturalne kształcenie średnie /ogólnokształcące i zawodowe/, tzn. kształcenie II stopnia; znacznie większej niż kiedykolwiek liczbie młodzieży i dorosłych udostępniono studia wyższe. Oprócz tego wzbogacono listę sprawowanych przez szkołę funkcji /kształcenie/ o pozycje dotyczące diagnostyki, poradnictwa szkolnego i zawodowego, kompensacji i poczynań

opiekuńczych. Ponadto rozwinięto szkolnictwo dla pracujących oraz rozbudowano sieć placówek tzw. kształcenia na odległość, wykorzystując do tego celu radio i telewizję.

Efekty tych przemian były różne w różnych krajach. Różnie też je oceniano. Jedni, biorąc pod uwagę zarysowującą się rozbieżność między aspiracjami edukacyjnymi społeczeństwa a możliwościami ich zaspokojenia przez obecne systemy oświatowe itp. pisali o kryzysie edukacyjnym[1]. Inni nie podzielali tych pesymistycznych ocen[2], a byli i tacy, którzy mówili o złotym wieku oświaty. Te różnice i rozbieżności ocen nie przekreślają jednak ogólnej tendencji, jaką był po II wojnie światowej we wszystkich krajach uprzemysłowionych istotny wzrost liczby szkół i uczniów. Jego kierunek wytyczały przy tym zasady: powszechności, ustawiczności i drożności kształcenia, notabene różnie w różnych krajach interpretowane i respektowane[3].

---

[1] P.H.COOMBS, The World Crisis in Education. A System Analysis, London 1968.

[2] A.I.MARKUSZEWICZ, A.W.PIOTROWSKI, Współzależność między oświatą a czynnikami ekonomicznymi. W opracowaniu tym czytamy: "Nie ma żadnych objawów kryzysu oświatowego w Związku Radzieckim czy w innych krajach socjalistycznych, jak to stwierdza Philip Coombs w swojej książce na temat kryzysu oświaty. Zawdzięczamy to głęboko demokratycznemu charakterowi życia gospodarczego i społecznego oraz systemu oświatowego w Związku Radzieckim, wytrwałości, z jaką państwo stara się przyczynić do pełnego rozwoju osobowości, do utrzymania ścisłych powiązań między wszystkimi szczeblami szkolnictwa i życiem oraz przemyślanemu planowaniu rozwoju oświaty i wychowania". W zbiorze pod red. E.Faure'a, Oświata i wychowanie w toku przemian, Warszawa 1979.

[3] Cz.KUPISIEWICZ, Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1980.

Wzmiankowanemu wzrostowi skolaryzacji towarzyszyła coraz ostrzejsza krytyka szkoły jako "centralnej instytucji edukacyjnej". Pod koniec lat sześćdziesiątych nastąpiła przy tym wyraźna polaryzacja ocen: z jednej bowiem strony uznano szkołę za placówkę, której działalność wręcz rozstrzyga o losach ludzi, z drugiej zaś, eksponując przesadnie jej rzeczywiste i domniemane wady, domagano się deskolaryzacji społeczeństwa[4].

Druga połowa lat siedemdziesiątych przyniosła złagodzenie tych sprzecznych ocen. Ich miejsce zajęła wówczas teza, że szkoła wymaga nie tyle likwidacji - gdyż doprowadziłoby to, podobnie jak np. defamiliaryzacja czy deindustrializacja społeczeństwa do katastrofalnych następstw społeczno-ekonomicznych - co raczej reformy, usunięcia niedostatków charakteryzujących obecnie jej pracę. Otóż odrzucając niedostatki przypisywane szkole przez Illicha, których syntezę stanowi określenie jej jako "...instytucji aktywnie uczestniczącej w demoralizowaniu ludzi i ogłupiania ich"[5], otrzymalibyśmy następującą ich listę:

1. W zakresie sprawowanych przez szkołę f u n k c j i czynności selekcyjne zdecydowanie przeważają nad egalitaryzacyjnymi. Ponadto funkcja nauczająca dominuje nad wychowawczą i opiekuńczą, a funkcje diagnostyczna i kompensacyjna ciągle jeszcze nie są należycie doceniane przez władze oświatowe wielu krajów. W tych okoliczno-

---

[4] Tę sprzeczność dobrze oddaje zestawienie tytułów dwóch powszechnie znanych książek, a mianowicie E.Faure'a, Uczyć się, aby być /Warszawa 1975/ oraz I.Illicha, Społeczeństwo bez szkoły /Warszawa 1976/.

[5] Z.KWIECIŃSKI, Konieczność - niepokój - nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych, Warszawa 1982.

ściach szkoła nie spełnia przeważnie oczekiwań egalitarystów, a nawet - wbrew tym oczekiwaniom - stanowi instrument społecznej reprodukcji.

2. Gdy chodzi o realizowane przez szkołę c e l e i z a d a n i a dydaktyczno-wychowawcze, których syntetyczną wykładnią jest postulat wszechstronnego rozwoju osobowości, to i tutaj występuje rozbieżność między celami i zadaniami zakładanymi a osiąganymi faktycznie. W licznych bowiem krajach kieruje się zdecydowaną większość młodzieży na tor wąskospecjalistycznego kształcenia zawodowego, które nie zapewnia jej tego rozwoju, a oprócz tego utrudnia, a nierzadko wręcz uniemożliwia wielu jednostkom dostęp do pełnowartościowego kształcenia maturalnego i wyższego. Z drugiej zaś strony absolwenci średnich szkół ogólnokształcących nie uzyskują praktycznego przygotowania do życia, w tym zwłaszcza przysposobienia do pracy, co również nie jest zgodne z postulatem wszechstronnego rozwoju.

3. Realizowane przez szkołę p l a n y i p r o g r a m y nauczania także nie są wolne od krytyki. Ograniczając jej treść i zakres hasłowego ujęcia, można stwierdzić, że zarzuca się im: encyklopedyzm; dominację treści historycznych nad aktualnymi; addytywizm, który polega na mniej lub bardziej "mechanicznym" dodawaniu do już realizowanych programów nowych haseł i działów tematycznych, a nawet nowych przedmiotów nauczania, co prowadzi do przeciążenia uczniów pracą; przewagę absorbującej pamięć faktografii nad treściami ułatwiającymi rozwój myślenia uczniów, zwłaszcza myślenia innowacyjnego; uniformizm, który nakazuje dobierać treść nauczania według zasady "każdemu to samo", a nie - jak być powinno - "każdemu to, co dla niego najstosowniejsze", co jest zgodne z jego możliwościami i zainteresowaniami; wreszcie niespójność z potrzebami i glo-

balnymi problemami naszej epoki, których egzemplifikację stanowi zagrożenie nuklearne, przeludnienie, rosnące zaburzenie równowagi ekologicznej, nieracjonalna gospodarka wyczerpującymi się szybko zasobami energii i surowców itp.

4. Poważne zarzuty wysuwa się także wobec stosowanych w szkole m e t o d nauczania. Twierdzi się więc, że dominuje w niej werbalizm; że przekazywanie uczniom gotowych wiadomości do zapamiętania i reprodukcji tłumi ich inicjatywę i samodzielność; że nagminnie stosowane pogadanki na ogół nie wyzwalają zainteresowania i pasji poznawczej dzieci i młodzieży; że teoria rzadko tylko bywa wiązana z praktyką. Wskutek tego uczniowie, jak przed wiekami, nadal uczą się "dla szkoły, a nie dla życia", zdobywają dyplomy, które przeważnie nie odzwierciedlają ich rzeczywistych kwalifikacji, mają do czynienia z problemami szkolnymi, książkowymi, niekiedy nawet pozornymi, które z reguły niewiele mają wspólnego z problemami narzucanymi im przez życie.

5. Równie krytycznie ocenia się o r g a n i z a c j ę nauki szkolnej oraz używane przez nauczycieli środki dydaktyczne. I tak, gdy chodzi o organizację, zarzuca się szkole, że faworyzuje nauczanie masowe, w tym zwłaszcza tzw. nauczanie frontalne, a nie docenia roli nauczania grupowego i indywidualnego. Ponadto podkreśla się, że szkoła nie powinna być, jak to najczęściej ma obecnie miejsce, jedynym terenem aktywności poznawczej dzieci i młodzieży, a system klasowo-lekcyjny jedynym sposobem organizowania tej aktywności. Z kolei środki, którymi nauczyciele posługują się w swej pracy, nie czynią przeważnie zadość wymaganiom współczesności. Dlatego też powstaje rozdźwięk np. między techniką poznawaną przez uczniów w szkole zawodowej oraz stosowaną

przez nowoczesne zakłady pracy. Nic więc dziwnego, że wiele z nich tworzy własne szkoły zawodowe i to zarówno zasadnicze, jak średnie i wyższe.

6. Współczesną szkołę krytykuje się ponadto za rzekome i faktyczne niedociągnięcia, których zakres wykracza poza realizowany przez nią proces nauczania i wychowania. Głosi się więc pogląd, iż koszty utrzymania szkoły stają się coraz wyższe, a poczynając od połowy lat siedemdziesiątych wręcz przekraczają możliwości budżetowe wielu krajów. Uważa się też, że zarysowuje się luka między "produkcją szkoły", zwłaszcza średniej i wyższej, a potrzebami nowoczesnego rynku zatrudnienia. Luka ta ma przy tym wymiar zarówno ilościowy, jak i jakościowy. W pierwszym przypadku występuje mniej lub bardziej wyraźna dysharmonia między podażą a popytem na absolwentów szkoły, w drugim natomiast między kwalifikacjami, jakie ci absolwenci uzyskują w szkole oraz kwalifikacjami wymaganymi przez zakłady pracy. Sądzi się również, że edukacja szkolna nie jest należycie powiązana z wychowaniem pozaszkolnym, zwłaszcza z tzw. kształceniem równoległym, oraz nie bierze pod uwagę, że dla wielu uczniów ich problemy życiowe są o wiele ważniejsze od tych, z jakimi spotykają się w szkole i jakie na ogół nie są im pomocne przy rozwiązywaniu tamtych autentycznych dla nich problemów. Szkołę krytykuje się wreszcie i za to, że nie potrafi zorganizować życia uczniów w sposób, który by sprzyjał rozwijaniu u nich ducha współpracy i solidarności, przedsiębiorczości i odpowiedzialności oraz wdrażał do planowania pracy i systematycznej autokontroli jej przebiegu i wyników. A są to przecież cechy, których znaczenie staje się obecnie coraz większe.

Koncepcje przebudowy szkoły

Obecna szkoła wymaga więc przebudowy. Różne przy tym tworzy się jej koncepcje. Do głównych - i zarazem globalnych - należą te, których autorzy zmierzają bądź do deskolaryzacji społeczeństwa, a tym samym do zlikwidowania istniejącego systemu szkolnego, bądź do zastąpienia go inną, alternatywną odmianą, bądź wreszcie chcą go zachować w obecnej postaci, przystosowując jednak jego różne składniki, w tym zwłaszcza programy, metody i środki nauczania, do zachodzących w świecie przemian.

Żądanie deskolaryzacji społeczeństwa jest najbardziej jaskrawym wyrazem protestu przeciwko brakom dotychczasowej szkoły. Chodzi przy tym o braki, które ją charakteryzują od wielu już lat. O tym bowiem, że społeczeństwo jest przesycone atmosferą szkolarstwa, że więcej ludzi uczy się żyć, aniżeli żyje pełnym życiem i pracuje, że szkoła nie tylko poprzedza życie oraz mu towarzyszy, lecz również staje niekiedy ponad nim, pisał już E.Spranger. Posłużył się on nawet specjalną nazwą dla określenia tego zjawiska, a mianowicie Verschulung. To "przeszkolnienie" przejawia się w postaci stopniowego wydłużania przez państwo czasu nauki obowiązkowej, obarczania szkoły coraz to nowymi zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi i opiekuńczymi, drobiazgowego sterowania procesem instytucjonalizacji oświaty, czemu np. służą narzucane uczniom treści, mało elastyczne formy organizacyjne i podające metody nauczania itd.[6] W podobnym duchu, ale z innych pozycji, krytykował szkołę radziecki

---

[6] Por.: O.ANWEILER, Zwischen "Verschulung" und "Entschulung" - Aspekte zum Problem der "erzichenden Schule", Bochum 1982. /maszynopis powielony/.

pedagog W.N.Szulgin, głosząc pod koniec lat dwudziestych teorię jej "stopniowego obumierania".[7] Sporo uwag krytycznych pod adresem szkoły wypowiedzieli także polscy pedagogowie m.in. H.Rowid, B. Nawroczyński, B.Suchodolski, W.Okoń.

Jedną z przyczyn owego "przeszkolnienia" było przekonanie, że właśnie szkoła decyduje o rozwoju ekonomicznym i kulturowym społeczeństwa, że tylko w niej i dzięki niej można zdobyć intratny zawód, podnieść swoją wartość, rozwinąć się wszechstronnie. Dlatego też, wbrew postulatom Szulgina i innych przeciwników szkoły, od wielu już lat rozbudowuje się ją, zmienia programy nauczania, doskonali organizację, metody i środki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Skoro bowiem szkoła rozstrzyga o ludzkich losach, skoro jest swoistym dystrybutorem wartości i kompetencji człowieka, to trzeba ją rozwijać i ulepszać, czyniąc to nawet kosztem rosnących nakładów finansowych i wysiłków społecznych.

Tymczasem, jak pamiętamy, pojawiły się głosy, że szkoła przeżywa kryzys. Świadczy o tym między innymi - zdaniem rzeczników tego stanowiska, a przede wszystkim I. Illicha - reprodukowanie przez nią istniejących struktur społeczno-ekonomicznych; wyraźna dysproporcja między kosztami i efektami jej pracy; traktowanie nauczania jako towaru, a nie środka rozwoju człowieka; fetyszyzacja dyplomów, dyskryminowanie dzieci i młodzieży z uboższych warstw ludności, tłumienie inicjatywy i naturalnej aktywności uczniów; autorytaryzm; niezdrowa emulacja; konformizm; szerzenie przekonania, jakoby wy-

---

[7] J. MIĄSO /red./, Historia wychowania. Wiek XX, tom II, Warszawa 1980.

kształcenie można było zdobyć tylko w jej murach; stosowanie przez nauczycieli awersyjnych bodźców wobec wychowanków; ignorowanie różnic indywidualnych, ogólnie - niedostateczne przystosowanie do potrzeb współczesności[8].

Kryzysu szkoły nie można zlikwidować za pomocą reformy - konkluduje Illich. Aby to zrobić, trzeba obecną szkołę po prostu usunąć, a społeczeństwo - zdeskolaryzować. Należy przy tym działać inaczej niż dotąd, kiedy to krytyce szkoły towarzyszyła w ostatecznym rozrachunku nie tyle jej przebudowa, co raczej ... rozbudowa. W ten sposób powstawało błędne koło: szkoła, rozpowszechniając "paczkowane" wykształcenie, wytwarzała coraz większy odsiew, a to z kolei prowadziło do zakładania nowych szkół. A przecież, dowodzi Illich, istnieje możliwość wyjścia poza to koło, przy czym jest nim "przeciwieństwo szkoły", swoista antyszkoła. Można bowiem wyobrazić sobie naukę "...wypływającą z osobistych pobudek, bez zatrudniania nauczycieli przekupujących albo zmuszających ucznia, by zechciał znaleźć czas i chęć na nauczenie się czegoś, można powiązać ucznia nowymi ogniwami ze światem, zamiast w dalszym ciągu przekazywać wszystkie problemy oświatowe za pośrednictwem nauczycieli"[9].

W tym nowym systemie miejsce szkoły zajęłaby sieć edukacyjna, na którą powinny się składać wszystkie lokalne instytucje i placówki oświatowo-wychowawcze, poczynając od kina, muzeum, zakładów pracy, szpitali, bibliotek publicznych itd., a kończąc na korepetycjach i terminatorstwie. Sieć ta uwolniłaby uczenie się od krępujących

---

[8] I. ILLICH, Społeczeństwo ..., op.cit.

[9] Tamże.

je ograniczeń czasowych, treściowych /programowych/, materialnych, personalnych, przestrzennych i organizacyjnych, a oprócz tego przystosowała je do rzeczywistych aspiracji i potrzeb oświatowych ludzi.

Dla praktycznej realizacji tego celu należy utworzyć placówki edukacyjne, które by:

1/ ułatwiały dostęp do "przedmiotów oświatowych", tzn. do przyrządów, narzędzi, aparatów i urządzeń stosowanych w kształceniu formalnym, a zarazem przechowywanych w bibliotekach, laboratoriach, wypożyczalniach, zakładach pracy itp.;

2/ służyły wymianie wiedzy, gdzie zainteresowane osoby zgłaszałyby swoje umiejętności i podawały warunki, na jakich byłyby skłonne przekazywać je innym;

3/ ułatwiały dobór partnerów do wspólnych przedsięwzięć badawczych i dydaktycznych;

4/ informowały o specjalistach, którzy by mogli uczyć innych.

Finansową podstawę tego systemu edukacji stanowiłyby bony, które otrzymywałby każdy obywatel w dniu urodzin. Sprawa zaś ich wykorzystania pozostawałaby całkowicie w gestii dysponujących nimi osób. Mogłyby one wydać je jednorazowo, np. w dzieciństwie i młodości, albo też później, w wieku dojrzałym. Mogłyby również pomnażać ich wartość w wyniku świadczonych przez siebie usług oświatowych. Mogłyby wreszcie przeznaczać je na realizację różnych celów edukacyjnych, łącznie z zaspokajaniem pozazawodowych potrzeb i zainteresowań umysłowych i kulturowych.

Dopiero taki system edukacji, tzn. system zapewniający każdemu człowiekowi pełną swobodę wyboru treści, metod i czasu uczenia się, zdoła przezwyciężyć niedostatki konwencjonalnej szkoły, a także przyczyni się, według

Illicha i innych zwolenników deskolaryzacji społeczeństwa, do zapewniania ludziom równych szans oświatowych.

Czy rzeczywiście ?

Załóżmy, że komuś udałoby się gdzieś uruchomić kiedyś proponowaną przez Illicha sieć edukacyjną i zorganizować proces kształcenia z całkowitym pominięciem szkoły, albo - jak proponuje E.Reimer - z zachowaniem jedynie jej najniższego szczebla, tzn. nauczania początkowego[10]. Czy można by wówczas mieć pewność, że wszyscy członkowie społeczeństwa, poddani takiemu eksperymentowi, przyswoiliby sobie niezbędny do indywidualnego rozwoju, racjonalnego współżycia i zachowania ciągłości historycznego postępu zasób wiedzy i umiejętności ? Czy można mieć pewność, że bony edukacyjne faktycznie przyczyniłyby się do wyrównania szans oświatowych ludzi? Przecież, aby je racjonalnie wykorzystać, trzeba wiedzieć jak, kiedy i po co należy z nich czynić taki, a nie inny użytek. Taką zaś wiedzą nie dysponują na ogół ci, którym jest ona najbardziej potrzebna, a więc ludzie niezamożni. Czy można mieć pewność, że surowa krytyka szkoły, którą Illich obarcza winą za utrwalanie nierówności między ludźmi, ubóstwa, krzywdy i niesprawiedliwości społecznej, nie odwraca uwagi od rzeczywistych przyczyn tych zjawisk? I wreszcie, czy słuszne jest założenie, notabene głoszone przez deskolaryzatorów za B.F. Skinnerem, że zmiana otoczenia wpływa niejako automatycznie na zmianę ludzkiego zachowania ?

---

[10] Por.: E. REIMER, School is Dead - Alternatives in Education. An Indictment of the System and a Strategy of Revolution, New York 1972.

BIBLIOTEKA NAUKOWA
Dział Zbiorów

W świetle tych i podobnych wątpliwości[11] zasadna jest, jak się wydaje, nie tyle deskolaryzacja społeczeństwa, co raczej szkoły. Proces ten powinien doprowadzić do ściślejszego powiązania szkoły z życiem i potrzebami uczniów, szeroko otworzyć szkolne mury na postęp nauki i techniki, wreszcie skorelować jej działalność z kształceniem równoległym[12].

Można zatem powiedzieć, że idea deskolaryzacji społeczeństwa jest w swej warstwie postulatywnej nie tylko utopijna, lecz również sprzeczna z interesem tych, którym rzekomo ma służyć, tzn. z interesem szerokich rzesz ludności nieuprzywilejowanej. Inaczej natomiast przedstawia się sprawa, gdy chodzi o jej warstwę krytyczną. Chociaż bowiem ukazuje szkołę w sposób jednostronny, niejako w krzywym zwierciadle, i ocenia ją zbyt surowo, to jednak może okazać się pomocna przy jej naprawie. Wskazują na to pytania, które ta krytyka implikuje. Czy podejmowana reforma zapewnia uczniom szerszy niż dotychczas dostęp do wiedzy ? Czy podnosi rangę uczenia się w porównaniu z nauczaniem? Czy daje dzieciom i młodzieży więcej swobody, a nauczycielom więcej autonomii? Czy wiąże szkołę z placówkami kształcenia równoległego? Czy tworzy warunki sprzyjające samodzielnej - indywidualnej i zbiorowej - aktywności poznawczej uczniów?.

Rzecznicy deskolaryzacji społeczeństwa nie mają wielu zwolenników. Pod tym względem zdecydowanie górują

---

[11] Por.: np. A.GARTNER, C.GREER, F.REISSMAN /ed./, After Deschooling, What? New York 1973.

[12] B.SUCHODOLSKI, Przedmowa [w:] I.ILLICH, Społeczeństwo..., op.cit.

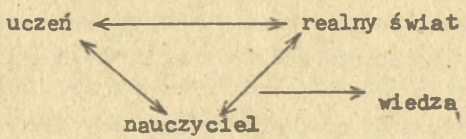
nad nimi ci reformatorzy szkoły, którzy poszukują jej alternatywy. Tym razem nie żąda się już zniesienia szkoły, lecz zmierza do zbudowania szkoły innej od tej, którą znamy i którą krytykuje się z wielu różnych powodów. Cechą konstytutywną szkoły alternatywnej jest jej otwarcie na to, co ją otacza, co postępowe i twórcze, co pobudza uczniów do samodzielnej aktywności poznawczej, kształtuje i rozwija ich zainteresowania, wdraża do samokształcenia, słowem - sprzyja ich wielostronnemu rozwojowi. Autorzy tego "wyznania wiary" alternatywnych rozwiązań edukacyjnych są wprawdzie przekonani, że "...szkoła jest nieunikniona"[13], ale równocześnie wskazują, że popełnia ona wiele błędów. Błędem szkoły konwencjonalnej - którą chce się właśnie zastąpić rozwiązaniem alternatywnym - jest więc tworzenie klas szkolnych z uczniów tego samego rocznika oraz przetrzymywanie ich przez długie lata z dala od "prawdziwego życia" i odpowiedzialności. Błędem jest wydłużanie czasu nauki szkolnej poza granice wyznaczone przez potrzeby społeczno-gospodarcze i kulturowe. Błędem jest mnożenie przedmiotów nauczania, zastępowanie subiektywnych ocen nauczycielskich równie subiektywnymi ocenami testowymi, błędem jest werbalizm, a zwłaszcza oddzielanie nauki od pracy. Błędem wreszcie jest traktowanie szkoły jako narzędzia służącego do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, zastępowania rodziny w jej wychowawczych powinnościach, a nawet dokonywania społecznych reform.

Usunięcie tych błędów wymaga nie tylko wzmiankowanego już wyżej "otwarcia szkoły", gdyż tylko w ten sposób

---

[13] H.VON HENTIG, Was ist eine humane Schule? München-Wien 1978.

zdoła się przezwyciężyć jej obecną izolację, lecz również zasadniczej zmiany dotychczasowego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej. W tym bowiem modelu, którego podstawę stanowi szereg: wiedza - program nauczania - nauczyciel - uczeń, wychowankowie zdani są wyłącznie lub prawie wyłącznie na wiedzę narzucaną im z zewnątrz, z reguły dość odległą od ich rzeczywistych potrzeb i zainteresowań. Otóż na miejsce tego właśnie modelu należałoby wprowadzić nowy, odpowiadający wymaganiom nauczania otwartego, w którym uczeń byłby równocześnie podmiotem i przedmiotem nauczania - uczenia się. Takie wymagania spełnia, zdaniem zwolenników szkoły alternatywnej, model następujący:



Nauczyciel nie jest tutaj wprawdzie postacią tak silnie eksponowaną, jak w modelu nauczania realizowanym przez konwencjonalną szkołę, niemniej jego rola jest znacząca. On to bowiem operacjonalizuje ogólne cele nauczania i wychowania, dobiera stosowne dla ich realizacji treści i metody, uwzględniając przy tym posiadane przez uczniów doświadczenie, ich możliwości i zainteresowania, a także formułowane przez nich propozycje tematyczne, organizacyjne i metodyczne[14]. I pod tym właśnie względem obecne odmiany szkoły alternatywnej, określanej również mianem "szkoły otwartej", a mianowicie duńska,

---

[14] R.S.BARTH, Was ist offene Erziehung? "Bildung und Erziehung" 1974, nr 5.

zachodnioniemiecka, brytyjska i amerykańska[15], różnią się od koncepcji wcześniejszych, związanych z ruchem "nowego wychowania". Różnice polegają na tym, że zgodnie z przedstawionym wyżej modelem nauczania otwartego, uczniowie mają szeroki, częsty i bezpośredni kontakt z rzeczywistością przyrodniczą, społeczną i kulturową. Dzieje się tak dlatego, że uczą się zarówno w szkole, jak i poza nią, że łączą naukę z pracą, mają istotny wpływ na dobór treści kształcenia, korzystają z pomocy nieprofesjonalnych nauczycieli, często pracują w mniejszych lub większych grupach, czyniąc to przy tym w sposób planowy i systematyczny.

Ogólnie można powiedzieć, że wspólną podstawę wymienionych wyżej odmian szkoły alternatywnej, których listę należałoby jeszcze uzupełnić o odmianę realizowaną przez Patricka van Rensburga w Botsuanie[16], stanowią następujące zasady:

1. O organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej rozstrzygają zachodzące między uczniami różnice. Stąd też indywidualizacja tej pracy jest dla szkoły dyrektywą naczelną.

2. Wszędzie tam, gdzie to jest celowe i możliwe, należy stosować metodę projektów, grupowe formy nauczania oraz interdyscyplinarną tematykę zajęć.

3. Lekcja powinna być ważnym, ale tylko jednym z wie-

---

[15] Bliższa charakterystyka tych odmian wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Przedstawiam ją w przygotowywanej obecnie do druku książce, która prawdopodobnie ukaże się na rynku księgarskim w 1984 roku.

[16] P.VAN RENSBURG, Report from Swaneng Hill. Education and Employment in an African Country, Stockholm 1974.

lu składników pracy dydaktyczno-wychowawczej, obejmującej również różnorakie zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.

4. Proces nauczania - uczenia się, realizowany w szkole i poza nią, wymaga racjonalnego łączenia z pracą przystosowaną pod względem trudności do wieku, zainteresowań, planów życiowych i możliwości uczniów.

Szkołę alternatywną chwali się niejednokrotnie za to, że zerwała ze sztywną organizacją klasowo-lekcyjnego nauczania, otworzyła uczniom dostęp do pozaszkolnych źródeł wiedzy, wdraża ich do pracy, uczy odpowiedzialności, samodzielności i polegania na sobie[17]. Ale obok tych pochwał zarzuca się jej, że nie zapewnia dzieciom i młodzieży usystematyzowanych wiadomości; stwarza pozory emancypacji uczniów; zamiast wspomagać wszechstronny rozwój, lansuje ich zawoalowaną selekcję; a oprócz tego przecenia w wychowaniu kategorię "być" niejako kosztem kategorii "wiedzieć". Nic więc dziwnego, że z usług szkoły alternatywnej korzystają prawie wyłącznie dzieci wywodzące się z tzw. niższych klas i warstw społecznych[18].

W tych okolicznościach liczba zwolenników zachowania szkoły konwencjonalnej jako centralnej instytucji edukacyjnej - oczywiście ustawicznie doskonalonej i przy-

---

[17] Por.: H.F.RATHENOW, N.H.WEBER /Hrsg./, Tvind-Schulen in Dänemark, Berlin 1981.

[18] M.PINKUS, T.ROSENKRANZ, Grundpositionen des Offenen Unterrichts in der BRD, w: H.BABING, R.GAPP /ed./, Organisation des Unterrichts und sozialistische Lebensweise der Schüler, Berlin 1981.

stosowywanej do zmieniających się warunków życia - zdecydowanie przewyższa liczbę entuzjastów szkoły alternatywnej, a tym bardziej liczbę deskolaryzatorów. Ta doskonalona szkoła miałaby przy tym pozostać szkołą w tradycyjnym rozumieniu, a więc taką, której działalność dydaktyczno-wychowawcza opiera się na systemie klasowo-lekcyjnym, przedmiotowym podziale treści nauczania i kierowniczej roli nauczyciela w tym procesie. Utrzymanie więc, a nawet wzmocnienię obecnej pozycji szkoły jest głównym celem "doskonaleniowego" programu reformy edukacji. Realizacji tego celu ma przede wszystkim służyć uzupełnienie kształcącej funkcji szkoły, będącej obecnie zasadniczą domeną jej poczynań, o funkcję opiekuńczą. To właśnie z tego powodu proponuje się przedłużyć czas pracy szkoły, a nawet przekształcić ją w szkołę całodzienną lub w szkołę-internat. Z tego też powodu zamierza się objąć kontrolą tak zajęcia lekcyjne, jak pozalekcyjne i pozaszkolne, co pozwoli skuteczniej niż dotąd wpływać na kształtowanie zainteresowań, potrzeb umysłowych, kryteriów wartości, przekonań i postaw uczniów.

Wzmocnieniu edukacyjnej pozycji szkoły ma również służyć ustawiczne doskonalenie realizowanych przez nią planów i programów oraz metod, organizacji i środków nauczania. Jest ono konieczne, zdaniem rzeczników ciągłej modernizacji szkoły, ze względu na stały rozwój nauki, techniki, kultury i życia społecznego, którego odzwierciedlenie musi znajdować wyraz w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jest ono potrzebne, aby szkoła mogła włączyć do strefy swoich wpływów również rodziców i wspólnie z nimi tworzyć podstawy jednolitego oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież. Jest ono wreszcie pożądane, aby uczniowie mogli poznawać najnowsze zdoby-

cze nauki i techniki już w szkole, a nie dopiero po opuszczeniu jej murów, jak to niejednokrotnie dzieje się teraz.

Ta strategia ustawicznego doskonalenia szkoły, nie naruszająca przy tym jej tradycyjnej konstrukcji, ma swoje priorytety. Obejmują one - oprócz wspomnianej już rozbudowy sprawowanych przez szkołę funkcji - tzw. przyspieszenie kształcenia w klasach najniższych, którego efektem było np. w ZSRR skrócenie cyklu nauczania początkowego z czterech do trzech lat; korelację dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły z analogiczną pracą innych instytucji i placówek oświatowych, w tym głównie środków masowego przekazu; łączenie nauki szkolnej z szeroko rozumianą aktywnością praktyczną uczniów, czemu między innymi służy kształcenie politechniczne; wreszcie aktywizowanie dzieci i młodzieży zarówno w szkole, jak i poza nią.

Efektem końcowym tych poczynań - różnicowanych ze względu na wiek, zainteresowania i możliwości uczniów - - ma być "szkoła jutra". Szkoła ta powinna zapewnić wszystkim uczniom możliwość zdobycia pełnego wykształcenia średniego uprawniającego do studiów wyższych oraz do podjęcia pracy zawodowej o szerokim profilu; łączyć w harmonijną całość nauczanie lekcyjne z różnorakimi zajęciami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi; zawierać sprawnie funkcjonujący mechanizm orientacji zawodowej i szkolnej; a przede wszystkim być szkołą wychowującą[19].

Być może, że taka właśnie szkoła, ewentualnie "uzupełniona" niektórymi elementami szkoły alternatywnej, stanie się szkołą przyszłości. Na rzecz tej hipotezy przemawia fakt, że już dzisiaj dysponujemy rozwiązaniami,

---

[19] Por. np. P.M.ARSENIEW, Przemiany kształcenia ogólnego, [w:] Cz.KUPISIEWICZ /red./, Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu, t.I, Warszawa 1979.

które niejako torują jej drogę. Należą do nich: Kształcenie wielostronne, którego koncepcję opracował W.Okoń; uczenie się "do mistrzostwa" /B.S.Bloom i J.Carrol/; nauczanie stechnologizowane, w tym tzw. mikronauczanie i różnorakie gry dydaktyczne; wreszcie różne odmiany programowania dydaktycznego, łącznie z nauczaniem wspomaganym przez komputery. Opis tych koncepcji nie mieści się już jednak w ramach niniejszego opracowania.

O tym, jaka będzie naprawdę przyszłość szkoły i szkoła przyszłości zadecydują nie tylko pedagogowie. Szkoła bowiem zawsze stanowiła, i nadal stanowi, pochodną panujących stosunków społeczno-ekonomicznych i politycznych, które w niemałym stopniu determinują jej kształt. Te zaś stosunki są, jak wiadomo, różne. Na losy szkoły rzutowała również, i nadal rzutuje, sytuacja międzynarodowa: pokój zawsze sprzyjał rozwojowi edukacji, wojna zaś ów rozwój hamowała, a nawet niweczyła. Dzisiaj pokój jest bardziej niż kiedykolwiek potrzebny, aby oświata w ogóle mogła mieć rację bytu.

Tadeusz LEWOWICKI
Instytut Polityki Naukowej
Postępu Technicznego
i Szkolnictwa Wyższego

MODELE SZKÓŁ WYŻSZYCH A KONSTRUOWANIE PLANÓW I PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA

Spory o swoiste modele szkół wyższych dotyczyły i dotyczą wielu spraw. Różne są poglądy na miejsce uczelni w życiu społeczno-gospodarczym krajów, na założone i rzeczywiste funkcje uczelni, na podstawowe doktryny kształcenia, na dostępność kształcenia wyższego czy programowo-organizacyjny kształt szkół wyższych. Dyskusje dotyczące tych i innych kwestii trwają już od dawna, ale wcale nie tracą ważności i aktualności. I jest to zrozumiałe, ponieważ przemiany zachodzące w świecie - w tym również przemiany dokonujące się w szkolnictwie wyższym - zmuszają do poszukiwania nowych rozwiązań problemów edukacyjnych /także problemów kształcenia wyższego/.

Szersze rozważanie tych spraw - przedstawianie przemian społecznych i ekonomicznych, rozwoju nauki i upowszechnienia oświaty i kultury, a także wielu innych procesów i zjawisk typowych dla współczesnego świata - nie wydaje się w tym miejscu ani potrzebne, ani możliwe. Skoncentrujmy więc uwagę na wybranych tylko zagadnieniach, przy czym należy tu poczynić zastrzeżenie, iż wszelkie omawiane dalej kwestie pozostają w lepiej czy gorzej określonych związkach i zależnościach ze wspomnianymi uprzednio uwarunkowaniami natury społeczno-ekonomicznej, politycznej i in.[1/]. Tutaj jednak zajmiemy

[1] Por.np. Cz.KUPISIEWICZ: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1978; T.LEWOWICKI: Szkolnictwo wyższe - trudności i perspektywy rozwoju. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 4.

się jedynie kilkoma sprawami dotyczącymi treści kształcenia w szkole wyższej. Dalej uściślając obszar rozważań wypada stwierdzić, że niniejsze opracowanie traktować będzie przede wszystkim o procesach i zjawiskach związanych z praktyczną stroną konstruowania i wdrażania programów kształcenia. Większość uwag dotyczyć będzie prac programowych podejmowanych na początku lat osiemdziesiątych - głównie lat 1981-83. Przedmiotem analizy będą jednak w mniejszym stopniu zagadnienia teoretyczne /tym bowiem poświęcona została odrębna praca[2]/, w większym zaś doświadczenia praktyczne i niektóre uwarunkowania tych doświadczeń. Zgodnie więc z wiodącym tematem tego tomu podjęte będą kwestie zachodzących przemian w praktyce konstruowania i stosowania planów i programów kształcenia w polskich szkołach wyższych.

Modele szkół wyższych a treści kształcenia

Już powstawaniu pierwszych uniwersytetów włoskich, francuskich i angielskich, później środkowoeuropejskich, towarzyszyły żarliwe dyskusje dotyczące ich programowo-organizacyjnej struktury. Jednak w zrozumieniu swoistej logiki przemian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym szczególnie pomocne mogą być nie tyle owe dyskusje z okresu powstawania pierwszych uniwersytetów, co dużo późniejsze spory o model uniwersytetów XIX-wiecznych. Właśnie w ubiegłym stuleciu nastąpiło zjawisko określane mianem instytucjonalizacji uniwersytetów czy raczej

---

[2] Por.: J.BOGUSZ, T.LEWOWICKI, J.ZAKRZEWSKI /red./: Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983.

instytucjonalizacji nauki, a także zjawisko profesjonalizacji nauki. Wtedy też - w nowych warunkach funkcjonowania uniwersytetów i uprawiania działalności naukowej - - odżyły spory o programowo-organizacyjny model uniwersytetów.

Najogólniej rzecz ujmując wyłoniły się przynajmniej trzy modele. Pierwszy wzorowany był na powstałym w początkach ubiegłego stulecia uniwersytecie zorganizowanym według założeń braci Humboldtów. Model ten - nazywany humboldtowskim - nawiązywał po części do tradycyjnego rozumienia funkcji, treści i metod pracy uniwersytetów. Zakładano więc silną więź dydaktyki z badaniami naukowymi, a wśród tych ostatnich poczesne miejsce zajmowały badania, które dzisiaj nazwać można podstawowymi. Funkcjonowaniu tak pomyślanej uczelni sprzyjać miała organizacja społeczności akademickiej podzielonej na fakultety i katedry. Wysoki prestiż studiów teoretycznych i stosunkowo duża integracja nauk sprzyjały w jednoczesnym zgłębianiu wiedzy z różnych dyscyplin naukowych. Organizacja katedr służyć miała zachowaniu istniejących i powstawaniu nowych szkół badawczych, a wyniki badań powinny - - jak zakładano - przyczyniać się do podnoszenia poziomu studiów, jakości pracy dydaktycznej.

Model uniwersytetu "humboldtowskiego" miał i ma nadal wielu zwolenników. W istocie bowiem nawiązywał on do najlepszych tradycji kształcenia uniwersyteckiego i świadczył o dążeniu do możliwie harmonijnego łączenia takich podstawowych zadań uczelni uniwersyteckiej, jak rozwijanie nauki i kształcenie młodzieży. Nic też dziwnego, że z różnymi modyfikacjami /bardziej lub mniej udanymi/ model ten przetrwał w licznych szkołach wyższych - w tym w wielu uniwersytetach.

Obok wyżej przedstawionego funkcjonował inny model

uniwersytetów, kojarzony często z uniwersytetami angielskimi. Wśród cech przypisywanych tym uczelniom często wymienia się elitarność kształcenia, nastawienie na zachowanie istniejących struktur społecznych. Elitarność takich uniwersytetów pojmowano i pojmuje się także jako dążenie do przygotowania elity władzy, grup ludzi mających podjąć kierowanie życiem politycznym i administracyjnym, częściowo ekonomicznym, danego kraju /w którym taki uniwersytet czy uniwersytety działają/. I ten model uniwersytetu przetrwał do dzisiaj w niektórych uczelniach brytyjskich, amerykańskich czy zachodnioeuropejskich, sporadycznie także w uczelniach w innych krajach i regionach świata. Liczba szkół wyższych wzorowanych na tym modelu jest, rzecz jasna, stosunkowo niewielka, ponieważ w uczelniach takich kształcone są tylko wybrane, niezbyt liczne, grupy młodzieży.

Trzeci model uniwersytetów określa się niekiedy nazwą uniwersytetów specjalistycznych, a przedstawiając przykłady takich uniwersytetów wymienia się np. niektóre uczelnie francuskie. Szczególną cechą uczelni nazywanych specjalistycznymi jest to, że - w odróżnieniu od uczelni wcześniej przedstawionych - stawiają one sobie zadanie przygotowania studentów do przyszłej pracy zawodowej. Można więc - dokonując uproszczenia - powiedzieć, że są to przynajmniej częściowo uczelnie zawodowe, przygotowujące do praktycznej działalności w różnych dziedzinach pracy zawodowej /nie wyłączając np. zawodów technicznych i pracy inżynierskiej/. Uczelnie te nie zaniedbują jednak także ogólnego kształcenia studentów.

Zaprezentowany tu szkic różnych modeli uniwersytetów tylko pozornie dotyczy uczelni sprzed wieku czy prawie dwóch wieków. Wszystkie te modele odnaleźć można w dzisiaj istniejących szkołach wyższych - uniwersytetach

i innych uczelniach. Wyodrębnienie różnych modeli uczelni akademickich ma silny związek z koncepcjami programowymi przyjmowanymi w szkołach wzorowanych na poszczególnych "modelach". Uczelnie nawiązujące do modelu uniwersytetu humboldtowskiego stosunkowo dużo uwagi poświęcają treściom ogólnokształcącym, dyscyplinom teoretycznym. Mniej uwagi przywiązują one do wyposażenia młodzieży w sprawności bezpośrednio przydatne w przyszłej pracy zawodowej.

Z kolei uczelnie bliskie modelowi uniwersytetów specjalistycznych znacznie więcej czasu i miejsca przeznaczają na przygotowanie zawodowe, na sprawnościową stronę kształcenia. Kształcenie ogólne - chociaż również uwzględniane w praktyce dydaktycznej - nie wypiera jednak edukacji ogólnozawodowej czy zawodowej.

Jeszcze inny profil kształcenia przyjmuje się w uczelniach przygotowujących kadry kierownicze. Tam bowiem - - obok treści ogólnokształcących - sporo miejsca zajmują treści z zakresu prawa, administracji, teorii i praktyki zarządzania, politologii, socjologii dużych i małych grup społecznych itp.

Zróżnicowanie zadań stawianych uczelniom wyższym, a jednocześnie upowszechnianie edukacji, demokratyzacja życia społecznego i nasilony dopływ młodzieży do szkół wyższych, a także inne procesy i zjawiska[3], sprawiły, że w bieżącym stuleciu nastąpiło wyodrębnianie się uniwersytetów nowych uczelni. Przede wszystkim, w wielu krajach wydzieliły się uczelnie ogólnozawodowe i zawodowe. Nastąpił więc proces powstawania politechnik, szkół rolniczych, artystycznych, medycznych, ekonomicznych, niekiedy pedagogicznych i in. Nie wchodząc w bliż-

[3] Por.: np. T.LEWOWICKI: Szkolnictwo wyższe - trudności i perspektywy rozwoju. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 4.

szą charakterystykę tego procesu, można dzisiaj mówić o szkołach bądź typach kształcenia realizowanych w ramach uczelni wyższych, które spełniają różne funkcje. Szkoły wyższe muszą bowiem - w zależności od zapotrzebowania na kadry o wysokich kwalifikacjach oraz zróżnicowanych aspiracji i zainteresowań grup społecznych i jednostek - służyć m.in.:

- zdobywaniu szerokich podstaw wiedzy ogólnej /umożliwiać to powinny studia typu uniwersyteckiego/;
- wstępnemu przygotowaniu do pracy w danej dziedzinie życia gospodarczego i społecznego /przygotowaniu takiemu służyć powinny studia ogólnozawodowe - ułatwiające szybkie osiągnięcie specjalizacji już po podjęciu pracy zawodowej/;
- przygotowaniu pracowników dla znanego pracodawcy /mogą to uczynić studia zawodowe o określonym profilu absolwenta/;
- dokształcaniu pracowników /studia niejako wypełniające luki w wiedzy ogólnej i zawodowej ludzi pracujących/;
- odnawianiu i rozszerzaniu lub pogłębianiu wiedzy /studia dla osób już mających wykształcenie wyższe lub inne przygotowanie zawodowe/;
- zmianie zawodu /studia pomagające w zdobywaniu nowego zawodu, lecz wykorzystujące wcześniej zdobytą wiedzę ogólną i zawodową/;
- rozwijaniu indywidualnych zainteresowań i zamiłowań często odległych od wykonywanej pracy zawodowej/ studia "hobbystyczne", tzw. studia bezinteresowne, studia w uczelniach otwartych itp./[4]

---

[4] Szerzej o procesie różnicowania się szkolnictwa wyższego traktują m.in. prace: T.LEWOWICKI: Problemy razwitija wysszewo obrazowanija. "Sowriemiennaja wysszaja szkoła" 1983, nr 2; tego autora: Szkolnictwo wyższe w PRL. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1983, nr11; oraz cytowany już artykuł: Szkolnictwo wyższe - trudności i perspektywy rozwoju. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr4.

Różnicowaniu modelu szkół wyższych czy powstawaniu wielu modeli uczelni towarzyszą określone przemiany planów i programów kształcenia. Treści kształcenia powinny bowiem być dobierane odpowiednio do założonych zadań czy funkcji poszczególnych typów szkół czy poszczególnych typów kształcenia.

Przewidywany obraz przemian programowych - nakreślony szkicowo w pracy "Treści kształcenia w szkole wyższej" - został w znacznym stopniu potwierdzony w praktyce doboru i układu treści kształcenia w szkołach wyższych. Materiał empiryczny uzyskany przez różne środowiska badawcze w wielu uczelniach wyższych /materiał ten częściowo przedstawiony jest w niniejszej książce/ upoważnia do ogólnego stwierdzenia, że w polskim szkolnictwie wyższym następuje zróżnicowanie programowo-organizacyjnego modelu szkół i że coraz wyraźniejsze stają się związki między dominującymi funkcjami realizowanymi przez szkoły wyższe a swoistym obliczem programowym tych szkół.

Powyższa konstatacja jest niejako potwierdzeniem tego, że przemiany programowe zaobserwowane w polskich szkołach wyższych są zgodne ze swoistą logiką rozwoju szkolnictwa wyższego, z kierunkiem przemian szkolnictwa - w tym również z różnicowaniem się szkół wyższych. Ale modyfikacje programów czy ewolucja planów i programów przebiega w dość szczególnych warunkach, nie jest wolna od różnych trudności, niekiedy niekonsekwencji - słowem: wielu uwarunkowań. Jednocześnie nie sposób nie dostrzec pozytywnych przemian w praktyce konstruowania i wdrażania planów i programów kształcenia. I tym właśnie sprawom warto poświęcić nieco więcej uwagi.

Czynniki determinujące prace nad planami i programami kształcenia

Nie bez racji powiada się, że najbardziej praktyczna jest dobra teoria. Wszak właśnie poprawne i dobrze uzasadnione założenia różnych poczynań praktycznych są jednym z podstawowych warunków powodzenia tych poczynań. Nie inaczej jest w przypadku prac nad planami i programami kształcenia w szkołach wyższych.

Przemiany zachodzące w edukacji - w tym również w szkolnictwie wyższym - zbyt rzadko są przedmiotem pogłębionych analiz teoretycznych. Dostrzega się zazwyczaj rozmaite przejawy przemian, nie dochodzi jednak ich istoty, nie wnika w swoiste mechanizmy tych przemian. Wiedza o edukacji staje się dość powierzchowna i słabo służy doskonaleniu praktyki kształcenia i wychowania.

Te ogólne stwierdzenia można zilustrować wieloma przykładami - także przykładami odnoszącymi się do prac programowych w szkolnictwie wyższym. Oto np. wyraźnie dostrzec można rozbieżności między deklaracjami dotyczącymi systemowego podejścia do spraw doboru treści a praktyką konstruowania planów i programów kształcenia. Z głoszonych bowiem deklaracji odnieść można wrażenie, że dopiero po dokonaniu analizy przemian szkolnictwa wyższego, po określeniu zmian funkcji tego szkolnictwa i sprecyzowaniu podstawowych zadań podejmowane będą próby tworzenia takich planów i programów kształcenia, które sprzyjać mogą realizacji wspomnianych funkcji czy zadań.

Od lat jednak przemiany szkolnictwa wyższego opisuje się przede wszystkim w kategoriach ilościowych /koncentrując uwagę na liczbie studentów, liczbie nauczycieli akademickich, liczbie uczelni/, częściowo zwraca się

też uwagę na rozwiązania organizacyjne. Sporo mówi się i pisze o trudnościach funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Natomiast stosunkowo rzadko podejmuje się wysiłki, które mogą pomóc w określeniu jakościowych przemian tego szkolnictwa, w określeniu rozbieżności między założonymi i rzeczywistymi funkcjami edukacji w uczelniach wyższych. Co więcej, rozważając założone funkcje szkolnictwa wyższego wymienia się zazwyczaj te funkcje, które przypisywano kształceniu wyższemu przed wielu laty - - gdy szkolnictwo było inne /elitarne - i spełniało funkcje typowe dla instytucji kształcenia elitarnego/ i działało w odmiennych niż obecne warunkach. Nic też dziwnego, że coraz częściej powiada się o dysfunkcjonalności systemów edukacyjnych i kształcenia. Rzecz jednak w tym, iż tylko sporadycznie podejmuje się trud określenia funkcji współczesnego szkolnictwa wyższego - funkcji wykraczających poza wytwarzanie i przekaz /a także wdrażanie/ wiedzy, poza przygotowanie do pracy zawodowej i wyposażenie w ogólną wiedzę /przeważnie encyklopedyczną, podręcznikową/.

W naszym kraju przed laty próby bliższego określenia funkcji i zadań szkolnictwa wyższego podejmowali m.in. J.Szczepański i W.Okoń. Sprawy te podejmuje w swoich pracach Cz.Kupisiewicz. Celom i zadaniom kształcenia wiele uwagi poświęca K.Denek, który z dużą konsekwencją dąży do zarysowania swoistej teorii konstruowania celów i zadań kształcenia, a także prowadzi - razem z zespołem współpracowników - prace służące wykorzystaniu tej teorii w praktycznym budowaniu planów i programów kształcenia[5]. Teoretycznymi kwestiami celów kształcenia i wy-

[5] Przykłady najnowszych poszukiwań znaleźć można w pracach opublikowanych m.in. przez USL w Katowicach, ODN w Koszalinie, ODN w Bydgoszczy, a także w rozprawach zamieszczonych w cytowanej pracy "Treści kształcenia w szkole wyższej" i w niniejszym tomie.

chowania zajmuje się także B.Niemierko. Wszystkie te prace torują dopiero drogę szerszym studiom i badaniom nad celami i zadaniami kształcenia wyższego.

Ogólny obraz studiów nad wymienionymi wyżej zagadnieniami jest jednak dość smutny. W praktyce prac programowych niejako intuicyjnie przyjmuje się istnienie generalnych celów i zadań, rzadziej usiłuje się cele te /i zadania/ konkretyzować i tworzyć ich spójną strukturę. Nic też dziwnego, że trudno w pracach nad planami i programami kształcenia dopatrzeć się jakiejś całościowej koncepcji. Plany i programy powstają w oderwaniu od teorii doboru treści, a często bez ich znajomości. Jaskrawym przykładem braku wiedzy o koncepcjach kształcenia i teoriach doboru treści są niektóre wyniki badań omawianych w tej książce /np. wyniki badań przeprowadzonych przez R.Hibnera, który stwierdził, że szerzej znana jest tylko teoria materializmu dydaktycznego i jej oddziaływanie wydaje się najsilniejsze/.

Zaniedbania w studiach nad funkcjami czy celami i zadaniami kształcenia wyższego, zanik refleksji nad koncepcjami kształcenia, teoriami doboru i układu treści - to, jak się wydaje, ważne czynniki utrudniające prowadzenie racjonalnych i zgodnych z rzeczywistymi potrzebami społecznymi prac programowych. Powracając więc do sformułowanej wcześniej myśli można powiedzieć, że większość zmian programowych /zmian treści kształcenia/ dokonuje się w oderwaniu od wiedzy o konstruowaniu planów i programów. Praktyka prac programowych /i wyniki tych prac/ obarczona jest wieloma słabościami, a przyczyn tych słabości szukać należy m.in. w braku rozwiniętej teorii treści kształcenia.

Ale o przebiegu i efektach prac programowych decydują również inne czynniki. Skrótowo rzecz ujmując można wyróż-

nić kilka dominujących grup czynników utrudniających wprowadzanie pożądanych zmian w treściach kształcenia.

Wyniki dotychczasowych badań i studiów prowadzonych na temat treści kształcenia w szkole wyższej świadczą o istnieniu swoistej bariery psychologicznej przed przyjmowaniem zaleceń dotyczących doboru i układu treści. Środowiska akademickie kierują się głównie własnymi doświadczeniami i własną tradycją /choćby była to nawet zła tradycja/, przedkładając utarte opinie np. o wartości kształcenia encyklopedycznego nad dowody niskiej wartości takiego właśnie kształcenia. Inaczej mówiąc - - dominują środowiskowe schematy rozstrzygania kwestii programowych, schematy słabo oparte na znajomości teorii konstruowania planów i programów.

Czynnikami sprzyjającymi utrwalaniu tych schematów są sprawy związane z finansowaniem działalności zespołów naukowych, dysponowaniem etatami, aparaturą itp. Wprowadzanie zmian w planach i programach studiów "grozi" zachwianiem liczby godzin przewidzianych na realizację poszczególnych przedmiotów, to zaś może prowadzić do zmian w tzw. pensum dydaktycznym poszczególnych nauczycieli akademickich. W aktualnych warunkach finansowania szkół wyższych i przyznawania poszczególnym zespołom /katedrom, zakładom, pracowniom/ etatów nauczycieli akademickich, zmiany programowe są więc traktowane jako czynnik destabilizacji tych zespołów, przyjmowane są jako ewentualne zagrożenie dla stabilności składów zespołów. W tej sytuacji wiele zespołów przeciwdziała większym zmianom programowym. Zjawisko oporu przeciwko zmianom programowym występuje np. w przypadku zmniejszania bloku zajęć obligatoryjnych i zwiększania liczby zajęć fakultatywnych /przykład wystąpienia takiego zjawiska znajduje się w jednym z opracowań zamieszczonych w tej książce/.

Czynnikiem częściowo skojarzonym z czynnikami wyżej wymienionymi jest dość silna w środowiskach akademickich niechęć do innowacji. Swoista bariera innowacyjna stwierdzona została już wielokrotnie, a występuje ona pomimo deklaracji środowisk uczelnianych o gotowości wprowadzania nowych rozwiązań[6].

Obok czynników natury merytorycznej - o powodzeniu prac programowych w dużej mierze decydują zatem te czynniki, które można określić mianem pozamerytorycznych. Wszystkie one znacznie utrudniają prowadzenie prac nad planem i programami kształcenia, opóźniają wprowadzanie zmian, a nawet uniemożliwiają dokonywanie pożądanych zmian. Nie pozostaje to, oczywiście, bez wpływu na pogłębianie się dysfunkcjonalności szkolnictwa wyższego i umacnianie szczególnego izolacjonizmu.

Obraz czynników warunkujących prace nad treściami kształcenia jest niewątpliwie znacznie bardziej skomplikowany. Ale już nawet pobieżny przegląd tych czynników uświadamia, jak różnorodna bywa lista trudności, które pokonywać trzeba w toku prac programowych.

Ale przecież poza wieloma utrudnieniami nie sposób nie dostrzec czynników sprzyjających refleksji o teorii i praktyce konstruowania planów i programów, sprzyjających wprowadzaniu zmian programowych. Wszak niepokój środowisk akademickich wywołany dysfunkcjonalnością szkolnictwa wyższego, przejawami kryzysu kształcenia wyższego, skłania do poszukiwania dróg wyjścia z trudnej sytuacji. Nauczyciele akademiccy zainteresowani są zmniejszaniem luki między najnowszą wiedzą naukową a treściami kształcenia w szkołach wyższych, podejmują też wysiłki do ściślejszego powiązania pracy dydaktycznej

---

[6] Por.: m.in. prace B.Ileczki publikowane w wydawnictwach IPNPTiSzW.

z badaniami naukowymi. To zaś z kolei pomaga w podejmowaniu takich prac, o jakich traktuje niniejsza książka.

Duża część prezentowanych poczynań dotyczących konstruowania i wdrażania planów i programów kształcenia ma silne związki z rozważaniami i rozstrzygnięciami modelowymi, o których mowa była w pierwszej części tej rozprawy. Dlatego w następnym fragmencie warto powrócić do spraw modeli szkół wyższych czy swoistych modeli kształcenia wyższego i wskazać na niektóre kwestie z pogranicza teorii i praktyki rozwiązań modelowych.

Modele szkoły wyższej a doświadczenia prac programowych

Odwołując się do nakreślonego uprzednio szkicu modelu szkoły wyższej można stwierdzić, że w toku prac programowych podejmowanych w różnych uczelniach pojawia się kwestia ogólnego modelu programowego tych uczelni. W poszczególnych szkołach rozważane są m.in. sprawy ogólnokształcącego, ogólnozawodowego i zawodowego /specjalnego czy - jak się niekiedy powiada - specjalistycznego/ charakteru kształcenia. Są to zatem w pewnym stopniu rozważania o tym, jaki model przyjąć w danej szkole lub typie szkół.

Analiza prac poświęconych kształceniu skłania do wniosku, że od kilkunastu lat środowiska akademickie deklarują wyraźne nastawienie na model kształcenia szerokoprofilowego, eksponującego tzw. treści ogólnokształcące. Nastawienie to - jak sądzić można - jest po części spowodowane przekonaniem o szczególnych walorach kształcenia ogólnego, po części zaś koniecznością przygotowywania studentów do bliżej nieokreślonych ról zawodowych /kształcenie ogólne ma sprzyjać szybkiemu opanowaniu tych ról - - już w trakcie podjęcia pracy zawodowej/. Ale z kolei analiza wybranych doświadczeń w zakresie prac programowych zachęca do ostrożnego traktowania deklarowanych

przez nauczycieli akademickich nastawień.

Oto np. okazuje się że w okresie zaledwie paru lat /początek lat osiemdziesiątych/ na badanych kierunkach studiów politechnicznych udział treści ogólnokształcących w całym programie studiów spadł z 47% do 38%. Jednocześnie wzrosła liczba zajęć specjalizacyjnych - zajęcia te obejmowały około 42% całego czasu zajęć. Na studiach rolniczych udział treści zawodowych wzrósł od około 30% do 36%, a nawet ponad 42% /SGGW-AR w Warszawie - por. opracowanie K.Molika/.

Zwiększenie bloku treści zawodowych w uczelniach rolniczych /częściowo także w politechnikach/ można uznać za przejaw krystalizowanie się modelu zawodowej szkoły wyższej. Zwiększenie zakresu treści zawodowych wydaje się tym bardziej zrozumiałe, że nastąpiło ono po okresie nasycania programów kształcenia uczelni zawodowych rozbudowanymi blokami treści ogólnokształcących. Być może więc, iż uczelnie te niejako dążą do odzyskania własnego profilu. Trudniej jednak w podobny sposób wytłumaczyć to, że na badanych kierunkach studiów uniwersyteckich wystąpiło takie samo zjawisko. Na przykład, w programach i planach kształcenia na fizyce treści specjalistyczne objęły około 60% wszystkich treści programowych.

Przyjmując nawet, iż analiza planów i programów kształcenia nie może precyzyjnie oddać udziału treści ogólnokształcących, ogólnozawodowych i specjalistycznych /często podział taki jest trudny do przeprowadzenia/ trudno nie dostrzec wspólnej tendencji do zmniejszania bloku ogólnokształcącego i zwiększania specjalistycznego. Warto przy tym dodać, że w przypadku uwzględnienia różnych zajęć fakultatywnych udział bloku specjalistycznego może okazać się jeszcze większy.

Na niektórych kierunkach zaobserwowano stopniowe

zmniejszenie bloku treści ogólnozawodowych. Jest to zjawisko bardzo niekorzystne, ponieważ blok treści ogólnozawodowych powinien dawać ogólne przygotowanie do przyszłej specjalizacji zawodowej. Blok tych treści stanowić ma podbudowę do wykonywania określonej grupy czy "wiązki" zawodów. Zanikanie bloku ogólnozawodowego prowadzi do osłabienia więzi między treściami ogólnokształcącymi i specjalistycznymi. Dodać tu należy, że blok treści ogólnokształcących jest w znacznej mierze obligatoryjny i "chroniony" decyzjami centralnymi /w bloku tym znajdują się obowiązkowe kursy filozofii, ekonomii, nauk politycznych i in. przedmiotów/. Dążenie do zwiększania bloku specjalistycznego może zatem odbywać się niejako kosztem bloku ogólnozawodowego.

Trudno dzisiaj rozważać konsekwencje zauważonych zmian programowych. Negatywne skutki tych zmian mogą być złagodzone np. przez wydłużenie czasu studiów /zmiany proporcji między wspomnianymi blokami mogą być wtedy bardziej wyraźne m.in. dlatego, że dodawano głównie treści specjalistyczne, a tylko nieznacznie zmniejszono treści ogólnozawodowe/. Wystąpią też zapewne różnice w zależności od typu uczelni. Efektywność wprowadzonych zmian programowych można będzie jednak określić dopiero za parę lat /wskazane bowiem wydają się odrębne badania efektywności kształcenia obejmujące pełny cykl studiów, a także funkcjonowanie absolwentów w pracy zawodowej/.

Porównanie aktualnych planów i programów 5-letnich studiów wyższych z planami i programami dawniej istniejących studiów 5-letnich potwierdza jednak wcześniej wspomniane spostrzeżenie, iż nastąpiło zwiększenie bloku treści specjalistycznych i zmniejszenie bloku treści ogólnozawodowych. Z punktu widzenia struktury planów i programów wydaje się to raczej niekorzystne /jest to

jednak tylko przypuszczenie oparte na znajomości wyników badań sprzed lat/. Jednocześnie trudno jednoznacznie orzekać o tym, czy i w jakim stopniu zauważone zmiany w programach są konsekwencją np. rozwoju i postępującej specjalizacji różnych dyscyplin naukowych.

Nie podejmując szerszej próby oceny przemian programowych /na próbę taką jest chyba za wcześnie/ stwierdzić jedynie można, że zwiększona samodzielność uczelni w doborze treści kształcenia jest - jak dotąd - wykorzystywana głównie na rozbudowę bloku treści specjalistyczno-zawodowych. W części spowodowane to zostało zapewne oddziaływaniem tych czynników, które związane są z warunkami funkcjonowania szkół wyższych, w części zaś staraniami o swoiste sprofilowanie kształcenia, przyjęcie w miarę określonego modelu kształcenia.

W pracach prezentowanych w tej książce najwięcej zainteresowania zwrócono na trzy modele - model kształcenia uniwersyteckiego /ogólnokształcący/, model kształcenia ogólnozawodowego i model kształcenia zawodowego. Niezależnie od przyjmowanych rozwiązań modelowych - w każdym przypadku prace programowe skierowane były na znalezienie optymalnego układu różnych bloków treści /przy czym w zależności od przyjętego modelu dominowały poszczególne bloki/. Na niektórych kierunkach studiów /np. studiach ekonomicznych - por. opracowanie M.Fąfary i J.Orczyka/ sugerowano wybór modeli "mieszanych", dość równomiernie uwzględniających wszystkie podstawowe bloki studiów.

Wciąż bardzo nieśmiało podejmowane są próby określenia typowych zadań studiów dla pracujących i próby konstruowania właściwych dla tych studiów planów i programów kształcenia. Bliżej nieokreślone są koncepcje programowe studiów bezinteresownych w Polsce. Sądzić jednak

można, że uruchomieniu tzw. studiów otwartych t. y- szyć będą odpowiednie prace programowe.

W sumie wydaje się, że podejmowane próby zmian planów i programów kształcenia stanowią dobry początek rozleglejszych prac programowych. W wyniku dotychczasowych doświadczeń zgromadzony został interesujący materiał zarówno o ogólnych przeobrażeniach planów i programów, jak i o oryginalnych drogach konstruowania konkretnych planów i programów /np. prace prowadzone w Politechnice Warszawskiej, SGPiS, niektórych uczelniach rolniczych i wojskowych/. Sformułowano też sporo propozycji zmian i ogólnych zaleceń /por. np. opracowanie A.Kotusiewicz i H.Kwiatkowskiej o programach kształcenia nauczycieli/. Istnieją zatem przesłanki, by sądzić, iż prace modelowo-programowe będą coraz bardziej rozwijane. Dalsze kierunki tych prac dotyczyć powinny przede wszystkim praktycznej weryfikacji sformułowanych planów i programów /określenia ich przydatności w procesie dydaktyczno-wychowawczym i zbadania pedagogicznej efektywności/ oraz upowszechniania wiedzy o modelach kształcenia, koncepcjach doboru treści i rozwiązaniach programowo-organizacyjnych.

Jerzy ZAKRZEWSKI

Instytut Polityki Naukowej
Postępu Technicznego
i Szkolnictwa Wyższego

ANALIZA TENDENCJI ZMIAN PROGRAMOWYCH W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Powyższy tekst został opracowany w ścisłym kontekście z rozwiniętą koncepcją badawczą tematu naukowego "Treści kształcenia w szkole wyższej"[1] rozwiązywanego w IPNPTiSzW od 1981 r. Zawiera on uogólnione wyniki kolejnego etapu badań zrealizowanego w 1983 r., a poświęconego problematyce tendencji zmian programowych w szkołach wyższych. Celem badań było w szczególności zweryfikowanie przyjętych w koncepcji badawczej założeń teoretycznych i hipotez roboczych przez ich konfrontację z rzeczywistością istniejącą w zakresie koncepcji i programów kształcenia w uczelniach.

Podstawę do analizy stanowiły zarówno badania własne zespołu powołanego w IPNPTiSzW i odpowiednie badania przeprowadzone w uczelniach, jak również opracowania zamówione u szeregu pracowników nauki. Autor tekstu w szczególności odwoływał się do następujących materiałów:

1/ sprawozdań badawczych /raportów cząstkowych, komu-

---

[1] Maszynopis koncepcji znajdzie się w IPNPTiSzW. Jej prawie pełny tekst został również zamieszczony w opracowaniu: J.ZAKRZEWSKI, Treści kształcenia w szkole wyższej, [w:] Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983.

nikatów/[2] opracowanych przez stałe zespoły badawcze współpracujące w rozwiązaniu tematu od 1981 r.: doc.dr. hab. J.Skrzypczaka /UAM/, prof.dr.hab. J.Orczyka /AE w Poznaniu/ oraz przez doc.dr.W.Murawskiego /MOMAR/[3];

2/ raportów i sprawozdań etapowych oraz opracowań przygotowanych przez pracowników IPNPTiSzW: doc.dr J.Dymecką, dr G.Koć-Seniuch, prof.dr.hab.Cz.Maziarza, dr.A.Tukalskiego;

3/ opracowań zamówionych w 1983 r. u takich autorów spoza instytutu, jak: płk pil.dr B.Galoch, doc.dr.hab. J.Jasnowska, płk dr J.Jura, dr A.Kotusiewicz i dr H. Kwiatkowska, płk dr.J.Kowalczyk, dr K.Molik, doc.dr B. Nowecki, dr M.Piśkiewicz, dr A.Stanisławek, płk doc.dr E.Wojtczak, doc.dr hab. J.Zabrodzki[4].

Ponadto zostały uwzględnione materiały z seminarium, które odbyło się 5-7 X 1983 r., na terenie WOSL w Dęblinie.

Studium wyżej wymienionych materiałów, zamieszczonych

---

[2] Powyższe sprawozdania /raporty/ znajdują się w bibliotece IPNPTiSzW. W niniejszej publikacji zostały natomiast zamieszczone skrócone autorskie teksty następujących członków zespołów: dr K.Brelińskiej, doc.dr.hab. A.Burewicza, doc.dr.hab. K.Stępczaka i doc.dr.hab.H.Szydłowskiego z UAM; mgr M.Fonfary i prof.dr.hab.J.Orczyka z AE w Poznaniu oraz doc.dr.W.Murawskiego.

[3] Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny Akademii Rolniczych z siedzibą w SGGW.

[4] Opracowania ww autorów zostały zamieszczone w niniejszej publikacji. W analizie tendencji autor nie uwzględnił jednak kilku pozycji zamieszczonych w książce z uwagi na inny krąg zagadnień w nich omawianych lub późny termin dostarczenia tekstu.

w niniejszej publikacji[5], umożliwiło dokonanie analizy występujących tendencji zmian programowych w szkołach wyższych i skonfrontowanie ich z założeniami koncepcji badawczej tematu "Treści kształcenia w szkole wyższej". I chociaż ograniczony - mimo wszystko - zakres informacji nie mógł stanowić wystarczającej podstawy do pełnych zobiektywizowanych uogólnień, to jednak zapewnił możliwość sformułowania pewnych trendów występujących w szkolnictwie wyższym co do kierunku i skali zmian w dziedzinie koncepcji kształcenia oraz planów studiów i programów kształcenia.

1. Ogólna ocena występujących tendencji

Należy przede wszystkim stwierdzić, że wyniki badań raczej potwierdziły zasadność przyjętych w temacie "Treści kształcenia w szkole wyższej" założeń badawczych. Nie wszystkie jednak hipotezy robocze zostały pozytywnie zweryfikowane i znalazły odzwierciedlenie w praktycznej działalności szkół wyższych. Tak np. zespół autorski podejmując badania uznał, że w latach 1981-1985 wystąpi w szkołach wyższych, w związku z przyznaną im znacznie większą samodzielnością programową i organizacyjną, wyraźny trend do wielu innowacji i inicjatyw dydaktycznych, w tym również w dziedzinie koncepcji i modeli kształcenia oraz treści i programów studiów. Rzeczywistość okazała się niejednoznaczna i bardziej prozaiczna, a zakres przeobrażeń raczej skromny. Jest to zresztą

[5] W celu uproszczenia tekstu, wyjaśniam, że przy odwoływaniu się do poszczególnych opracowań zamieszczonych w niniejszym zbiorze podaję tylko nazwisko autora. Tytuł opracowania PT Czytelnicy znajdą w publikacji /J.Z./.

zrozumiałe, gdyż 2-3 letni horyzont czasowy w szkolnictwie wyższym jest zbyt krótki, aby mogły w nim nastąpić określone ważkie przeobrażenia jakościowe. Ponadto należy liczyć się z faktem, że - jak wiadomo - szkolnictwo jest instytucją dość ociężałą, inercyjną, a kadrę nauczycieli akademickich charakteryzuje skłonność do dość szybkiego rutynizowania się. Dlatego też istotne zmiany strukturalne w szkołach wyższych następują zazwyczaj z opóźnieniem w stosunku do potrzeb i oczekiwań.

I tak na przykład na podstawie nadesłanych materiałów i z własnego rozeznania wynika, że w żadnej uczelni nie poczyniono zabiegów w kierunku większego zróżnicowania studiów i uformowania, poza magisterskim, innych potoków kształcenia. Zbyt powolne są działania w zakresie precyzyjnego określenia profilu kształcenia w różnych rodzajach szkół wyższych i kierunków studiów, a także w dziedzinie przezwyciężenia różnych antynomii[6] występujących w szkolnictwie wyższym, chociaż należy też stwierdzić, że problem jest dostrzegany coraz powszechniej. Do nieśmiałych też należy zaliczyć próby lepszego dostosowania modelu kształcenia oraz treści programowych do aktualnych i perspektywicznych potrzeb społecznych. Szczególny niepokój budzi fakt, że w podjętych w szkołach wyższych pracach nad doskonaleniem programów brak odwoływania się do wymogów wynikających z realizowanej w Polsce reformy gospodarczej. Zbyt dosłownie rozumie się tezę, że uczelnie przygotowują specjalistów dla nie znanego odbiorcy. Pewien zastój panuje również w dziedzinie programowo-metodologicznej. Nauczyciele akademiccy, poza pedagogami z wykształcenia, w tym również komisje dydaktyczno-wychowawcze lub programowe, raczej nie do-

---

[6] Por.: J.ZAKRZEWSKI, Treści kształcenia..., op.cit.

strzegają potrzeby odwoływania się do teorii w toku pracy przy konstruowaniu planów studiów i programów nauczania.

Te negatywne zjawiska nie mogą jednak przesłonić faktu, że jednocześnie w szeregu uczelni prowadzone są interesujące poszukiwania i eksperymenty również w dziedzinie modeli studiów, koncepcji i programów kształcenia. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy jest zjawisko narastania w uczelniach pogłębionej i niekiedy potwierdzonej naukowo krytyki kierowanej pod adresem systemu kształcenia w szkole wyższej. W wielu z nich w celu przeciwdziałania negatywnym zjawiskom powoływane są specjalne dydaktyczno-programowe komisje, w skład których włącza się z zasady wybitnych przedstawicieli różnych dziedzin wiedzy. Dzięki tym komisjom i inicjatywom poszczególnych komórek organizacyjnych /zakładów, katedr, instytutów, wydziałów/ takie uczelnie, jak np. UAM w Poznaniu /kierunki fizyka, chemia, biologia/ PW/wydział elektroniki/, UW /kształcenie nauczycieli/, SGPiS /wydział ekonomiczno-społeczny/, SGGW, AR w Szczecinie, AE w Poznaniu, WSP w Krakowie, a także szereg uczelni wojskowych, zaaranżowały praktyczne działania zmierzające m.in. do modernizacji koncepcji kształcenia i doskonalenia treści programowych. Prowadzone są prace nad lepszym uprofilowaniem studiów, zbudowaniem udoskonalonych modeli i form kształcenia, zapoczątkowaniem studiów modułowych, wprowadzeniem w szerszym zakresie studiów zindywidualizowanych i kompleksowo rozumianej fakultatyzacji, a także wypośrodkowaniem trendów specjalistycznych i integracyjnych.

2. Krytyczna ocena obowiązujących koncepcji /modeli/ kształcenia oraz planów studiów i programów nauczania

Z treści dostarczonych materiałów wynika, że programy kształcenia zarówno z lat siedemdziesiątych, jak i obecnie obowiązujących są zazwyczaj oceniane krytycznie. Na podkreślenie zasługuje przy tym fakt, że negatywne lub /co zdarza się rzadziej/ pozytywne opinie są poparte rezultatami badań naukowych.

Z punktu widzenia potrzeb tematu szczególnie interesujące badania zostały zorganizowane przez zespół prof. J.Orczyka /główny autor mgr M.Fonfara/ w latach 1981-1982 zarówno z absolwentami i studentami starszych roczników, jak i nauczycielami akademickimi studiów ekonomicznych. Pouczające rezultaty uzyskano również w badaniach przeprowadzonych w akademiach rolniczych przez pracowników MOMAR /dr.K.Molika, doc. W.Murawskiego, dr A.Stanisławek/; opinie o jakości studiów rolniczych przesłali nie tylko absolwenci i nauczyciele akademiccy, ale również pracodawcy, w tym kierownicy przedsiębiorstw rolniczych. Dość gruntowna analiza krytyczna koncepcji i programów kształcenia została dokonana w raporcie cząstkowym dostarczonym przez zespół doc.J.Skrzypczaka /UAM/. Uwagi krytyczne w większym lub mniejszym stopniu znajdują się także w materiałach nadesłanych przez innych autorów.

Zarzuty kierowane pod adresem programów są różnorodne i nie zawsze spójne, niemniej zawierają one istotne wspólne wątki krytyczne oraz podobne konstatacje. Wychodząc z tej przesłanki stwierdzić należy, że w krytyce koncepcji i założeń programowych najczęściej zwracano

uwagę na:

- niespełnienie oczekiwań żywionych przez studentów i absolwentów zwłaszcza w sferze zdobycia w uczelni wysokich kwalifikacji, a przez to otwarcie drogi do pracy zawodowej cieszącej się dużym prestiżem i zgodnej z uzyskanym wykształceniem, np. badania absolwentów, którzy ukończyli studia w AE w Poznaniu w latach 1980 - 1981 wykazały, że aż 2/3 respondentów wśród absolwentów nie pracuje w swojej specjalności, a tylko 18,3% sądzi, że ich kwalifikacje są zgodne z wykonywaną pracą[7].

- zbyt ogólny charakter treści, co w opinii absolwentów powoduje, że uczelnie nie są w stanie zapewnić im odpowiedniego przygotowania pod względem zawodowym i praktycznym; postulaty zwiększenia zakresu wiedzy i umiejętności specjalistycznych zgłosiło około 90% respondentów /absolwentów, nauczycieli akademickich, pracodawców/ w badaniach prowadzonych w uczelniach rolniczych /A.Stanisławek, W.Murawski/ oraz ponad połowa respondentów - absolwentów wyższych szkół ekonomicznych /M.Fonfara/;

- nieprzydatność lub małą użyteczność części przedmiotów, przy czym szczególnie negatywną ocenę wśród respondentów /absolwentów i studentów/ akademii ekonomicznych zyskały przedmioty społeczno-polityczne[8].

---

[7] M.FONFARA, Opinie na temat planów i programów studiów ekonomicznych w świetle badań przeprowadzonych w AE w Poznaniu /raport z badań/, maszynopis IPNPTiSzW 1983 r.

[8] Odmienne wyniki uzyskał w swych badaniach dr R.Hibner /PW/, 75% badanych przez niego studentów Politechniki Warszawskiej w zasadzie pozytywnie oceniło program ekonomii politycznej.

- braki korelacji i powiązań treści w układzie interdyscyplinarnym /szkoły rolnicze, ekonomiczne, pedagogiczne/ oraz zbyt mały związek między teorią i praktyką /postulat powszechny/;

- występowania zjawiska nadmiernej przewagi w programach w procesie kształcenia informacyjnego toku nauczania nad problemowym /R.Hibner/;

- formalny charakter reformy programowej przeprowadzonej w latach 1980-1982 w uczelniach rolniczych; zdaniem części nauczycieli akademickich w programach kształcenia, mimo pewnych pozytywnych przesunięć, nie nastąpiły większe zmiany, a dokonane przeobrażenia najczęściej miały charakter pozorny /W.Murawski/.

Zawarte w dostarczonych materiałach krytyczne uwagi pod adresem programów kształcenia, z których w niniejszym raporcie została zasygnalizowana tylko nieznaczna część, skłaniają do pewnych refleksji. Wrócimy do nich w dalszych częściach tekstu.

3. Zróżnicowanie studiów oraz form kształcenia /indywidualizacja i fakultatyzacja nauczania, studia modułowe/

Zakładaliśmy w koncepcji badawczej, że szkoły wyższe odstąpią - w związku ze zwiększoną samodzielnością programową - od dotychczasowego systemu jednolitych magisterskich studiów, przyjmując zasadę studiów dwustopniowych, a nawet wielostopniowych. Otóż, jak już wspomniano, nie nastąpiły w tej dziedzinie istotne zmiany. Wprawdzie w niektórych uczelniach /np. rolniczych/ dopuszcza się możliwość zorganizowania studiów dwustopniowych, tj. inżynierskich /4-letnich/ i magisterskich /5-letnich/, ale w praktyce wszystko pozostało po staremu.

Nasuwa się w związku z tym pytanie, dlaczego idea utworzenia w uczelniach wielu potoków kształcenia, mimo że jest ona powszechnie aprobowana, dotychczas nie dojrzała do realizacji? Wydaje się, że na przeszkodzie tym przemianom stoi konserwatyzm części kadry nauczycieli akademickich oraz niechęć ze strony studentów do studiów inżynierskich, o których ciągle pokutuje opinia, że są one jakoby niższe rangą. Natomiast godną odnotowania jest wyraźnie zaznaczająca się w niektórych uczelniach tendencja do nowatorstwa dydaktycznego w poszukiwaniu i wprowadzaniu do praktyki alternatywnych form kształcenia w postaci indywidualizacji i fakultatyzacji studiów oraz urzeczywistnienia koncepcji studiów modułowych.

Cechą charakterystyczną innowacji zainspirowanych w niektórych uczelniach była dążność do nadania koncepcji indywidualizacji /fakultatyzacji/ charakteru systemowego i kompleksowego oraz objęcia tymi formami kształcenia /odnosi się to również do studiów modułowych/ wszystkich studentów, niezależnie od uzyskiwanych przez nich wyników. Miało to na celu uzyskanie większego zaangażowania studentów w realizację zadań dydaktycznych przez bezpośrednie ich usamodzielnienie w wyborze dróg i treści kształcenia.

Jedną z takich nowatorskich innowacji jest urzeczywistniana na Wydziale Elektroniki PW od drugiej połowy lat siedemdziesiątych koncepcja kompleksowo rozumianych studiów indywidualnych, obejmujących wszystkich studentów wydziału. Studia tego rodzaju rozpoczynają się od szóstego semestru i obejmują takie jego formy, jak: opiekun naukowy, pracownia problemowa, przedmioty obieralne oraz praca magisterska, a każdy student pracuje według indywidualnego programu kształcenia uzgodnionego z opiekunem naukowym. Łączny czas przeznaczony na

właściwe studia indywidualne przekracza 23% godzin programowych, nie wliczając do tego bilansu czasu przeznaczonego na przygotowanie pracy magisterskiej. Koncepcja okazała się na tyle atrakcyjna, że system tych studiów oraz plany i programy nauczania od 1980 r. zostały przyjęte i wprowadzone na pokrewnych kierunkach studiów /elektronika, informatyka/ w politechnikach w Gdańsku, Wrocławiu i Poznaniu.

Podobne rozwiązanie, ale w tym przypadku sprowadzające się do kompleksowo rozumianej fakultatyzacji, usiłowano zastosować na Wydziale Rolniczym w AR w Szczecinie. W eksperymentalnym programie opracowanym prekursorsko 1980 r. na przedmioty do wyboru przeznaczono 26% czasu programowego. Fakultatyzacja miała mieć charakter systemowy, stanowiąc zasadniczy czynnik modernizacji procesu kształcenia. Jednakże wspomniany program, wskutek oporów ze strony części nauczycieli akademickich, nie został wprowadzony w życie[9]. Pisze o tym nie bez goryczy w nadesłanym materiale J.Jasnowska, inspiratorka i współautorka omawianego programu. Obecnie w obowiązującym programie w AR w Szczecinie na przedmioty obieralne przeznacza się około 5% czasu. W innych uczelniach rolniczych sprawa fakultatyzacji przedstawia się podobnie. Do problemu fakultatyzacji w uczelniach rolniczych nawiązuje w swych badaniach W.Murawski. Stwierdza on, że większość respondentów wśród nauczycieli akademickich pełniących funkcje kierownicze akceptuje ideę fakultatyzacji, ale tylko w ograniczonym zakresie. Można wnio-

---

[9] Gorącym zwolennikiem wprowadzenia w życie powyższego programu jest prof. Cz.Maziarz. Daje on temu wyraz w zamieszczonym w zbiorze materiale.

skować, że koncepcja fakultatyzacji i indywidualizacji nie zdobyła sobie wśród nauczycieli akademickich studiów rolniczych wielu zwolenników.

Nieco lepsze rezultaty w upowszechnianiu omawianych form kształcenia uzyskano w UAM. Autorzy raportu cząstkowego stwierdzają, że na kierunku przyrodniczym /fizyka, chemia, biologia/ dość pomyślnie rozwiązuje się sprawę fakultatyzacji, gdyż w ostatnich latach przeznaczono na przedmioty obieralne około 13% ogółu godzin programowych. Istotny postęp w indywidualizacji studiów uzyskano na kierunku fizyki, w postaci uruchomienia instytucji indywidualnych opiekunów naukowych studentów /1 godz. tygodniowo/. Jednocześnie z tym wprowadzono na fizyce zasadę opracowywania przez studentów indywidualnych planów studiów. Na przeszkodzie w upowszechnieniu idei indywidualizacji wśród studentów stoi jednak /wg H.Szydłowskiego/ bariera wysokiej średniej z egzaminów, stanowiącej warunek dopuszczenia do studiów indywidualnych. O podobnej barierze w intensyfikacji studiów indywidualnych w akademiach ekonomicznych wspominają również w swym raporcie M.Fonfara i J.Orczyk.

Natomiast jeżeli idzie o system studiów modułowych, to wprowadzenie tej idei do praktyki dydaktycznej napotyka, w porównaniu do indywidualizacji i fakultatyzacji, na jeszcze większe opory. Jak dotychczas bowiem poważną próbę w uruchomieniu tego rodzaju studiów, stanowiącą szczególnie rozwiniętą postać kształcenia zindywidualizowanego, podjęła tylko jedna uczelnia - mianowicie SGPiS. Studia modułowe, jak informuje w swoim opracowaniu M.Piśkiewicz, zostały utworzone na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym wspomnianej uczelni. Realizowane one są w sposób ciągły, obejmując wszystkich studentów rozpoczynających naukę w uczelni. Cztery pierwsze semestry

mają przy tym charakter przygotowawczy, gdyż faktyczne studia modułowe rozpoczynają się dopiero od piątego semestru. Charakteryzują się one daleko posuniętą indywidualizacją, umożliwiając studentom wybór specjalizacji oraz różnych przedmiotów zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Student nie wybiera jednak poszczególnych przedmiotów, tak jak to się dzieje przy fakultatyzacji, ale ich pewne celowo dobrane zestawy o charakterze specjalistyczno-przedmiotowym lub problemowym /interdyscyplinarnym/, zwanymi modułami. Na wspomnianym wydziale wyodrębniono dla 120 studentów trzeciego roku ponad 30 takich zestawów-modułów, przy czym każdy student wybiera z nich siedem. W ten sposób na ogólną liczbę 120 studentów przypada aż 60 ścieżek indywidualnego kształcenia. Łącznie na przerabianie problematyki zawartej w modułach przeznacza się 840 godzin, co stanowi około 20-25% czasu programowego. Według opinii M.Piśkiewicza wyniki dwuletnich doświadczeń są już dość obiecujące, jednak ostateczny rezultat będzie znany po zakończeniu całego cyklu studiów modułowych, a więc dopiero za około dwa lata. Sprawa wymaga więc dalszych badań.

Na podstawie powyższych niepełnych danych można sformułować wniosek, że w szkołach wyższych dostrzegana jest potrzeba różnych alternatywnych modeli kształcenia, co znajduje pewne odzwierciedlenie w praktyce dydaktycznej niektórych uczelni. Nasuwa się przy tym szereg wątpliwości, których wyjaśnienie mogłoby się przyczynić do upowszechnienia w szkolnictwie wyższym tego rodzaju innowacji dydaktycznych. W szczególności należałoby uzyskać odpowiedź na następujące pytania: Jakie formy indywidualizacji /w tym studiów modułowych/ i fakultatyzacji są najbardziej efektywne? W jaki sposób nadać tym innowacyjnym formom kształcenia charakter systemowy?

Jaki powinien być optymalny wymiar czasu na studia indywidualne i przedmioty obieralne? W jaki sposób przezwyciężać przeszkody piętrzące się w uczelniach przy wprowadzaniu nowatorskich form kształcenia do praktyki dydaktycznej?

Na niektóre z postawionych pytań można już sformułować wstępne odpowiedzi. Otóż jeżeli idzie o wymiar czasu, to praktyka wskazuje, że na systemowo rozumiane studia indywidualne lub modułowe oraz kompleksową fakultatyzację /wg projektu AR w Szczecinie/ należałoby wydzielić około 25% ogółu godzin programowych. Zdaniem inicjatorów tych form kształcenia taki wymiar czasu umożliwia dokonanie jakościowej zmiany modelu studiów. Przy innych, mniej ambitnych założeniach godzinowych, bilans czasu na innowacyjne formy może być znacznie skromniejszy. Z kolei utrudnienia w upowszechnianiu omawianych form kształcenia najczęściej wynikają z przyczyn psychologicznych, m.in. ze swoistego konserwatyzmu nauczycieli akademickich, przejawiającego się w pewnej niechęci do eksperymentowania, a także z obawy, że przy obieralności przedmiotów - niektóre komórki dydaktyczno-naukowe mogą ponieść straty etatowe. Dodatkową barierę o charakterze formalnym stanowią przepisy obowiązujące w niektórych uczelniach, zgodnie z którymi do studiów indywidualnych dopuszczeni są studenci osiągający wyniki ponadprzeciętne. Fakt, że niektóre uczelnie potrafiły uruchomić studia indywidualne /PW/ lub modułowe /SGPiS/ oraz w szerszym zakresie stosować formę obieralności przedmiotów /UAM/ świadczy, że istniejące przeszkody i bariery mogą być w razie potrzeby skutecznie pokonywane.

4. W sprawie koncepcji studiów i profilu kształcenia

Problem sprowadza się do szukania odpowiedzi na podstawowe pytania, kogo, do jakich funkcji i zadań powinna kształcić dana uczelnia. Odpowiedź powinna się wyrazić w określeniu profilu kształcenia i opracowaniu sylwetki zawodowo-osobowej absolwenta. Autorzy większości nadesłanych opracowań zaznaczają, że uczelnie zdają sobie sprawę z ważności właściwego rozwiązania problemu koncepcji i profilu kształcenia absolwentów, że są w pełni świadome, iż od tego zależy efektywność procesu studiów i stopień sprostania przez szkoły wyższe wymogom współczesności. Niemniej jednak znalezienie odpowiedniego rozwiązania nastręcza licznych trudności. Z tych przyczyn dla wielu uczelni sprawa ma nadal charakter otwarty, a przyjęte ustalenia wywołują, nawet u samych twórców, kontrowersje i wątpliwości. Autorzy materiałów z UAM, akademii rolniczych i ekonomicznych oraz uczelni kształcących nauczycieli /A.Kotusiewicz i H.Kwiatkowska z UW oraz B.Nowecki z WSP w Krakowie /formułują m.in. pytanie, czy uzyskane przez absolwentów wykształcenie w pełni odpowiada bieżącym, a zwłaszcza perspektywicznym potrzebom społeczno-gospodarczym i czy zaspokaja ich aspiracje?

Zgodnie z powszechną opinią i przyjętą praktyką uważa się, że każdą szkołę wyższą powinno obowiązywać szerokoprofilowe kształcenie z gruntowną podbudową teoretyczną i ogólnozawodową. Jest to przy tym podejście charakterystyczne dla wszystkich szkół wyższych, niezależnie czy są to uniwersytety, politechniki, czy też uczelnie rolnicze, ekonomiczne bądź wojskowe. Wydaje się jednak,

że ogólnikowe twierdzenie o szerokoprofilowym kształceniu w danej szkole wyższej jest daleko niewystarczające, gdyż najczęściej nie wiadomo co się za takim sformułowaniem kryje. Tymczasem zdajemy sobie sprawę z faktu, że profil kształcenia uniwersyteckiego powinien zakładać znacznie głębsze kształcenie studentów pod względem teoretycznym, niż to jest przyjęte np. na studiach rolniczych czy wojskowych nakierowanych w większej mierze na specjalistyczne przygotowanie zawodowe. Nic dziwnego, że sprawa metodologii formułowania profilu kształcenia[10] i budowania prawidłowych charakterystyk zawodowo-osobowych absolwentów jest podnoszona w wielu nadesłanych opracowaniach /K.Brelińska, A.Burewicz, M.Fonfara, A.Stanisławek i inni/.

W istocie idzie o to, aby w koncepcji kształcenia /w ujęciu profilu kształcenia/ była wyraźnie zarysowana sylwetka przyszłego absolwenta, jako obywatela, przedstawiciela określonego zawodu i specjalisty danej dziedziny wiedzy lub praktyki, z uwypukleniem swoistych dla danego zawodu postaw i uznanych wartości oraz cech charakteru i umysłu. Z tak opisanego modelu absolwenta-specjalisty powinny wynikać wskazania dotyczące proporcji /rangi/ i relacji między przygotowaniem tegoż specjalisty pod względem społeczno-politycznym, względnie między wiedzą teoretyczną podstawową, teoretyczną stosowaną oraz umiejętnościami praktycznymi.

Sprawa jednak w tym, że w uczelnianych planach studiów ograniczono się w zasadzie do bardzo zwięzłego przedstawienia sylwetki przyszłego absolwenta, sprowadzającego się do wymienienia niektórych instrumentalnych dyspozycji. Pośrednio można o tym wnioskować tylko

---

[10] Problem ten podejmuje J.Dymecka w oddzielnym raporcie oraz sygnalizuje w opracowaniu zamieszczonym w publikacji.

na podstawie zapisu, traktującego o profilu kształcenia danego kierunku studiów lub specjalizacji[11]. Brak natomiast w ogóle w szkołach wyższych[12] zaawansowanych prób opracowania rozwiniętych charakterystyk zawodowo-osobowych absolwentów różnych kierunków studiów i specjalności. Stąd też kłopoty w zbudowaniu modelu i profilu kształcenia, a także w określeniu zbioru przedmiotów i ich wzajemnych relacji. We wszystkich prawie dostarczonych materiałach problem ten jest dostrzegany, chociaż szkoły wyższe podejmują w tej dziedzinie różne inicjatywy, dążąc do bardziej precyzyjnego ujęcia profilów kształcenia oraz do przezwyciężania innych trudności. Zaznaczają się przy tym dość sprzeczne tendencje. Tak np. w AE w Poznaniu uważa się, że dotychczasowy model branżowo-funkcjonalny w kształceniu ekonomistów nie zdał egzaminu, gdyż /zgodnie z wynikami badań/ wiedza absolwentów poszczególnych specjalizacji, wyodrębnionych ze względu na wspomniane kryterium branżowo-funkcjonalne, nie jest wykorzystywana, a większość absolwentów nie może uzyskać pracy zgodnej z uzyskaną specjalnością. Stąd formułowane są wnioski /M.Fonfara, J.Orczyk/, z jednej strony, o potrzebie bardziej ogólnego przygotowywania studentów - ekonomistów[13], z drugiej - o możli-

---

[11] Interesującą próbę w tym względzie zawiera: Program studiów magisterskich Wydziału Elektroniki dla kierunku: Elektronika, Informatyka, Telekomunikacja. PW, Warszawa 1981.

[12] Pozytywnym w tym względzie wyjątkiem są wyższe szkoły wojskowe, które opracowały odpowiednie charakterystyki zawodowo-osobowe absolwentów, o czym informuje w swym opracowaniu płk dr J.Jura.

[13] Z badań przeprowadzonych przez M.Fonfarę /Raport z badań...,op.cit/ wynika, że 24,7% respondentów z absolwentów preferowało profil "wąski", 37% "szeroki", a 38% profil "mieszany", ten ostatni wyróżniło również 40% badanych studentów.

wości przejścia w akademiach ekonomicznych na system studiów wielostopniowych.

Jednocześnie jednak, rzecz do pewnego stopnia zaskakująca, w innych uczelniach o charakterze zawodowym przeważa odmienna tendencja, mianowicie następuje zwrot ku wyraźniejszemu zaznaczeniu specjalizacji i lepszego przygotowania zawodowego studentów. I tak w programach Wydziału Elektroniki PW w ciągu ostatnich kilku lat zmniejszono czas na przedmioty podstawowe z 47% do 38% w 1982r., powiększając jednocześnie udział przedmiotów specjalistycznych do 42%. /J.Zabrodzki/. Dzięki temu autorzy programu zapewnili studentom znacznie wcześniejszą specjalizację już od drugiego roku, a także umożliwili im stosunkowo wczesny wybór ścieżki indywidualnego kształcenia. Należy jednocześnie zaznaczyć, że zarówno studia indywidualne /PW/, jak i modułowe /SGPiS/ charakteryzują się wyraźnym specjalistycznym ukierunkowaniem.

W programie eksperymentalnym opracowanym w AR w Szczecinie /nie wprowadzonym jednak w życie/ również zaakcentowano zawodowe ukierunkowanie kształcenia. Treść tego programu świadczy, że autorzy opracowywali go z myślą o przyszłej pracy zawodowej absolwenta w określonej dziedzinie rolnictwa. Świadectwem tego jest m.in. zwiększenie czasu na przedmioty zawodowe z 30 do 36%, a także powiększenie puli przedmiotów do wyboru o charakterze specjalistycznym. Intencje tych zmian wyraźnie precyzuje J.Jasnowska, zaznaczając w nadesłanym materiale, że "dając wszystkim studentom nieodzowne na kierunku rolniczym jednorodne wykształcenie o szerokim profilu, dobrze podbudowane przedmiotami podstawowymi i kierunkowymi, zamierzono pogłębiać wiedzę z nachyleniem specjalistycznym, by przynajmniej w pewnej dziedzinie student zapoznał się głębiej tak z teorią, jak i metodyką badawczą, a w przedmiotach zawodowych zdobył gruntowniejsze

przygotowanie".

Tendencję specjalistyczną w całym szkolnictwie rolniczym potwierdza K.Molik. Stwierdza on, że już od 1973 r. zaznaczyła się w uczelniach rolniczych większa troska o lepsze przygotowanie studentów do pracy zawodowej przez większe uprzywilejowanie przedmiotów rolniczych oraz ćwiczeń terenowych i praktyk. Zwiększono też udział przedmiotów zawodowych i specjalistycznych z 29,6% do 42,4%, chociaż nastąpiło to - zdaniem Molika - w nieco sztuczny sposób, przez włączenie do puli godzin na zawodowe przygotowanie również przedmiotów fakultatywnych.

Interesujące przemiany następują również w uniwersytetach, m.in. w UAM. Sytuacja w tych uczelniach jest nawet bardziej skomplikowana niż w szkołach wyższych ściśle zawodowych. Szczególnych trudności przysparza sformułowanie poprawnej odpowiedzi na pytanie, kogo należy kształcić w uniwersytetach. Odpowiednią propozycję w tym względzie przedstawił zespół J.Skrzypczaka. I tak K.Brelińska sugeruje, że uniwersytet powinien przygotowywać pracowników:

- naukowo-badawczych dla uniwersytetów;
- naukowo-dydaktycznych dla uczelni wyższych typu nieuniwersyteckiego;
- dla szkolnictwa zawodowego;
- naukowo-badawczych dla instytutów pozauczelnianych.

Ponadto zgłaszano propozycje, aby obciążyć również uniwersytety obowiązkiem przygotowywania kadr dla przemysłu. Ta sprawa okazała się najbardziej kontrowersyjna, bowiem np. na fizyce /W.Szydłowski/ dotychczasowe próby kształcenia fizyków dla potrzeb przemysłu nie zdały egzaminu, a także nie lepiej sytuacja przedstawiała się na chemii /A.Burewicz/. Stąd w materiałach sformułowano wniosek, aby uniwersytetom nadać najwyższą rangę w dzie-

dzinie kształcenia kadr naukowych i badawczych oraz nauczycieli dla szkół zawodowych. Obowiązek przygotowywania nauczycieli dla szkół ogólnokształcących spadłby na WSP, zaś przyrodoznawców-technologów na politechniki i akademie rolnicze. W przedłożonej propozycji podział zadań między Uniwersytetem Adama Mickiewicza a Politechniką Poznańską przedstawiałby się następująco: UAM byłby ukierunkowany na kształcenie w zakresie podstawowego warsztatu teoretycznego, laboratoryjnego i pedagogicznego, a PP na inżynierię i procesy technologiczne.

Jednocześnie z tymi propozycjami nastąpiły w UAM interesujące modyfikacje programowe. I tak na studiach przyrodniczych /fizyka, chemia, biologia/ dokonano pewnego wzmocnienia przedmiotów podstawowych, z jednoczesnym przesunięciem kształcenia w kierunku specjalizacji. Na biologii /K.Stępczak/ zmiany te wyraziły się w zwiększeniu wymiaru przedmiotów specjalistycznych w 1981 r. do 60% /przy 50% w 1975 r./. Wprowadzono też więcej zajęć praktycznych, a ponadto zapewniono studentom, tak jak na fizyce, możliwość wcześniejszego wyboru specjalizacji. Celem generalnym modyfikacji było uzyskanie większego sprzężenia między wiedzą teoretyczną podstawową a stosowaną oraz między teorią a praktyką. Wyraźniejsze zaakcentowanie kształcenia specjalistycznego nastąpiło w kształceniu nauczycieli. O tym - w dalszej części opracowania.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, czy dokonane przeobrażenia w UAM mają charakter jakościowy. Odpowiedź na nie jest jeszcze przedwczesna, gdyż badania będą prowadzone w uczelni jeszcze w 1984 r., uzyskane bowiem wyniki nie są jednoznaczne, gdyż mimo dokonanych zmian w kierunku pewnego uzawodowienia studiów, aktualnie obowiązujące plany studiów /chemia/ zmuszają raczej do

uniwersalizacji profili absolwentów i nie przygotowują ich do natychmiastowego podjęcia pracy w określonej specjalizacji zawodowej.

Z przedstawionych wycinkowych przykładów nasuwa się wniosek o charakterze generalnym, że w latach siedemdziesiątych w praktyce dydaktycznej niektórych wyższych uczelni zaznaczyła się tendencja do nadmiernego uprzywilejowania wiedzy teoretycznej podstawowej i że obecnie - - wobec potrzeb gospodarki i regionów, presji rynku pracy, a także nacisku nauczycieli akademickich, absolwentów i pracodawców /badania M.Fonfary, W.Murawskiego i A.Stanisławek/ - następuje pewien odwrót od koncepcji studiów zbyt ogólnych i teoretycznych.

Można i należy w tym miejscu zadać pytanie, czy zjawisko pewnego trendu ku uzawodowieniu kształcenia w szkole wyższej ma charakter powszechny i może być uznane jako znaczące. Na to pytanie nie można sformułować jednoznacznej odpowiedzi. Brak ku temu szerszych, empirycznie udokumentowanych podstaw. Natomiast sam fakt podjęcia przez szkoły wyższe szerokiej dyskusji wokół problemu profili kształcenia jest wielce obiecujący. Działalność w tej dziedzinie może bowiem zaowocować w przyszłości lepszym uprofilowaniem wykształcenia wyższego.

5. Problemy integracji wiedzy

Do pozytywnych zjawisk występujących w szkołach wyższych należy również zaliczyć trend do uzyskania w programach kształcenia i w procesie nauczania większej integracji wiedzy i to zarówno w ramach poszczególnych przedmiotów dydaktycznych, jak i w skali międzydyscyplinarnej. Z nadesłanych opracowań wynika, że w szczególności idzie o zapewnienie większego sprzężenia wiedzy

teoretycznej podstawowej z wiedzą teoretyczną stosowaną, to jest, inaczej mówiąc, między blokami przedmiotowymi ogólnoteoretycznym, ogólnozawodowym i specjalistycznym, a także, jak np. w przypadku biologii w UAM /K.Stępczak/, między blokiem przedmiotów społeczno-politycznych a blokiem przedmiotów biologicznych. Sam zresztą fakt tworzenia bloków przedmiotowych świadczy o świadomym dążeniu do ujmowania wiedzy w szersze struktury systemowe.

Zaznacza się przy tym pewna prawidłowość polegająca na tym, że uczelnie /wydziały/, które dążą do unowocześnienia modelu kształcenia i urzeczywistniają w praktyce dydaktycznej nowatorskie przedsięwzięcia dydaktyczne w postaci studiów indywidualnych /PW/, studiów modułowych /SCPiS/ czy kompleksowej fakultatyzacji, przywiązują dużą wagę do uzyskania głębokich i trwałych powiązań integracyjnych między treściami wiedzy. Analogiczną prawidłowość dało się zauważyć w założeniach eksperymentalnego programu AR w Szczecinie. Również w UAM w programach kształcenia z 1981 r. uzyskano lepsze powiązania integracyjne na poszczególnych kierunkach studiów, np. w programach kształcenia opracowanych w Instytucie Fizyki UAM /H.Szydłowski/ zapewniono lepszą integrację wiedzy między matematyką a fizyką teoretyczną oraz usprawniono korelację bloku laboratorium z fizyką doświadczalną.

W praktyce jednak procesy integracyjne w treściach kształcenia nie przebiegają w sposób bezkolizyjny. Na przeszkodzie, z jednej strony, występuje sprzeczne z tym dążenie do nadmiernej specjalizacji, a z drugiej - dają o sobie znać partykularne interesy kolektywów nauczycieli akademickich czy pracowników nauki aspirujących do nie uzasadnionej czasami samodzielności naukowej czy dydaktycznej. Popełniane są też błędy w koncepcjach integracyjnych, kiedy zamierzenia tego rodzaju realizowane

są z przyczyn organizacyjnych lub personalnych, a nie wynikają one z potrzeb merytorycznych /np. moda z lat siedemdziesiątych na scalanie katedr i tworzenie instytutów/. Tak np. nie powiodła się inicjatywa tworzenia bloków przedmiotowych w uczelniach rolniczych, mimo bowiem ich utworzenia nie uzyskano pożądanej integracji ani nie przekonano środowisk nauczycieli akademickich o ich racjonalności. Na początku lat osiemdziesiątych dokonano zwrotu, likwidując część bloków przedmiotowych, ku zadowoleniu części nauczycieli akademickich /W.Murawski, A.Stanisławek/. Konsekwencje tych niezbyt przemyślanych decyzji nie są jednak zadowalające. Wskutek zniesienia bloków zwiększyła się wyraźnie liczba przedmiotów w uczelniach rolniczych średnio z 29 w 1975 r. do 41 w 1983 r. /przy rozpiętości, w zależności od wydziału, od 39 do 51 przedmiotów/; nastąpiło też zwiększenie liczby zaliczeń /K.Molik/.

Konkludując, można więc stwierdzić, że w przypadku integracji treści krajobraz tendencji nie jest jednolity. Należy zatem zgodzić się z poglądem, że występuje nadal absolutna konieczność zapewniania już na etapie tworzenia planów studiów i programów nauczania znacznie większej niż to uzyskuje się dotychczas integracji wiedzy zarówno przedmiotowej, jak i interdyscyplinarnej, przy uwzględnieniu istotnych potrzeb specjalizacji. Wydaje się, że z powyższą tezą dobrze koresponduje postulat sformułowany w koncepcji tematu[14] o ciągłej konieczności przezwyciężania antynomii występujących między jednocześnie występującymi zjawiskami integracji i specjalizacji wiedzy.

---

[14] J.ZAKRZEWSKI, Treści kształcenia..., op.cit.

6. Tendencje zmian w kształceniu nauczycieli

Problematyka kształcenia nauczycieli zyskała w ostatnich latach wyraźnie na znaczeniu, co spowodowało, że zagadnienia koncepcji i programów kształcenia nauczycieli zarówno w wyższych szkołach pedagogicznych, jak i w uniwersytetach znalazły wyraźne odzwierciedlenie w otrzymanych materiałach. Nawiązują do tych zagadnień B.Nowecki z WSP w Krakowie, A.Kotusiewicz i H.Kwiatkowska z UW oraz K.Brelińska, H.Szydłowski z UAM i inni.

Z dostarczonych materiałów wynika ogólny wniosek, że dotychczasowy system studiów nauczycielskich, w tym również ostatnio wprowadzone przez resort jakościowe zmiany w kształceniu na uniwersytetach, jest oceniany bardzo krytycznie. Uważa się, że do zasadniczych niedostatków obecnie obowiązującego systemu należy zaliczyć:

1/ niskie kwalifikacje nauczycieli - absolwentów studiów uniwersyteckich, co jest konsekwencją faktu, że przygotowanie nauczycieli traktuje się jako uboczny produkt kształcenia specjalistów, w związku z tym wybór specjalizacji nauczycielskiej przez kandydatów /lub studentów/ odbywał się dotychczas /i przypuszcza się, że tak będzie nadal/, na zasadzie selekcji negatywnej[15];

2/ programy obowiązujące w uniwersytetach nie mogą zapewnić przygotowania nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, gdyż nie stwarzają możliwości zdobycia przez studentów solidnego wykształcenia humanistycznego, nie

---

[15] H. Szydłowski na potwierdzenie tej tezy przytacza fakt, że na kierunku fizyki studenci kształcący się w specjalności nauczycielskiej w ogóle nie studiują w trybie indywidualnym, gdyż żaden z nich, ze względu na niezadawalające oceny, nie zdobył odpowiednich uprawnień.

przygotowują ich pod względem metodologicznym, a nawet nie dają wystarczających umiejętności praktycznych, w tym w sferze kompetencji technologicznych /A.Kotusiewicz, H.Kwiatkowska/;

3/ nadmierny uniformizm w kształceniu nauczycieli powoduje, że wszyscy studenci - przyszli nauczyciele, niezależnie od specjalizacji, specyfiki uczelni, w której studiują i przyszłego miejsca pracy, przygotowywani są w zasadzie jednakowo, co niewątpliwie może utrudnić ich przyszły start zawodowy.

W celu podniesienia efektywności systemu przygotowania nauczycieli autorzy tekstów zgłaszają różne propozycje. I tak np. na przyrodniczych kierunkach studiów w UAM szansę widzi się w ustanowieniu takich specjalności nauczycielskich, jak: dydaktyka fizyki, dydaktyka chemii i dydaktyka biologii oraz w ich równorzędnym usytuowaniu w strukturze studiów w porównaniu do innych specjalności. Świadczy o tym fakt, że w IFUAM /H.Szydłowski/ na każdą specjalność, w tym dydaktykę fizyki, przeznacza się 26% czasu programowego[16]. Wychodząc z tej przesłanki przewiduje się następujący model kształcenia na kierunku fizyki: pierwsze lata byłyby poświęcone na studiowanie podstaw fizyki, a dwa ostatnie na poszczególne specjalizacje. Sądzi się, że taki system studiów zachęci studentów do wyboru specjalności nauczycielskiej.

Zmiany o charakterze systemowym proponują A.Kotusiewicz i H.Kwiatkowska. Wychodząc z założenia, że nauczyciel - wychowawca młodzieży powinien dysponować najwyższymi kwalifikacjami, autorki sugerują potrzebę zbudowa-

---

[16] Wątpliwości wywołuje jednak fakt, że obecnie /od 1982 r./ wszystkich studentów obowiązuje 300 godzinny program kształcenia pedagogicznego. Autor tekstu nie wyjaśnił jednak, jak w IFUAM zamierza się w praktyce pogodzić te sprzeczne systemy kształcenia.

nia takiego systemu ich przygotowania, który zakładałby wielość dróg kształcenia oraz cykliczność i stadialność procesu studiów.

B.Nowecki z kolei informuje, że WSP w Krakowie podjęła inicjatywę opracowania nowej całościowej koncepcji kształcenia nauczycieli, obejmującej zarówno wyższe szkoły pedagogiczne, jak i uniwersytety. Wychodzi się przy tym z przesłanki nietraktowania nauczyciela jako podwójnego specjalisty, tj. w dziedzinie wiedzy przedmiotowej i dziedzinie pedagogiki. Proponuje się uznać, że nauczyciel jest specjalistą w dziedzinie nauczania określonego przedmiotu szkolnego. Z tego założenia wynikają, rzecz jasna, określone konsekwencje zarówno co do modelu kształcenia nauczycieli, jak i koncepcji programowej studiów nauczycielskich.

Przedstawione propozycje mają charakter wstępnych projektów. Niepokój budzi jednak fakt, że poszczególne uczelnie starają się opracować własną wizję rozwiązania problemu, odpowiednie prace analityczne prowadzone są prawdopodobnie również na szczeblu obu zainteresowanych resortów - NSWiT oraz OiW, a konieczna - ze względu na rangę problemu - jest tu koncentracja wysiłków i dalsze pogłębione badania wszystkich aspektów kształcenia nauczycieli.

7. Procedura opracowywania programów kształcenia. Zastosowanie założeń teorii pedagogicznych w doborze treści nauczania

Z nadesłanych materiałów, przeprowadzonego sondażu ankietowego /A.Tukalski/ oraz dyskusji odbytych na seminariach nie wynikają wnioski zbyt optymistyczne. Okazuje się, że w dziedzinie metodyki tworzenie programów kształcenia nie nastąpiły żadne istotniejsze zmiany na lepsze.

Nadzieję można tylko wiązać z tym, że w ostatnich latach, w związku z usamodzielnieniem się szkolnictwa wyższego jako całości, wzrosła wyraźnie aktywność niektórych uczelni /wydziałów/ w zakresie prac nad doskonaleniem programów kształcenia. Niemniej jednak sam tok pracy pozostał bez zmian. Decyduje najczęściej doświadczenie, intuicja i zdrowy rozsądek, a niekiedy również rutyna i przestrzeganie zasady najmniejszego ryzyka.

O negatywnych zjawiskach z tym związanych sygnalizują autorzy dostarczonych tekstów /M.Fonfara i J.Orczyk, R. Hibner, W.Murawski, J.Jasnowska/ stwierdzając wręcz, że w niektórych przypadkach decyzje dotyczące takich podstawowych zagadnień, jak dobór treści programowych, proporcje limitów godzinowych, ranga przedmiotów, podejmowane są na zasadzie kompromisu, konwencji i tradycji. W pierwszym rzędzie uwzględniane są interesy organizacyjno-etatowe komórek organizacyjnych /pracowni, zakładów, katedr, instytutów/ oraz aktualnie pracującej kadry, a dopiero w drugiej kolejności brane są pod uwagę względy merytoryczne, wynikające czy to z postępu wiedzy, czy też potrzeb społeczno-gospodarczych. Z tych względów zmiany /usunięcie treści przestarzałych, wprowadzenie nowych sekwencji wiedzy/ mogą być wprowadzane do praktyki tylko w takim przypadku, jeżeli nie wywołują negatywnych następstw dla zespołów nauczycieli akademickich lub nawet poszczególnych osób. Stąd rodzą się tendencje stabilizacyjne i zachowawcze oraz pewna obawa nawet przed badaniami pedagogicznymi, gdyż ujawnione negatywne zjawiska mogłyby zmusić do wprowadzenia nie chcianych zmian. Wyrazić tylko można przekonanie, że tego rodzaju tendencje nie dominują w szkolnictwie wyższym. Świadczą o tym uprzednio przytoczone przykłady licznych poczynań innowacyjnych realizowanych w niektórych szkołach wyż-

szych. Niemniej z przejawami swoistego konserwatyzmu w środowiskach nauczycieli akademickich należy się liczyć. Tenże bowiem konserwatyzm powoduje, przynajmniej po części, że w toku opracowywania programów spożytkowanie założeń teorii programów szkoły wyższej /zwłaszcza w części dotyczącej teorii doboru i układu treści kształcenia/ jest w zasadzie minimalne. W nadesłanych materiałach pisze się wprawdzie o możliwościach odwoływania się do takich teorii, jak: materializm funkcjonalny, strukturalizm czy egzemplaryzm, ale są to raczej deklaracje niektórych autorów, nie znajdujące odbicia w praktyce.

Według R.Hibnera rozbieżność między teorią a praktyką tworzenia programów kształcenia nawet zwiększają się. Z przeprowadzonych przez niego badań wynika m.in., że znajomość różnych teorii doboru treści kształcenia wśród nauczycieli akademickich jest bardzo powierzchowna. Tym zapewne należy tłumaczyć fakt, iż najwięcej zwolenników wśród respondentów /185 nauczycieli/ uzyskał materializm dydaktyczny, czyli tzw. dydaktyka pamięci /54%/, a na jednym z ostatnich miejsc uplasował się w opinii respondentów materializm funkcjonalny /15%/.

W koncepcji badawczej tematu zespół autorski wiązał szczególne nadzieje z zastosowaniem teorii strukturyzacji. Z badań wynika jednak, że teoria ta nie jest znana w szkołach wyższych. Należy jednocześnie stwierdzić, że w środowiskach nauczycieli akademickich narasta świadomość i wyraźne zrozumienie faktu, że w obecnych warunkach, wobec narastającej lawiny informacji naukowej, istnieje konieczność ujęcia wiedzy, a w konsekwencji i umiejętności, w określone systemy i nadania im logicznych struktur. Panuje przekonanie, że tylko w ten sposób można zapewnić studentom możliwość trwałego opanowania wiedzy podstawowej i co więcej nabycie predyspozycji,

które w przyszłości nie tylko ułatwią opanowywanie nowej wiedzy, ale również ją wzbogacą i rozwiną. Znamienne jest przy tym zjawisko, że tego rodzaju opinie wygłaszają nauczyciele akademiccy z różnych specjalistycznych obszarów wiedzy, nie zorientowani w założeniach teorii doboru treści, w tym teorii strukturyzacji.

Fakt ukształtowania się, w ciągu mniej więcej ostatniego dziesięciolecia, tego rodzaju zbiorowej świadomości dydaktycznej jest na pewno wielce optymistyczny. Świadczy on pośrednio, że czasami siła oddziaływania niektórych teorii pedagogicznych jest znacznie większa niżby to wynikało z badań czy bieżących obserwacji. Problem jednak nadal tkwi w tym, że, jak dotychczas, strukturyzacja treści zawartych w podręcznikach oraz w programach kształcenia ma charakter najczęściej powierzchowny. W praktyce ma miejsce raczej werbalne uznanie zasady, w mniejszym zaś stopniu jej wdrożenie do procedury opracowywania planów studiów i programów nauczania. Dlatego też w dostarczonych tekstach nie wspomina się w ogóle nawet o próbach stosowania założeń teorii strukturyzacji w praktyce tworzenia programów kształcenia.

Szersze odzwierciedlenie w opracowaniach znalazły teoretyczne aspekty tworzenia programów kształceń, a w tym również strukturyzacji treści. Tak np. K.Denek podejmuje m.in. takie istotne dla teorii problemy, jak: klasyfikacja układów budowy programów; dynamiczność i stabilizacja treści programowych; zasady określania liczby /zestawu/ przedmiotów nauczania. Z kolei L.Kowalczyk /WOSRT w Jeleniej Górze/ w swoim dość obszernym opracowaniu przedstawia bardzo istotny problem korelacji treści nauczania w układzie wielopoziomowego kształcenia kadr wojskowych na poziomie wyższym. Godne uwagi są zwłaszcza propozycje dotyczące tzw. parametrów

/wskaźników/ stanu korelacji, do których zostały zaliczone: "zgodność", "spójność", "powtórzenia", "ukierunkowanie". Teoretyczne uogólnienia autora mogą być z powodzeniem wykorzystane w pracach nad korelacją treści kształcenia w każdej szkole wyższej, zwłaszcza w warunkach wielostopniowego systemu studiów. R.Hibner z kolei dokonuje analizy teorii strukturyzacji w kontekście różnych typów struktur wiedzy i możliwości ich wykorzystania w procesie nauczania. Wyróżnia przy tym struktury o charakterze logicznym, dialektycznym, praktyczno-operatywnym /tzw. struktury działania/. Sądzi, że właśnie te ostatnie mogą być w procesie studiów najbardziej użyteczne.

Uogólniając powyższe należy jednak stwierdzić, że sprawa zastosowania w praktyce tworzenia programów studiów założeń teorii doboru treści kształcenia, mimo istnienia bogatej literatury problemu, może stać się aktualną dopiero w przyszłości. Istnieją jednak pewne przesłanki, aby wyrazić przypuszczenie, że ta przyszłość nie jest aż tak odległa w czasie. Świadczyć o tym może utworzenie nowych form studiów w PW i SGPiS i upowszechnienie w uczelniach kompleksowo rozumianej fakultatyzacji. W tego rodzaju studiach muszą być opracowywane stosunkowo złożone programy kształcenia, zakładające istnienie dużej liczby samodzielnych ścieżek kształcenia oraz znaczną integrację wiedzy. W tych warunkach wzrośnie użyteczność teorii strukturyzacji.

Potwierdza się w jakimś stopniu teza sformułowana w koncepcji tematu o konieczności upowszechniania wśród nauczycieli akademickich założeń teorii tworzenia planów studiów i programów nauczania. Realizacja tego zadania może być realna pod warunkiem opracowania odpowiednich, przystępnie napisanych poradników oraz podręczników metodycznych, poświęconych różnym aspektom teorii tworze-

nia programów kształcenia szkoły wyższej, dostosowanych do potrzeb nauczycieli akademickich różnych specjalności.

Do tej tezy nawiązują M.Fonfara i J.Orczyk, którzy twierdzą, że właśnie brak procedur racjonalizacji programów kształcenia opóźnia proces pozytywnych przeobrażeń w treściach nauczania i toku studiów. Jednak ograniczenie się tylko do opracowania pomocy programowo-metodycznych może okazać się niewystarczające. W szkolnictwie wyższym nie funkcjonują bowiem mechanizmy sprzyjające innowacjom pedagogicznym, zachęcające tak szkoły, jak i zespoły nauczycieli akademickich do nowatorstwa w dziedzinie treści i programów kształcenia. Idzie o opracowanie i wprowadzenie do praktyki takich "reguł gry" w dziedzinie postępu dydaktycznego, które nie tylko premiowałoby nowatorstwo, ale również wywierałoby presje na uczelnie wymuszając po prostu pożądane zmiany, w tym również w zakresie treści. Jest to jednak temat do osobnych rozważań.

W przeprowadzonej analizie wyników badań przeprowadzonych w 1983 r. główna uwaga została zwrócona na te tendencje przeobrażeń w szkołach wyższych, które mają charakter bardziej powszechny. W rozważaniach pominięto natomiast inne trendy występujące w uczelniach, które znalazły wprawdzie odzwierciedlenie w nadesłanych materiałach czy też w badaniach własnych zespołu, ale mają charakter raczej jednostkowy lub specyficzny. Idzie m.in. o takie kierunki innowacji i zmian, zresztą bardzo istotne z dydaktycznego punktu widzenia, jak np.: uwzględnienie w koncepcjach studiów i doborze treści potrzeb gospodarczych określonych regionów /J.Jasnowska/ proporcje czasu programowego na zajęcia teoretyczne i praktyczne /A.Stanisławek/, problematyka praktyk studenckich, zwłaszcza na studiach nauczycielskich itd. Pominięte też zostały zagadnienia przeobrażeń zachodzących w szkolni-

ctwie wojskowym, gdyż ten temat jest bardzo rozległy i wymagałby oddzielnego omówienia. Zakładamy, że w dalszych badaniach poświęconych tendencjom zmian w szkołach wyższych wyszczególnione problemy zostaną szerzej naświetlone.

Uogólniając należy stwierdzić, że całość wyników uzyskanych w 1983 r. skłania do sformułowania jednego generalnego wniosku, o charakterze jeszcze hipotetycznym, a mianowicie, że w uczelniach wyższych następują interesujące jakościowe przeobrażenia. Daje się zauważyć pozytywną tendencję do wzmożonej aktywności dydaktycznej w poszukiwaniu nowych rozwiązań w sferze koncepcji studiów oraz w zakresie treści i programów kształcenia. Mogą one świadczyć, że okres zastoju, oczekiwania i ogólnego zniechęcenia w szkolnictwie wyższym - mający swe źródła w ogólnym kryzysie i trudnościach dnia codziennego - mamy już za sobą. Są to jednak dopiero wstępne przypuszczenia. Zebrane informacje i przeprowadzone analizy dotyczą tylko wybranych problemów programów kształcenia niektórych kierunków studiów w kilkunastu zaledwie uczelniach wyższych. Dlatego też nie wydaje się wskazane, ażeby już na tym etapie badań formułować szczegółowe wnioski i przedstawiać bardziej konkretne propozycje. Te zamierzenia, zgodnie z koncepcją badawczą, zostaną wykonane po zrealizowaniu kolejnego etapu badań przypadającego na 1984 r.

Antoni TUKALSKI
Instytut Polityki Naukowej
Postępu Technicznego
i Szkolnictwa Wyższego

ZMIANY PROGRAMOWE W SZKOŁACH WYŻSZYCH W ŚWIETLE PILOTAŻOWYCH BADAŃ ANKIETOWYCH

Dość popularny jest w społeczeństwie pogląd o ogólnym kryzysie szkolnictwa wyższego w naszym kraju, które - jakoby ze względu na swoje tradycyjne treści, metody i formy kształcenia - nie potrafi sprostać nowym społeczno-gospodarczym i kulturowym potrzebom. Rzeczywiście, po drugiej wojnie światowej - ze względu na ówczesne warunki i potrzeby - nasze szkolnictwo wyższe miało charakter profesjonalny. Celem szkoły wyższej było przygotowanie specjalistów do ściśle określonego zawodu, co zmniejszało jej rolę w zaspokajaniu ogólnych aspiracji edukacyjnych młodzieży akademickiej. W chwili obecnej wykształcenie średnie staje się wykształceniem powszechnym. W związku z tym powstają inne aspiracje oświatowe młodzieży na poziomie wyższym. Zaspokojenie tych aspiracji w trybie kształcenia wyższego o profilu zawodowym jest niemożliwe. W związku z tym zmniejsza się atrakcyjność i popularność tradycyjnego modelu kształcenia w szkole wyższej, wobec nieuwzględniania tych dążeń i potrzeb młodzieży dnia dzisiejszego.

W latach siedemdziesiątych w szkolnictwie wyższym miał miejsce trend kształcenia ilościowego. Nastąpiło rozproszenie kierunków, specjalności i specjalizacji, a w konsekwencji również kadry nauczającej. Taka struktura kształcenia akademickiego nie odpowiada ani obec-

nym potrzebom społeczno-gospodarczym, ani aspiracjom i dążeniom młodzieży kandydującej na studia. Doświadczenia ostatnich lat wskazują, że struktura systemu szkolnictwa wyższego lat siedemdziesiątych oraz struktura kształcenia według szczegółowego podziału na specjalności i specjalizacje okazały się rozbieżne z rzeczywistymi potrzebami gospodarki narodowej i naszego społeczeństwa. W efekcie wystąpiła sprzeczność między dążeniem do upowszechnienia jednolitego wykształcenia wyższego a realnymi możliwościami zapewnienia absolwentom szkół wyższych racjonalnego zatrudnienia odpowiadającego ich aspiracjom z tytułu posiadanych kwalifikacji.

W tej sytuacji zaistniała pilna potrzeba dokonania istotnych zmian w systemie kształcenia na poziomie wyższym. Z myślą o poprawie jakości kształcenia w Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki prowadzone są działania o charakterze doraźnym i długofalowym. Wychodząc naprzeciw postulatom uczelni w sprawie zwiększenia ich samodzielności w programowaniu procesu dydaktycznego Minister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki upoważnił rady wydziałów do ustalania na poszczególnych kierunkach zestawu przedmiotów studiów oraz doboru treści programowych w zakresie około 40% ogólnego wymiaru zajęć dydaktycznych. Od roku akademickiego 1983/84 zezwolono również uczelniom na samodzielne dysponowanie 15% ogólnego limitu miejsc na pierwszym roku.

Wyrazem szczególnej wagi, jaką przywiązuje resort do rozwiązywania zagadnień organizacyjnej i merytorycznej modernizacji szkolnictwa wyższego jest podjęcie problemu badawczego "Doskonalenie systemu szkolnictwa wyższego". W jego ramach w Zakładzie Pedagogiki IPNPTiSzW zespół pracowników, kierowany przez prof.dr.hab.J.Zakrzewskiego, prowadzi badania związane z tematem "Treści

kształcenia w szkole wyższej", którego częścią składową jest analiza tendencji zmian programowych w szkole wyższej. Celem analizy zmian w planach studiów i programach nauczania jest stwierdzenie, w jakim kierunku zmierzają owe zmiany po uzyskaniu przez uczelnie zwiększonej samodzielności w modelowaniu procesu dydaktycznego. Perspektywicznym celem badań jest znalezienie diagnostycznej płaszczyzny do opracowania programowo-metodyczno-organizacyjnego modelu tworzenia programów studiów wyższych oraz zastosowania tego modelu /modeli/ do wyboru i układu treści kształcenia. Badania te będą stanowić przyczynek do rozwiązywania problemu optymalizacji planowania studiów wyższych.

Analiza i ocena dotychczasowych planów studiów i programów nauczania, jak również analiza nowych, opracowywanych przez komisje wydziałowe w ramach przyznanej autonomii uczelni zostanie dokonana w wymienionych niżej aspektach.

1. Założenia programowe:
   - wąski i szeroki profil kształcenia,
   - integracja wiedzy a specjalizacja.
2. Cele kształcenia:
   - ogólne i szczegółowe,
   - sylwetka zawodowa absolwenta.
3. Problematyka treści kształcenia:
   - dobór i układ treści kształcenia,
   - proporcje zachodzące między wiedzą teoretyczną a wiedzą praktyczną /stosowaną/,
   - układ i relacje między blokami przedmiotowymi z uwzględnieniem związków między poszczególnymi przedmiotami /bloki przedmiotów ogólnych, społeczno-politycznych, teoretyczno-zawodowych oraz przedmiotów specjalizacji zawodowej/,

- integracja wiedzy między blokami przedmiotowymi a poszczególnymi przedmiotami,

- kierunki aktualizacji treści kształcenia /programy uwzględniające rozwój nauki, postęp techniczny, rozwój społeczny, rozwój kultury i humanizacja życia ludzkiego/,

- rola i miejsce przedmiotów fakultatywnych, wybór tych przedmiotów przez studentów w ramach całej uczelni i poszczególnych kierunków studiów.

4. Procedura opracowywania planów studiów i programów nauczania:

- charakterystyka planów i programów nauczania,

- tok /kolejność/ prac nad dokumentacją programową.

5. Wpływ zmian programowych na:

- strukturę wewnętrzną uczelni,

- tok studiów,

- czasokres studiów,

- tryb kształcenia,

- koncepcję organizacyjną studiów /zróżnicowanie struktur, elastyczność systemu, wieloszczeblowość/.

6. Warunki społeczno-ekonomiczne wpływające na potrzebę zmian programowych:

W badaniach zostaną zastosowane następujące metody:

- analiza dokumentów dotyczących programów i planów wybranych kierunków studiów,

- sondaż opinii członków wydziałowych komisji programowych,

- sondaż opinii nauczycieli akademickich,

- sondaż opinii absolwentów szkół wyższych,

- sondaż opinii studentów.

Według założonego planu badaniami zostaną objęte niektóre kierunki wybranych uczelni wyższych /uniwersytety, politechniki, akademie rolnicze, akademie ekonomiczne, wyższe szkoły pedagogiczne/. W badaniach pilotażowych zostały rozesłane 32 ankiety oraz przeprowadzono cztery wywiady. Uzyskano w sumie 16 odpowiedzi. Ze względu na prezentowany typ uczelni, respondentów można podzielić na następujące grupy: przedstawiciele szkół rolniczych /7 osób/, przedstawiciele uniwersytetów i WSP /4/, przedstawiciele szkół ekonomicznych /3/, przedstawiciele szkół technicznych /2/. Są to opinie: trzech profesorów, siedmiu docentów, trzech adiunktów, dwóch wykładowców i jednego starszego asystenta. Badaną próbę charakteryzuje następujący staż pracy w uczelni wyższej: do 5 lat - trzy osoby, od 5 do 10 lat - pięć osób, powyżej 10 lat - osiem osób.

Pierwsze pytanie ankiety dotyczyło najistotniejszych zmian, które nastąpiły w planach studiów i programach nauczania na kierunkach studiów oraz w ramach specjalności /specjalizacji/ po uzyskaniu przez uczelnię zwiększonej samodzielności w modelowaniu planów i programów studiów. Uzyskane od respondentów odpowiedzi wskazują, że do najistotniejszych należy zaliczyć: zmniejszenie liczby godzin przeznaczonych na przedmioty ogólne i kierunkowe na rzecz przedmiotów zawodowych i praktyk studenckich. Na niektórych kierunkach zostały wprowadzone przedmioty do wyboru, na innych zaś uprzednio wprowadzone przedmioty do wyboru zostały zlikwidowane. W uczelniach rolniczych, dla przykładu, wznawiane są studia dwustopniowe. Wielką wagę przywiązuje się do modularnego systemu studiów, który eksperymentalnie zaczyna funkcjonować w SGPiS. Wypowiedzi wielu ankietowanych /48%/ zwracają uwagę na to, że na wielu kierunkach studiów

nadal obowiązują programy w swoim czasie opracowane przez zespoły dydaktyczno-wychowawcze MNSzWiT.

Drugie pytanie dotyczyło szerokiego i wąskiego profilu kształcenia studentów i stosunku pracowników dydaktycznych do tej formy kształcenia. Poglądy na ten temat są podzielone. Zwolennicy szerokiego profilu kształcenia /48%/ są zdania, że należy zlikwidować wąskie specjalności i specjalizacje. Uważają, że należy dążyć do tego, aby wszyscy absolwenci posiadali odpowiedni zasób wiedzy, który będzie stanowić dynamizujący czynnik społeczno-gospodarczego rozwoju kraju. Podkreślają, że fakt ten szczególnie jest ważny w okresie trwania i wychodzenia kraju z kryzysu. Uważają ponadto, że elastyczność kształcenia można osiągnąć jedynie poprzez kształcenie o szerokim profilu.

Z kolei zwolennicy wąskiego profilu kształcenia /36%/ uważają, że kształcenie szerokoprofilowe odrywa w pewnym stopniu uczelnię i poszczególne wydziały od życia gospodarczego kraju, od praktyki. Są oni zdania, że kształcenie specjalistów powinno być ściśle powiązane z potrzebami gospodarki narodowej i być spójne z reformą gospodarczą.

Z analizy zebranych informacji wynika, że respondenci uczelni typu uniwersyteckiego są zwolennikami szerokiego profilu, choć wskazują, iż w obrębie dyscyplin podstawowych tych uczelni ma miejsce rozdrobnienie przedmiotowe. Przytaczany jest przykład fizyki, na której liczba działów z 11 w r. 1971 wzrosła do 16-18 w roku 1980; w chemii z 8 działów w 1973 r. wzrosła do 12 w 1980 r.; w biologii z 13 w 1973 r. do 18-19 w 1980 r. Wzrosła również liczba dyscyplin stowarzyszonych, współdziałających z dyscypliną kierunkową. Dla przykładu na fizyce z 4 w 1973 r. do 6 w 1980 r., na chemii z 5 w 1973 r.

do 7 w 1980 r., na biologii z 5 w 1973 r. do 8 w 1980 r.

Dwa kolejne pytania dotyczyły proporcji i zakresu wiedzy teoretycznej oraz przeznaczonego na jego realizację czasu w stosunku do zakresu wiedzy stosowanej. Większość respondentów /66%/ uważa, że nie sposób w chwili obecnej ściśle rozróżnić wiedzę teoretyczną od wiedzy stosowanej, bowiem, co wczoraj było wiedzą teoretyczną staje się lub może się stać dzisiaj wiedzą stosowaną. Jeżeli jednak ćwiczenia, laboratoria i praktyki uznać za czas przeznaczony na opanowanie umiejętności praktycznych, a wykłady jako czas przeznaczony na zapoznanie się z wiedzą teoretyczną, to na różnych uczelniach, wydziałach i kierunkach ów stosunek czasu wygląda różnie i kształtuje się od 1:1,5 do 1:3,2 w skali całego okresu studiów. Wielu respondentów /42%/ wskazuje na brak autorytatywnych analiz w tym zakresie.

Piąte pytanie dotyczyło integracji wiedzy wewnątrz przedmiotu i między przedmiotami. 30% respondentów stwierdziło, że na niektórych kierunkach studiów przystąpiono do opracowywania zintegrowanych programów obejmujących kilka przedmiotów. Dokonywana jest szczegółowa korelacja treści nauczania oraz wspólnie uzgadniane są i opracowywane programy szczegółowe tych przedmiotów. Na studiach rolniczych np. opracowano ogólne założenia tworzenia zintegrowanych programów grup przedmiotowych, lecz w realizacji, jak dotąd, nie osiągnięto jeszcze zamierzonych celów.

W pytaniu szóstym należało uszeregować te kryteria, które zostały wzięte za podstawę przy określaniu celów kształcenia i doborze treści programowych. Dała się tu zaobserwować pewna zgodność doboru kryteriów, z których za podstawowe uznano następujące:

- politykę państwa w zakresie kształcenia kadr /78% respondentów/,

- potrzeby regionu /60%/,
- możliwości kadrowe uczelni /66%/,
- potrzeby gospodarki i kultury narodowej /60%/.

Siódme pytanie stawiało problem sposobu aktualizacji planów i programów nauczania. Większość respondentów /84%/ stwierdziło, że decydujący wpływ na aktualizację planów studiów i programów nauczania mają odpowiednie wytyczne i rozporządzenia do ustawy o szkolnictwie wyższym. W dużej mierze modyfikacja i modernizacja programów nauczania uzależniona jest od możliwości realizacji tych programów w poszczególnych ośrodkach akademickich oraz kwalifikacji zawodowych poszczególnych nauczycieli akademickich /72%/.

Pytanie ósme miało na celu ustalić, które ze znanych teorii doboru treści kształcenia znajdują zastosowanie przy opracowywaniu planów studiów i programów nauczania. 78% badanych stwierdziło, że doświadczenia komisji dydaktyczno-wychowawczych oraz opinie pracowników naukowo-dydaktycznych stanowią podstawę przy opracowywaniu nowych planów i programów studiów. Podczas badań żadna ze znanych teorii doboru treści kształcenia nie została przez respondentów wymieniona.

Następne pytanie ankiety dotyczyło udziału studentów, absolwentów, pracowników naukowo-dydaktycznych, przedstawicieli zakładów pracy, dla których uczelnie przygotowują specjalistów, oraz ekspertów w procesie doboru treści kształcenia. Ponad połowa respondentów /54%/ stwierdziła, że w ich uczelniach przy opracowywaniu programów nauczania w latach 1973 i 1980 były uwzględniane opinie studentów i opowiadają się za utrzymaniem tego stanu rzeczy.

Z analizy zebranych materiałów wynika również, że obecnie na tych uczelniach, gdzie dokonywane są zmiany pro-

gramowe, o ich charakterze decydują przede wszystkim pracownicy naukowo-dydaktyczni /48%/, zaś głos doradczy mają eksperci /18%/.

Pytanie dziesiąte dotyczyło modelu absolwenta /charakterystyki zawodowo-osobowej/ i jego uwzględniania przy opracowywaniu planów studiów oraz programów nauczania. Analiza zebranych wypowiedzi wskazuje, że przy opracowywaniu programów ów model uwzględniany jest w 24%, natomiast zdecydowana większość ankietowanych /66%/ uważa, że w chwili obecnej brak jest należytej informacji i rzetelnych opracowań na temat modelu absolwenta dla poszczególnych kierunków i specjalizacji.

Ostatnie pytanie podejmowało zagadnienie trybu opracowywania planów studiów i programów nauczania. Większość respondentów /72%/ stwierdziło, że inicjatorem wszelkich zmian w tym zakresie jest Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, w oparciu o wytyczne którego wydziałowe komisje programowe opracowują plany /zestawy przedmiotów/ oraz ustalają wymiar i propozycje godzin dla konkretnych dyscyplin.
Szczegółowe natomiast programy dyscyplin opracowywane są przez zespoły przedmiotowe na poszczególnych wydziałach. Stwierdzono, że niektóre zespoły bardzo dokładnie określają zakres tematyczny poszczególnych jednostek dydaktycznych i godzinowych, inne zaś ujmują te zagadnienia bardziej ogólnie.

Przedstawione wyżej wyniki badań pilotażowych mają charakter ogólny i miały przede wszystkim na celu zweryfikowanie poprawności i komunikatywności ankiety. Niemniej jednak daje się dostrzec, że:

- tylko w nielicznych uczelniach podejmowane są prace mające na celu rzeczywistą modernizację planów studiów i programów nauczania, w większości zmiany te mają

charakter kosmetyczny;

- w większości uczelni funkcjonują nadal bez zmian plany i programy opracowane przez zespoły dydaktyczno-wychowawcze przy MNSzWiT;

- w ostatnim okresie dostrzega się wzmożoną aktywność kontaktów międzyuczelnianych w celu wymiany doświadczeń i zbliżenia stanowisk w przedmiocie kształcenia.

Do najistotniejszych zmian, do jakich dochodzi obecnie w uczelniach należy zaliczyć:

- zmniejszenie liczby godzin przeznaczonych na przedmioty ogólne i kierunkowe na rzecz przedmiotów zawodowych i praktyk studenckich;

- indywidualizację w kształceniu studentów;

- wprowadzanie przedmiotów do wyboru;

- wznawianie studiów dwustopniowych /studia rolnicze/;

- uruchomienie studiów modularnych /studia ekonomiczne/.

Większość jednak respondentów stwierdzała, że na ich wydziałach reforma studiów wyższych jest praktycznie niezauważalna.

A n e k s

Kwestionariusz ankiety
dla pracowników naukowo-dydaktycznych na temat zmian
w planach studiów i programach nauczania

1. Czy po przyznaniu uczelniom samodzielności w modelowaniu planów studiów i programów nauczania na Wydziale nastąpiły zmiany w planach studiów i programach nauczania

a/ na kierunku studiów /Tak, Nie/
b/ w ramach specjalności /specjalizacji/ /Tak, Nie/
c/ w nauczanym przedmiocie /Tak, Nie/

Jeżeli TAK, proszę wymienić najistotniejsze z nich oraz podać podstawowe powody tych zmian.

2. Która, zdaniem Pana /Pani/, z tendencji przeważa na Wydziale:

a/ likwidacja wąskich specjalności i specjalizacji
b/ tworzenie dodatkowych specjalności i specjalizacji

Jaki jest stosunek Pana /Pani/ do tych zmian ?

3. Jaki jest stan obecny i jak zarysowują się tendencje zmian w proporcjach zakresu wiedzy teoretycznej do zakresu wiedzy stosowanej:

a/ na kierunku studiów
b/ w ramach specjalności /specjalizacji/
c/ w nauczanym przedmiocie

Jak Pan /Pani/ ocenia je?

4. Jaki jest stan obecny i jak zarysowują się tendencje zmian w proporcjach czasu przeznaczonego na podanie wiedzy /teoretycznej i stosowanej/ do czasu przeznaczonego na opanowanie umiejętności /manualnych i umy-

słowych/ praktycznego zastosowania tej wiedzy:

a/ na kierunku studiów

b/ w ramach specjalności /specjalizacji/

c/ w nauczanym przedmiocie

Jak Pan /Pani/ ocenia je?

5. Czy dokonano integracji wiedzy podawanej

a/ na kierunku studiów /Tak, Nie/

b/ w ramach specjalności /specjalizacji/ /Tak, Nie/

c/ w nauczanym przedmiocie /Tak, Nie/

Jeżeli TAK, to na czym ta integracja polega?

6. Proszę wybrać i uszeregować podane niżej kryteria, które były brane za podstawę przy określaniu celów kształcenia i doborze treści programowych:

- zaspokojenie indywidualnych potrzeb i oczekiwań studenta,
- rozwojowe kształtowanie osobowości studenta,
- potrzeby gospodarki i kultury narodowej,
- potrzeby regionu,
- możliwości kadrowe uczelni,
- nowe prądy i idee edukacyjne,
- rozwój nauki i techniki,
- inne /proszę wymienić je/.

7. Czy i z jakich powodów dokonywana jest aktualizacja planów studiów i programów nauczania /proszę podkreślić zasadnicze z nich/:

- specjalność ośrodka naukowego,
- zainteresowania osobiste pracowników naukowo-dydaktycznych,
- potrzeby gospodarki i kultury narodowej,
- rozwojowe kształtowanie osobowości studenta.
- rozwój nauki i techniki,
- nowe prądy i idee edukacyjne,
- inne /proszę wymienić je/.

8. Czy u podstaw nowo opracowywanych planów studiów i programów nauczania leży któraś z teorii doboru treści kształcenia, czy też za podstawę przyjęto doświadczenia praktyczne Komisji Dydaktyczno-Wychowawczej, opinie ekspertów, opinie pracowników naukowo-dydaktycznych lub inne?
Proszę wymienić te podstawy.

9. Czy przy doborze treści nauczanego przedmiotu /przedmiotów/ uwzględniono:

a/ opinie studentów /Tak, Nie/
b/ opinie absolwentów /Tak, Nie/
c/ opinie wykładowców /Tak, Nie/
d/ opinie zakładów pracy, dla których przygotowywani są specjaliści /Tak, Nie/
e/ opinie ekspertów /Tak, Nie/
f/ inne /proszę wymienić/.

10. Czy przy opracowywaniu planów studiów i programów nauczania został uwzględniony model absolwenta /charakterystyka zawodowo-osobowa absolwenta/?
Jeżeli TAK, to w jakim zakresie?

11. Jaki jest tryb opracowywania planów studiów i programów nauczania na Wydziale i Uczelni w ogóle, a jak wygląda opracowywanie planu i programu nauczanego przedmiotu w szczególności?
Uprzejmie proszę o podanie następujących informacji o sobie:

1. Stopień naukowy
2. Funkcja
3. Staż pracy w charakterze nauczyciela akademickiego
4. Nazwa wykładanego przedmiotu
5. Kierunek, na którym prowadzone są zajęcia
6. Do jakiej grupy przedmiotowej nauczany przedmiot

należy /ogólnych, specjalistycznych, uzupełniających/?
Odpowiedź proszę podkreślić.

7. Czy jest Pan /Pani/ członkiem Komisji Programowo-Dydaktycznej?
Jeżeli TAK, to gdzie?

Jan BOGUSZ
Wojskowa Akademia
Polityczna

PLANOWANIE I ORGANIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

1. O dokumentacji procesu kształcenia podchorążych

Do podstawowych dokumentów, które określają proces kształcenia i wychowania podchorążych w wyższych uczelniach wojskowych należą plany i programy kształcenia. One to stanowią podstawę budowy planów tematycznych studiowania poszczególnych dyscyplin, rozkładów zajęć i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w wyższych uczelniach wojskowych. Jeżeli chodzi o plan kształcenia to stanowi on taki dokument programowy, który określa ogólne kierunki i zakres edukacji wojskowej oraz rodzaje i formy pracy dydaktycznej. Można zatem powiedzieć, iż stanowi on swojego rodzaju projekt kształcenia kadr oficerskich według specjalności i kwalifikacji ustalonych przez określone instytucje centralne Ministerstwa Obrony Narodowej PRL.

Wszystkie plany kształcenia zawierają zazwyczaj takie elementy, jak: harmonogram procesu kształcenia i zbiorcze dane o budżecie czasu; plan zawierający wykaz poszczególnych dyscyplin naukowych, ich objętość w godzinach, podział czasu szkolenia na semestry i rodzaje zajęć, czas przeznaczony na zajęcia zespołowe i indywidualne, informacje o formach i terminie rozliczeń, kontroli i ocenie realizacji programu i pracach kursowych, stażach i praktykach oraz egzaminach państwowych i pracach dyplomowych /projekty, zadania/.

Wśród podstawowych dokumentów kształcenia podchorążych szczególne miejsce zajmują programy kształcenia. Należą one do tych dokumentów, które ustalają treść naukową i metodyczną kompozycję poszczególnych dyscyplin szkoleniowych. Informują one także o funkcjach poszczególnych dyscyplin w systemie przygotowania specjalistów wojskowych. Programy kształcenia, wyjaśniając obok treści naukowej metodyczną budowę dyscypliny, określają równocześnie zakres wiedzy, nawyków i umiejętności, które muszą opanować podchorążowie. Można zatem powiedzieć o nich, że są przewodnim dokumentem do organizacji oraz realizacji procesu kształcenia i wychowania słuchaczy uczelni wojskowych.

Programy kształcenia opracowuje się dla każdej specjalności i dla wszystkich dyscyplin ujętych w planie kształcenia. Przestrzega się przy tym, aby ich treść i zakres były zawsze zgodne z planem szkolenia i ogólnym budżetem czasu przeznaczonym na opanowanie poszczególnych dyscyplin.

W toku realizacji programu szkolenia ustawicznie nawiązuje się do wewnętrznych związków między ujętymi w programie dyscyplinami. Proces ten jest tym skuteczniejszy, im lepiej opracowany jest tematyczny plan studiowania określonej dyscypliny naukowej. Tego rodzaju plan jest zasadniczym dokumentem cyklu lub katedry. On też ustala tryb i kolejność realizacji materiału szkoleniowego danej dyscypliny oraz określa podstawę opracowania rozkładu zajęć szkoleniowych. Ułatwia on więc przygotowanie dokumentu wiążącego w jeden system wszystkie zajęcia i elementy procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz reguluje pracę dydaktyczną słuchaczy i nauczycieli akademickich.

Skuteczną realizację planów i programów kształcenia

zapewniają kompleksowe plany tematyczne uczelni. Głównym celem tego rodzaju planów jest zgodne z celami i zadaniami całego cyklu szkolenia określenie kolejności nauczania-uczenia się ujętych w programie treści kształcenia.

2. Niektóre problemy budowania planów i programów kształcenia

Z wymagań stawianych wobec planów i programów kształcenia wynika potrzeba ich jedności, wzajemnych uwarunkowań i współzależności. Ową potrzebę osiąga się pod warunkiem jednoczesnego formowania planu i programu oraz uwzględnienia w czasie ich konstrukcji charakteru wszystkich rodzajów zajęć, łącznie z pracą indywidualną podchorążych.

Zdarza się, że niektóre z wymienionych wymogów pomijane są w czasie opracowywania planów i programów kształcenia. Dzieje się tak zazwyczaj wówczas, gdy najpierw opracowuje się plany, a dopiero później odpowiednio do nich zestawia programy kształcenia. Tego rodzaju postępowanie metodyczne nie tylko utrudnia ścisłe wiązanie treści poszczególnych dyscyplin naukowych i przeprowadzanie szczegółowej selekcji materiału, ale także wprowadzanie jednolitej terminologii oraz planowanie pracy indywidualnej podchorążych odpowiednio do stopnia trudności poszczególnych przedmiotów.

Opracowywanie nowych planów i programów kształcenia przebiega według określonej kolejności i określonych etapów. Etap pierwszy obejmuje wstępne określenie zakresu i treści wykładanych przedmiotów. Drugi etap planowania stanowi opracowanie treści i struktury metodycznej poszczególnych przedmiotów nauczania oraz wyznaczenie ich miejsca w planach kształcenia. Trzecim i zarazem ostatnim etapem przygotowania planów i programów kształ-

cenia jest ich formowanie i optymalizacja.

Wstępne określenie treści i zakresu nauczanych przedmiotów wymaga szczegółowej analizy kwalifikacji, jakie stawia współczesne pole walki poszczególnym specjalistom wojskowym. Wymaga ono także gruntownego rozpoznania zakresu wiedzy i umiejętności młodzieży podejmującej studia w wyższych uczelniach wojskowych oraz zalet i niedostatków dotychczas obowiązujących planów i programów kształcenia. Dopiero w oparciu o te składniki można dokładnie określić i sformułować konkretne wymagania w stosunku do ideologicznego, operacyjno-taktycznego, ogólnowojskowego i specjalistyczno-technicznego kierunku kształcenia i wychowania podchorążych. Dokładna analiza kierunków kształcenia jest możliwa tylko wtedy gdy uwzględnia prawdopodobieństwo realizacji różnorodnych zadań i obowiązków funkcyjnych przez absolwentów uczelni wojskowych, stopnia ich wpływu na gotowość bojową wojska oraz możliwości rozwoju broni i sprzętu bojowego.

Analiza obowiązków funkcyjnych w poszczególnych kierunkach kształcenia pozwala określić zbiór konkretnych wymagań w stosunku do wiedzy, nawyków i umiejętności. Ich kolejność ustala się według stopnia realizacji w procesie kształcenia. Na podstawie opracowanych wymagań formuje się dopiero podstawowe zagadnienia w zakresie poszczególnych dyscyplin społecznych, operacyjno-taktycznych i ogólnowojskowych, a także specjalnych.

Po sformułowaniu głównych zagadnień można już określić, w miarę dokładnie, czas niezbędny do opanowania poszczególnych dyscyplin. Czyni się to najczęściej w oparciu o zgromadzone doświadczenia oraz wyniki systematycznie prowadzonych badań nad kryteriami doboru treści kształcenia i opinie formułowane przez ekspertów.

Przedstawiona kolejność wstępnego określenia wykazu,

treści i zakresu poszczególnych dyscyplin kształcenia całkowicie zabezpiecza realizację wszystkich najbardziej istotnych wymagań w stosunku do profilu kształcenia podchorążych. Zapewnia ona również maksymalne wykorzystanie bazy do opanowania dyscypliny.

Z potwierdzonej badaniami praktyki wynika, że opracowanie nowych planów szkolenia powinno zaczynać się od wstępnego określenia wykazu, treści i zakresu nauczanych dyscyplin. Dalsza czynność, to - ustalenie ogólnych wzajemnych zależności między nauczanymi dyscyplinami i przeprowadzenie wstępnego podziału wykładanych przedmiotów na poszczególne semestry.

Sprawą niezwykle istotną jest to, aby już w pierwszym etapie planowania udało się nam podzielić wszystkie dyscypliny według grup odpowiadających wymaganiom kolejności ich studiowania. W pierwszej grupie znajdują się dyscypliny nie wymagające dodatkowych informacji z innych przedmiotów nauczania. Grupa druga obejmuje przedmioty opierające się na jednej z dyscyplin, które ujęte są w grupie pierwszej. Istnienie wymienianych grup i znajomość wstępnej informacji o dopuszczalności równoległego studiowania niektórych dyscyplin, odnoszących się do grup pokrewnych, daje możliwość zakończenia pierwszego etapu planowania wstępnym podziałem wszystkich wykładanych przedmiotów na semestry, z włączeniem tych informacji do materiałów wyjściowych, dla pracy poszczególnych zakładów, cykli i katedr.

Omówiona kolejność wstępnego określenia treści i zakresu nauczanych dyscyplin sprzyja kształtowaniu się właściwego poglądu na rolę i miejsce poszczególnych przedmiotów w systemie kształcenia. Zapewnia ona ponadto tworzenie przesłanek do obiektywnego formułowania wymagań w stosunku do funkcji wykładanych przedmiotów.

Przypomnijmy, że w pierwszym etapie treść nauczanej dyscypliny i jej wzajemne związki z innymi dyscyplinami są określone tylko w zakresie głównych zagadnień i w bardzo ogólnej formie. Orientacyjny charakter ma tu również wielkość czasu, jaką przeznacza się na jej opanowanie.

Kolejność wypracowania treści i metodycznej budowy wykładanych dyscyplin oraz uściślenia przeznaczonego na ich zgłębianie czasu może być następująca. W oparciu o te grupy podstawowych zagadnień, które wchodzą w skład poszczególnych dyscyplin, a także posiadane informacje wyjściowe o przeznaczonym czasie i ogólnych związkach między grupami problemów, zestawia się program nauczanego przedmiotu oraz uzgadnia się go z programami współzależnych dyscyplin. Dopiero teraz można przystąpić do uściślania treści i budowy metodycznej dyscypliny. Należy też precyzyjnie określić czas niezbędny dla realizacji każdego tematu i zestawić dane wyjściowe do budowy sieci logicznej.

Wykonanie powyższych czynności tworzy warunki do zestawienia sieci logicznej danego przedmiotu i jej analizę. W wypadku konieczności wprowadza się niezbędną korektę tak do treści i budowy metodycznej, jak również zakresu i podziału czasu według tematów. Następnie ustala się warunki, określające miejsca nauczanego przedmiotu w planie kształcenia.

Formowanie i optymalizację planów i programów kształcenia należy realizować na podstawie uwzględniania wszystkich zajęć dydaktycznych. Liczyć się zatem należy z wykładami, zajęciami praktycznymi i laboratoryjnymi, projektami i pracami kursowymi, wykonywanymi pracami i ćwiczeniami domowymi, samodzielnym studiowaniem materiału teoretycznego i sprzętu, przygotowaniem do seminariów i zajęć fakultatywnych oraz różnych form zajęć

poligonowych.

Jeżeli chodzi o czas przeznaczony na pracę indywidualną nad określoną dyscypliną, to można charakteryzować go współczynnikiem pracy indywidualnej, liczbowo równym stosunkowi czasu pracy indywidualnej do czasu zajęć według rozkładu dla danego przedmiotu. Oczywiście, współczynnik pracy indywidualnej zależy od nakładanych na dyscyplinę funkcji przy kształceniu określonego specjalisty, stopnia jej skomplikowania i pracochłonności. Należy przy tym uwzględniać stały wzrost poziomu wiedzy podchorążego z semestru na semestr czy wpływ przerw pomiędzy momentem poznawania i wykorzystania informacji.

Współczynniki pracy indywidualnej niekoniecznie muszą być stałe przez cały okres studiowania tej lub innej dyscypliny. Mogą one zmieniać się zarówno z semestru na semestr, jak i podczas trwania semestru, w zależności od rodzaju zajęć i złożoności materiału. Podczas opracowywania programów należy zatem dzielić czas przeznaczony dla danej dyscypliny na pracę indywidualną tak według tematów, jak i rodzajów zajęć.

Dobrze jest, gdy dla każdego wycinka planu /tydzień, semestr/ utrzymuje się ściśle określony stosunek pomiędzy zajęciami według rozkładu i pracą indywidualną z uwzględnieniem każdej z dyscyplin nauczania oraz obciążenia sumarycznego. Ponieważ współczynnik pracy indywidualnej dla tej samej dyscypliny może zależeć od rodzaju zajęć, dlatego przy zabezpieczaniu podanego stosunku należy wyraźnie zdawać sobie sprawę, z jakim rodzajem zajęć w danym okresie mamy do czynienia.

Efektywność planowania pracy indywidualnej jako części składowej formowanych planów i programów w znacznym stopniu zależy od poziomu pracy szkoleniowo-metodycznej i organizacyjnej kadry dydaktycznej. Należy zatem

koniecznie szczegółowo przemyśleć i opracować treść i zakres zadań dla wszystkich rodzajów pracy, skompletować podręczniki i pomoce poglądowe oraz określić wymaganą pracochłonność. Niezbędna jest także właściwa organizacja pracy indywidualnej słuchaczy i utrzymywanie jej pod stałą kontrolą.

Kazimierz DENEK
Uniwersytet im.Adama Mickiewicza
w Poznaniu

KONSTRUOWANIE PLANÓW I PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Konstruowanie planów i programów studiów[1] należy do tych odcinków dydaktyki szkoły wyższej, które znajdują się w stadium amorficznym. Istnieje tu szereg kwestii otwartych i stosunkowo wiele pytań, które oczekują rozwiązań możliwie szybkich i radykalnych, chociaż głęboko przemyślanych, uzasadnionych, opartych na szerszej myśli teoretycznej.

Czynności opracowania planów i programów studiów związane są z prognozowaniem rozwoju nauki, techniki i kultury. Łączą się one z koniecznością określenia złożonego łańcucha wzajemnie ze sobą powiązanych takich elementów, jak: prognoza postępu w nauce, technice, kulturze za okres 15 lat oraz etapy czasowe jego realizacji, charakterystyki zawodowe kadr z wykształceniem wyższym, treści kształcenia studentów, plany i programy studiów.

Jak rozmieścić w planach przedmioty studiów, aby uwzględnić logiczne powiązania ich treści? Określenie kolejności studiów /początkowo realizuje się przedmioty cyklu ogólnokształcącego, a następnie ogólnozawodowego i specjalistycznego/ nie sprzyja realizowaniu korelacji międzyprzedmiotowej. Z kolei równoległe ich studiowanie prowadzi do przerabiania przez studentów

[1] R.H.DAVIS, L.T.ALEXANDER, S.L.YELON, Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983.

równocześnie dużej liczby przedmiotów. Czy można uniknąć tych niebezpieczeństw? Będzie to możliwe w momencie przedłużania okresu studiów do lat pięciu.

Aby właściwie rozplanować w czasie przedmioty studiów można uciec się do kilku układów. Najbardziej rozpowszechniony z nich jest ten, który opiera się na założeniu, że "teoria poprzedza praktykę". Stosuje się go wtedy, gdy wiadomości teoretyczne są ściśle powiązane z umiejętnościami kształtowanymi na ćwiczeniach. Jeżeli chcemy stworzyć warunki sprzyjające nabywaniu przez studentów wiedzy teoretycznej przy systematyzacji nagromadzonego w laboratoriach i względnie klinikach doświadczenia, wówczas stosuje się układ "praktyka poprzedza teorię". Wreszcie możemy uciec się do koncentrycznego rozmieszczania dyscyplin nauczania. Ma to miejsce wówczas, gdy zachodzi konieczność powtarzania tych samych treści w pogłębionym ujęciu.

Dążymy, aby układ planów studiów zbliżyć do struktury nauk dedukcyjnych. Natomiast w odniesieniu do struktury programów staramy się, żeby odzwierciedlała ona indukcyjne i dedukcyjne treści przedmiotów studiów z doświadczalną analizą i ogólnieniami. Treści programów studiów powinny być podporządkowane zasadom: naukowości, systematyczności i powiązaniu teorii z praktyką[2]. Podstawowymi formami związków teorii z praktyką są: kształcenie praktyczne jako punkt wyjściowy opanowania teorii, praktyka jako sposób weryfikacji twierdzeń teoretycznych, zastosowanie wiedzy w działalności zawodowej. Plany i programy studiów należy również zorientować

---

[2] Cz.KUPISIEWICZ, Koncepcje budowy programów nauczania we współczesnej literaturze zachodniej, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1978, nr 3.

na cele kształcenia[3] ukierunkowane na znamienne wyniki w dziedzinach: intelektualnej /wiedza/, psychomotorycznej /umiejętności/ i efektywnej /postawy/.

Przy doborze i układzie poszczególnych przedmiotów studiów w planach i programach staramy się wyzyskać związki, które je łączą. Można je sprowadzić do jedności: obiektów występujących w treściach pokrewnych przedmiotów studiów; prawidłowości i praw rządzących zbliżonymi dyscyplinami nauk; metod poznawania faktów, zjawisk i procesów odnoszących się do przedmiotów zawartych w planach i programach studiów.

Plany i programy studiów odzwierciedlają treści i strukturę procesu dydaktyczno-wychowawczego i zakres pracy absolwenta szkoły wyższej. Zapalają one dynamikę i stabilizację z tego zakresu. Oznacza to, że w planach i programach studiów dopuszcza się zmiany i korekty podyktowane rozwojem nauki i techniki. Z drugiej strony, plany i programy studiów muszą odznaczać się stabilnością podyktowaną względami organizacji procesu kształcenia w uczelni. Z praktyki dydaktyczno-wychowawczej wynika, że treści ustabilizowane w programach studiów stanowią 65-75% całego materiału nauczania. Ta część programów może pozostać nie zmieniona przez 25 lat i więcej. Część dynamiczna /aktualizująca/ obejmuje 25-35% treści dydaktycznych. Tę część programu trzeba aktualizować nie częściej niż po upływie 5 lat.

Istotnym problemem opracowywania planów studiów jest określenie liczby przedmiotów. Jest ona związana z okresem studiów. Oznacza to, że im okres studiów jest krót-

---

[3] J.BOGUSZ, T.LEWOWICKI, J.ZAKRZEWSKI /red./; Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983; K.DENEK: Cele kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 1.

Bogusz, Lewicki, Jakrzewski, red.

szy, tym powinien być mniejszy zestaw przedmiotów nauczania i odwrotnie.

U podstaw doboru i układu treści kształcenia w programach studiów leży przyjęcie zasady, że punktem wyjścia w tym zakresie musi być nabywanie wiedzy przez studentów, a nie jej im przekazywanie. Stąd nacisk na strukturalizację treści[4], refleksja nad tym, jakie to ujęcia treści będą motywować studentów do pracy i ułatwiać im studiowanie. Zadośćuczynienie temu wymogowi wiąże się z przemiennością ról między pracownikami naukowo-dydaktycznymi i studentami. Pierwsi z nich w większym niż dotychczas stopniu muszą poczuć się w roli drugich, a studenci wystąpić jako nauczyciele akademiccy. Ponadto studenci zobowiązani są do większej odpowiedzialności za postępy w studiach. Oznacza to, że w trakcie konstruowania programów studiów interesuje nas bardziej to, co studenci otrzymują, odbierają i przyswajają niż to, co przedstawiają, dają i robią w tym zakresie pracownicy naukowo-dydaktyczni.

Jak wiadomo, studiowanie jest nie tylko procesem intelektualnym, lecz również emocjonalnym. Motywacja w zakresie studiów jest tym większa, im znaczniejszy udział przypada studentom w określaniu celów, treści i metod oraz form organizacyjnych procesu kształcenia. O prawidłowości tej nie można zapomnieć w trakcie opracowywania programów studiów. Daremne są jednak próby innowacji planów, programów, treści i metod procesu kształcenia

---

[4] K.DENEK, R.MELLER, Strukturalizacja treści kształcenia jako składnik tworzenia konwencjonalnych tekstów dydaktycznych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 4; Cz.MAZIARZ, K.DENEK, J.JASNOWSKA, Zasady doboru i strukturalizacji treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa-Łódź 1982.

bez równoczesnej zmiany w systemie jego ewaluacji[5]. Doświadczenie wykazało, że modyfikowanie systemu ewaluacji ma znacznie większy wpływ na charakter studiowania niż zmiany w planach i programach studiów. Ewaluacja procesu kształcenia sprowadzająca się do określania jego efektywności[6] umożliwia wysunięcie właściwych przesłanek do konstruowania planów, programów i treści kształcenia. Zatem zanim rozpocznie się jakąkolwiek reformę programów, planów i treści studiów[7], trzeba przygotować mechanizmy ewaluacji kształcenia. Potrzeba opracowywania planów i programów studiów zachodzi nie tylko w płaszczyźnie dydaktyki szkoły wyższej pojmowanej jako nauka idiograficzna, ale głównie w aspekcie nomograficznym.

Dobór treści w programach studiów nie może pomijać faktu, że proces kształcenia ma charakter prospektywny. Obowiązuje nas tu zasada przygotowywania kadr dla przyszłości.

---

[5] B. ILECZKO, Innowacje i procesy innowacyjne w szkolnictwie wyższym, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 3.

[6] K. DENEK, Efektywność kształcenia w szkole wyższej i jej określanie, "Życie Szkoły Wyższej" 1983, nr 11.

[7] J.J. GUILBERT, Zarys pedagogiki medycznej, Warszawa 1983 .

Czesław MAZIARZ

Instytut Polityki Naukowej
Postępu Technicznego
i Szkolnictwa Wyższego

PROBLEMY WDRAŻANIA INNOWACJI PROGRAMOWYCH W SZKOLE WYŻSZEJ - STUDIUM PRZYPADKU

Problematyka treści kształcenia jest nową dziedziną badań w pedagogice szkoły wyższej, która posiada jeszcze niewielkie doświadczenie, poszukuje dopiero własnej fizjonomii metodologicznej, sukcesywnie precyzując swój przedmiot naukowego poznania i podstawowe pojęcia, formułując generalne cele i hipotezy, doskonaląc metodykę badań.

Ze względu na cele poznawcze i cele użytkowe, jak też ze względu na procedury badawcze, w dotychczasowych badaniach nad treściami kształcenia w szkole wyższej inicjowanych przez Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego zarysowują się cztery typy takich badań, mianowicie:

1/ badania d i a g n o s t y c z n e mające na celu rozpoznawanie stanu rzeczy na tym odcinku, zwłaszcza zaś identyfikowanie tendencji w zakresie zmian programowych w ramach zwiększonej autonomii uczelni w tym zakresie w kontekście ustawy o szkolnictwie wyższym z roku 1982;

2/ studia i badania m o d e l o w e nad tworzeniem nowych koncepcji programowych w oparciu o przesłanki teoretyczne i empiryczne;

3/ badania w d r o ż e n i o w e i w e r y f i k a c y j n e dla sprawdzenia wartości nowych rozwiązań /w przyszłości, w miarę dojrzewania nowych koncepcji

modelowych o szerszym zasięgu, mogą wchodzić w grę również badania eksperymentalne sensu stricto/;

4/ badania e f e k t y w n o ś c i o w e mające na względzie ocenianie ilościowo-jakościowych wyników realizacji nowych ulepszonych programów w kategoriach dydaktycznych, wychowawczych i społeczno-ekonomicznych.

Takie zróżnicowanie rozległego pola naszych badań ma swoje uzasadnienie pragmatyczne w zróżnicowaniach realnej sytuacji szkolnictwa na odcinku programowym i uzasadnienie merytoryczne w konieczności podejmowania działań kompleksowych w tym zakresie jako dających najwięcej szans na osiągnięcie sukcesu. Potrzeby praktyki edukacyjnej i możliwości adaptowania poważniejszych innowacji programowych w poszczególnych pionach szkolnictwa wyższego, w poszczególnych szkołach i nawet na pojedynczych wydziałach tej samej uczelni, są silnie zróżnicowane. Niejednakowy jest stan zaawansowania poczynań w unowocześnianiu treści na poszczególnych kierunkach studiów, niejednakowy stopień zainteresowania tą sprawą władz uczelnianych i nauczycieli akademickich, niejednakowa atmosfera życia uczelni oraz wewnętrzne i zewnętrzne impulsy oraz bodźce skłaniające do inicjatyw w tym kierunku. Z odmiennych zaś warunków i sytuacji /nieustannie zresztą zmiennych/ wynikają zróżnicowane możliwości realizacyjne, potrzeby obiektywne i nastawienia subiektywne.

Chcąc wychodzić naprzeciw tym zróżnicowanym sytuacjom oraz potrzebom i podejmować dzieło modernizowania treści sięgających głęboko w struktury procesu kształcenia, trzeba w programie badań i wdrożeń mieć na uwadze wszystkie podstawowe ogniwa i składniki tego procesu, do tego zaś niezbędne są w równej mierze prace naukowe opisujące rzeczywistość uczelnianą, prace koncep-

cyjne, jak też prace projekcyjno-wdrożeniowe, ewaluacyjne i wreszcie optymalizacyjne.

Tak szeroka i zróżnicowana działalność naukowo-badawcza nad doskonaleniem treści kształcenia, a poprzez treści wszystkich pozostałych struktur i elementów procesu dydaktycznego i wychowawczego w szkole wyższej, musi być naturalnym porządkiem rzeczy pomyślana jako działalność długofalowa, rozłożona na wiele etapów i cykli. Takie też założenie przyjęte zostało od samego początku. Co więcej, w istocie chodzi tu o usankcjonowanie idei permanentnego doskonalenia programów studiów i podręczników w dostosowaniu do postępów nauki i zmian w globalnym otoczeniu społecznym szkolnictwa. Idea ta może być urzeczywistniana efektywnie jedynie przy dużym udziale twórczym i realizacyjnym społeczności nauczycieli akademickich. Zasada ta jest respektowana należycie przez organizatorów naszych badań, co rokuje w perspektywie nadzieje na pozytywne wyniki.

Nie sposób było uruchamiać wszystkie te badania równocześnie, naturalną koleją rzeczy najpierw musiały być podjęte badania diagnostyczne oraz modelowe i te faktycznie są obecnie najbardziej zaawansowane. Wszelako sądzę na podstawie obserwacji praktyki i postępu badań, iż dojrzewa już potrzeba postawienia na porządku dziennym problemu badań wdrożeniowych i weryfikacyjnych. Pojawiają się już bowiem nowe koncepcje modelowe i mniej lub więcej udane próby wprowadzania ich do praktyki edukacyjnej. Są już pierwsze negatywne i pozytywne doświadczenia. Do wysunięcia tego problemu na tym etapie naszych badań skłonił mnie konkretny przypadek, jaki miał miejsce niedawno w szczecińskiej Akademii Rolniczej. Otóż grono zapalonych entuzjastów idei modernizacji kształcenia inżynierów rolnictwa podjęło jeszcze w 1979r.,

w porozumieniu z Zespołem Dydaktyczno-Wychowawczym Kierunku Rolniczego przy Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, prace nad koncepcją nowego planu studiów i programu nauczania wszystkich przedmiotów figurujących w planie, z myślą o unowocześnieniu treści kształcenia, a poprzez treści całego toku studiów. W ciągu dwóch lat, wspólnym wysiłkiem zespołu nauczycieli akademickich Wydziału Rolniczego, przygotowano nowy plan i program studiów. Nowy program był bez wątpienia w swej treści i formie /jego szczegółowa charakterystyka przedstawiona jest w opracowaniu prof. Janiny Jasnowskiej zamieszczonym w niniejszym zbiorze/ milowym krokiem naprzód w porównaniu do poprzedniego, który obowiązywał od 1974 roku w uczelniach rolniczych na tym kierunku studiów i to bez względu na to, z jakiego punktu widzenia byłby oceniany.

Pedagogiczne nowatorstwo nowego programu polegało głównie na tym, że precyzował on i konkretyzował w nowy sposób cele kształcenia /ogólne i szczegółowe/, antycypowane w zdefiniowanej dość dokładnie sylwetce absolwenta, która odzwierciedlała z kolei wymagania i potrzeby praktyki w odniesieniu do ekwipunku kwalifikacyjnego i cech osobowości nowoczesnego inżyniera rolnictwa. W doborze i strukturze treści spełniał on wymagania i postulaty współczesnej dydaktyki światowej i metodologii nauk. Twórcom udało się przełamać wiele skostniałych stereotypów i słabości, które cechowały dotychczasowe programy, a między innymi:

- nieokreśloność i dowolność interpretacyjna celów kształcenia na omawianym kierunku i niespójność treści z celami kształcenia specjalistów na poziomie inżynierskim;

- brak zorientowania celów i treści na rosnące wymagania praktyki społecznej i gospodarczej, jak też brak miarodajnych informacji o racjonalności koncepcji programowych ze strony reprezentacji producentów;

- chwiejność i niekonsekwencje w doborze treści kształcenia będących trzonem wiedzy i umiejętności w wykształceniu rolniczym i obywatelskim, które obejmuje przedmioty ogólnokształcące, społeczne i przyrodnicze, będące kluczem do wiedzy stosowanej w rolnictwie;

- oderwanie dydaktyki od wychowania;

- rozczłonkowanie, rozdrobnienie, dezintegracja wiedzy przekazywanej w pokaźnej liczbie przedmiotów, zagubienie sensownych proporcji między wiedzą teoretyczną i praktyczną;

- sztywność, uniformizm w doborze i realizacji treści obliczonych na przeciętność;

- brak sprzężenia treści programowych z metodami nauczania - uczenia się aktywizującymi pracę intelektualną studentów w aspekcie różnych struktur myślenia produktywnego, algorytmicznego, probabilistycznego, abstrahującego.

Nowy program dawał studentom ofertę wyboru dużej części przedmiotów. Jego autorzy wyłonili grupy przedmiotów fakultatywnych do wyboru, w wymiarze do 40% ogólnej liczby godzin w całym cyklu kształcenia po to, żeby umożliwiać nachylanie kształcenia pogłębionego teoretycznie i praktycznie w wybranym profilu i tym sposobem znacznie wzbogacać wyposażenie kwalifikacyjne absolwenta zarówno w kierunku specjalizacyjnym, jak i w zakresie ogólnego poziomu umiejętności intelektualnych, organizacyjnych i społecznych. Stworzenie takich możliwości wyboru sprzyja indywidualizacji procesu kształcenia według

uzdolnień i osobistych aspiracji jednostek. Ma także istotne znaczenie wychowawcze, gdyż włączając każdego studenta do planowania własnej drogi kształcenia, wzmacnia motywację studiowania, uczy odpowiedzialności za ten wybór, stymuluje zainteresowania i pobudza aspiracje własnego rozwoju.

Nowa koncepcja planu i programu studiów różniła się od poprzedniej nie tylko doborem treści i układem przedmiotów w cyklu kształcenia, ale także tym, że była zorientowana na modyfikowanie /i to głębokie/ całego procesu kształcenia w myśl postulatów współczesnej pedagogiki. Treści przyjęto tutaj za wiodący czynnik modernizacji całego procesu dydaktyczno-wychowawczego, gdyż nowoczesne treści wymagają odpowiednich metod dydaktycznych, dobrej organizacji, partnerskiego współdziałania nauczycieli akademickich ze studentami w imię wspólnych celów. Często bowiem powstaje wątpliwość, czy braki w przygotowaniu absolwentów do zawodu mają swoje źródło tylko w wadliwych programach studiów czy też /może jeszcze bardziej/ w niewłaściwych metodach kształcenia. Nowy program wyraźnie eksponował nastawienie nie tyle na przekazywanie studentom gotowych wiadomości, instrukcji i recept czy szybko zmieniających się informacji, ile raczej na wyrabianie umiejętności samodzielnego poznawania i stosowania nowości, rozwiązywania problemów nietypowych, co jest przecież jednym z najważniejszych celów kształcenia na poziomie wyższym, na rozwijanie osobistych zainteresowań studentów zawodem rolniczym, poczucia obowiązkowości, umiejętności współpracy z ludźmi w organizowaniu procesów produkcyjnych. Przeświadczenie autorów koncepcji modelowej, że właściwie dopiero w połączeniu z zastosowaniem odpowiednich metod realizacji programu mogą wpływać decydująco na poziom kwalifikacji, nastawienia, postawy społeczno-zawodowe,

cechy charakterologiczne absolwentów - wyraża właśnie jedną z podstawowych idei współczesnej dydaktyki.

Chodziło więc nie tylko i nie tyle o modernizację funkcjonalną samych planów i programów nauczania, ile, i głównie, o głęboką przemianę podstawowych struktur kształcenia akademickiego na tym kierunku studiów. A więc szło o coś ważnego i wielkiego, o rzeczywiste nadążanie za nowoczesnością, o wytworzenie nowych modeli i wzorów działań edukacyjnych, które potrafiłyby sprostać współczesnym wyzwaniom cywilizacji naukowo-technicznej. Inicjatorzy i twórcy nowego programu wysunęli słuszną, w moim przeświadczeniu, hipotezę, że sytuacja dojrzała do zainicjowania gruntownej przebudowy struktur kształcenia na tym kierunku, że trzeba wypracować coś naprawdę nowego, co by rzeczywiście odbiegało od dotychczasowych norm i stereotypów, coś frapującego, co by porywało nauczycieli i zjednywało młodzież akademicką. I rzeczywiście, przedstawiony przez prof. J.Jasnowską projekt spełniał to kryterium, nic tedy dziwnego, iż miał wielu zwolenników, a nawet entuzjastów.

A jednak ten autentycznie nowatorski projekt spotkało niepowodzenie, nie doczekał się on wdrożenia. W 1982 roku inna już komisja wydziałowa, powołana przez nowe władze Wydziału Rolniczego, przygotowała inny program, który można ocenić jako regres nie tylko w porównaniu do projektu omówionego wyżej, ale pod wieloma względami także w stosunku do programu z 1974 roku, na którym zresztą bazuje /program sprzed 10 lat w zasadzie nadal obowiązuje na mocy decyzji ministerstwa/.

Nowa komisja deklarowała wprawdzie przyjęcie za punkt wyjścia projektu nowatorskiego, ale dość prędko poddała się presji regresywnej, wynikającej z dążności do uzys-

kania jak największej liczby godzin obowiązkowych wliczanych do tzw. pensum dla nauczycieli akademickich. Tym sposobem bloki fakultatywne zostały zredukowane tylko do 5% pełnego limitu godzin / w projekcie ok. 40%/. W ogólnym mniemaniu godziny w blokach fakultatywnych były niepewne, stąd też zainteresowani naciskali na umieszczenie swego przedmiotu w bloku stałym i to z jak największym wymiarem zajęć. Skutkiem tego było powstanie dużych przerostów godzinowych w stosunku do merytorycznego zakresu znacznej grupy przedmiotów, co w konsekwencji musiało zburzyć racjonalne proporcje między przedmiotami. Świadomie zwiększono limit dla przedmiotów zawodowych stosowanych aż do 50%, a zmniejszono do 15% limit dla teoretycznych przedmiotów podstawowych. Typ sposobem profil programowy Akademii Rolniczej upodobnił się do programu technikum. Przy czym łączna liczba godzin w całym cyklu studiów zwiększyła się, choć zamierzeniem było jej zmniejszenie. Odrzucono tym sposobem zasadę szerokiego profilu kształcenia dającą absolwentowi szersze pole startu zawodowego i szansę do przekwalifikowania, która zdawałoby się już dostatecznie mocno ugruntowała się w świadomości społeczności akademickiej. Okazuje się jednak, że tak nie jest, że krótkowzroczne partykularne interesy zbyt łatwo ją przekreślają, bo znowu - jak przy tworzeniu wszystkich poprzednich programów studiów - sprawa liczby godzin zdominowała potrzebę doskonalenia treści, a wraz z treściami wszystkich poszczególnych ogniw i składników procesu dydaktycznego.

Istnieje tedy uzasadniona obawa, że program przyjęty na miejsce projektu modelowego może się nie oprzeć próbie życia[1], a w każdym razie z pewnością nie zmobi-

[1] J.JASNOWSKA, Posłowie do pracy: J.JASNOWSKA, Cz.MAZIARZ: Doskonalenie treści jako wiodący czynnik modernizacji procesu kształcenia. Raport z badań, Warszawa 1982.

lizuje zespołów dydaktycznych w obrębie poszczególnych dyscyplin i kierunków studiów. Nie daje bowiem argumentów do przekonania, że wprowadza się coś lepszego, wartościowszego niż dotychczas. Jest więc wyraźnym cofnięciem się, a nie krokiem do przodu.

Opisany tu pokrótce przypadek niepowodzenia innowacji programowej na etapie wdrażania jej do praktyki edukacyjnej jest nader wymowny i pouczający. Sądzę, że warto zastanowić się nad nim głębiej, ażeby lepiej poznać mechanizmy wdrażania ważnych, jak w tym przypadku, innowacji pedagogicznych, identyfikować hamulce postępu i czynniki rozwoju.

Znamy motyw, który bezpośrednio wpłynął na rezygnację z nowatorskiej koncepcji i na opcję za programem tradycyjnym z jego poważnymi słabościami i wadliwościami. Tym motywem jest owo sławetne pensum godzinowe. Wszelako nie sądzę, żeby tylko pensum samo przez się pozwoliło wyjaśnić dostatecznie istotę całej sprawy. Przecież nie stanowiło ono przeszkody w podjęciu inicjatywy i entuzjazmowaniu się stworzoną własnym trudem innowacją. Źródła i przyczyny tego niepowodzenia zdają się tkwić gdzieś w znacznie głębszych uwarunkowaniach i to rozmaitej natury. Tak czy inaczej przykład ten pokazuje, jak złożone muszą być mechanizmy wdrażania innowacji, tak czułych i tak ważnych w dydaktyce szkoły wyższej. A nie jest to przykład odosobniony.

Mamy zatem do czynienia ze skomplikowanym problemem pedagogicznym, który trzeba rozpatrywać nie tylko na płaszczyźnie prakseologicznej jako problem z zakresu organizacji i zarządzania /choć to także!/, lecz również na płaszczyźnie teoretycznej jako problem naukowy.

Na kanwie opisanego przypadku wyłania się wiele pytań i kwestii do wyjaśnienia: czy i o ile przyczyny nie-

powodzenia mają swe źródło w samej koncepcji, jakichś jej ukrytych wadach organicznych, czy też tkwią one raczej w procedurach wdrażania gotowego już projektu do praktyki, a więc w jakichś błędach może tu popełnionych, a nam jeszcze nie znanych? Czy koncepcja modelowa była zbyt śmiała, zbyt odległa od dotychczasowych stereotypów i nawyków i przez to wzbudzała lęk przed ryzykiem niepewności, albo może przeciwnie - była za mało nowatorska, za słabo przeciwstawiała się skostniałym strukturom? Może nie budziła należytego zainteresowania, ponieważ była za mało atrakcyjna? Czy przygotowanie jej szło właściwym trybem, czy uczestniczyła w tym dostateczna reprezentacja nauczycieli akademickich? Czy akceptowali ją z silnym przekonaniem realizatorzy programu? Czy wypowiadała się o projekcie również młodzież akademicka? Czy projekt był usankcjonowany należycie przez władze uczelni i przez resort szkolnictwa wyższego? Czy wreszcie był uznany jako realny w istniejących warunkach? A może w niewłaściwy sposób projekt został zaprezentowany przez animatorów tamtejszemu forum nauczycieli? Może zbyt krótko trwały przygotowania do wprowadzenia go do realizacji i realizatorzy mieli mało czasu na "przeformowanie" swego warsztatu dydaktycznego? Może oczekiwali więcej informacji i pomocy w tym względzie?

Pozostaje zagadką dlaczego, milcząco lub aktywnie, od nowego projektu odwrócili się w dużej mierze ci, którzy przedtem byli jego gorącymi zwolennikami. Czy to zwykła inercja albo niewiara w realność tak ambitnych poczynań innowacyjnych wywołała taką zmianę nastawień w stosunkowo tak krótkim czasie? Czy może przystąpienie do wdrażania projektu wymagało tak dużego nakładu sił i inwencji, i to bez odpowiedniej rekompensaty materialnej oraz satysfakcji moralnej, że przekroczyło to su-

biektywne i obiektywne możliwości realizatorów? Czy też zabrakło po prostu środków, bo przecież każda innowacja jest "inwestycją", która zawsze coś kosztuje?

Pytań rodzi się więcej, dopiero znalezienie odpowiedzi na nie pozwoliłoby ujawnić i zrozumieć mechanizmy wdrażania innowacji programowych w szkołach wyższych w obecnych warunkach.

Z informacji uzyskanych od twórców projektu wynikałoby, iż spełnili oni dobrze najważniejsze wymagania metodologii innowacji, tj. dokonali rzetelnej analizy dotychczasowych programów; opracowali adekwatną sylwetkę absolwenta kierunku rolniczego, posiłkując się przy tym opiniami absolwentów, pracodawców i specjalistów; umiejętnie zastosowali wskazania teorii pedagogicznych i metodologicznych właściwości poszczególnych dyscyplin do rozwiązywania problemów doboru i strukturyzacji treści we wszystkich przedmiotach; robili to wszystko zespołowo, siłami samych nauczycieli; mieli w tym życzliwe poparcie władz. W rezultacie zrodziło się dzieło rzeczywiście nowe zarówno z formy, jak i z ducha.

Cóż się zatem stało takiego, że nie doszło do urzeczywistnienia tego rzeczywiście wartościowego dzieła w procesie kształcenia - oto jest zagadnienie do zbadania.

Gdyby miało się okazać, że w ostatecznym rachunku owo pensum godzinowe stało się faktycznie tym najważniejszym czynnikiem sprawczym niepowodzenia, to wówczas pojawia się do rozwiązania inny problem, a mianowicie, jak to się dzieje, że pensum zdolne jest skutecznie zniweczyć każdą innowację w zakresie unowocześniania procesu kształcenia akademickiego? Czy wobec tego taki stan rzeczy byłby do zaakceptowania na dłuższą metę?

Jestem przekonany głęboko, że chociaż innowacja programowa na kierunku rolniczym szczecińskiej AR przejściowo doznała niepowodzenia, to jednak wcześniej czy później będzie się do niej wracać, z pewnością nie pójdzie w zapomnienie i odżyje po jakimś czasie. Jest to bowiem koncepcja modelowa solidnie przemyślana, nie wyspekulowana, lecz wyrosła z rzetelnej analizy doświadczenia, nowoczesna i bardzo na czasie. W swej warstwie metodologicznej posiada ona miary uniwersalne, toteż może spełniać funkcję modelu-wzorca w odniesieniu do innych kierunków.

Przedstawiłem tu casus szczecińskiej AR tak szczegółowo, bo uważam go za przypadek precedensowy, który dotyczy bardzo ważnego aspektu naszych studiów i badań nad treściami kształcenia w szkole wyższej. Waga problematyki wdrażania innowacji pedagogicznych będzie wzrastać w miarę pojawienia się nowych inicjatyw i koncepcji modelowych w tym zakresie.

Część druga

TENDENCJE ZMIAN PROGRAMOWYCH W WYBRANYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH

STUDIA UNIWERSYTECKIE

Krystyna BRELIŃSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

SFERY PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO ABSOLWENTÓW PRZYRODNICZYCH KIERUNKÓW STUDIÓW UNIWERSYTECKICH

Za jedno z największych osiągnięć Polski Ludowej uznać należy upowszechnienie oświaty i jej demokratyzację. Likwidacja analfabetyzmu, zrównanie w prawach do nauki młodzieży ze wszystkich warstw społecznych, a także rozwinięcie na szeroką skalę kształcenia dorosłych - są to osiągnięcia bezsporne. Jednak wciąż bardzo krytycznie ocenia się jakość kształcenia ze względu na istniejące potrzeby społeczno-gospodarcze kraju. Stwierdza się przede wszystkim, że kierunki kształcenia nie są dostosowane do programów rozwoju gospodarczego zorientowanych na systematyczne polepszanie ekonomicznych, społecznych i kulturowych warunków życia ludności. Wiadomo, że poprawa tych warunków zależy od tempa rozwoju ekonomicznego, który uwarunkowany jest zawodowymi i społecznymi cechami siły roboczej, postawami i aspiracjami pracowników, poziomem zaspokojenia

potrzeb materialnych i kulturowych[1].

W chwili obecnej wszelkie prognozy rozwoju społeczno-gospodarczego poszczególnych krajów buduje się w oparciu o badanie tempa rozwoju nauki, techniki i organizacji, co w szczególności wiąże się z przygotowaniem i realizacją programu kształcenia kadr o wysokich kwalifikacjach.

W krajach znajdujących się w wysokim stadium rozwoju na plan pierwszy wysuwają się prognozy odnoszące się do wydatnego usprawniania całości systemu edukacji narodowej, zwiększania jego efektywności oraz rozwijania szkolnictwa wyższego i specjalistycznego, dla zapewnienia dopływu do gospodarki kadr o szczególnie wysokich kwalifikacjach[2].

Również w Polsce uznaje się potrzebę modernizacji systemu szkolnictwa pod kątem podnoszenia kwalifikacji zawodowych kadr opuszczających mury szkół różnych typów i szczebli oraz przystosowania tych kwalifikacji do faktycznych potrzeb społeczno-gospodarczych kraju. Wiąże się to z faktem, że wśród zagadnień ekonomicznych, dla których sporządza się prognozy rozwoju gospodarczego, znajdują się takie, które wymagają doskonalenia szkolnictwa. Są to prognozy odnoszące się do:

- reprodukcji siły roboczej i wzrostu jej kwalifikacji,
- rozwoju poszczególnych działów gospodarki,
- rozmieszczenia sił wytwórczych i zmian ich struktury przestrzennej,
- ogólnej dynamiki wzrostu gospodarczego wraz z przeobrażeniami strukturalno-jakościowymi gospodarki narodo-

---

[1] K.PODOSKI, Prognozy rozwoju społecznego, Warszawa 1973.

[2] K.SECOMSKI, Elementy polityki ekonomicznej, Warszawa 1970.

wej[3].

U podstaw ich opracowywania leżą zawsze prognozy demograficzne, w których stosuje się między innymi klasyfikację ludności na trzy grupy, ze względu na wiek, a mianowicie: przedprodukcyjny, produkcyjny i poprodukcyjny. Dokonywane w pierwszej grupie przewidywania odgrywają ważną rolę w polityce i planowaniu rozwoju oświaty i doskonaleniu systemu szkolnego. W drugiej grupie chodzi o ocenę zasobów siły roboczej i bilansowanie z nimi przyszłego zatrudnienia, w skali całego kraju i poszczególnych regionów ludności opuszczającej grupę pierwszą. Widać więc, że zarówno prognozy dotyczące ludności w wieku przedprodukcyjnym, jak i produkcyjnym wiążą się z ustalaniem bieżącego i przyszłego zapotrzebowania na kadry kwalifikowane.

Nie trudno zauważyć, że określenie poziomu zapotrzebowania na kwalifikowane kadry wiązać się będzie z wyznaczonym i przewidywanym w czasie poziomem wymienionych wyżej zagadnień ekonomicznych. Mówiąc o czasie mamy tu na myśli horyzont czasowy prognoz przystający do czasokresu trwania nauki /w naszym przypadku studiów wyższych/ przyszłych kadr zawodowych. Chodzi o to, by kształcenie studentów odpowiadało nie tylko potrzebom chwili, w której opuszczą oni uczelnię bądź jeszcze na niej przebywają. Kształtowanie programów i planów studiów nie może się odbywać tylko w oparciu o bieżące zapotrzebowanie na określone grupy fachowców, ale w oparciu o prognozy demograficzne i gospodarcze o horyzoncie czasowym co najmniej pięcioletnim i dłuższym. Tylko w takim wypadku zapewnić będzie można absolwentom uczelni wyższych pełne i zgodne z wykształceniem zatrudnienie.

Powyższe rozważania odnosić można z dużo większą precyzją do problemów kształtowania planów i programów stu-

---

[3] K.PODOSKI, Prognozy rozwoju..., op.cit.

diów tzw. zawodowych niż do studiów uniwersyteckich. Wynika to z faktu, że w chwili obecnej większość prognoz rozwoju nauki, techniki i organizacji sprowadza się do zagadnień rozwoju przemysłu i rolnictwa jako podstawy bytu ludności. Dlatego łatwiej jest określać rozmiary zapotrzebowania na kadry zawodowe kończące studia techniczne, rolnicze czy ekonomiczne. Sądzimy jednak, że i dla absolwentów uniwersytetów można w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej znaleźć właściwe miejsce, zwłaszcza, gdy określi się specyfikę ich przygotowania zawodowego właśnie w odróżnieniu od absolwentów uczelni innych typów.

Rozwijając dalej to zagadnienie skoncentrujemy się na ukazaniu specyfiki kształcenia uniwersyteckiego w ogóle oraz specyfiki badanych przez nas kierunków studiów określanych ogólnie mianem przyrodniczych. Na tym tle pragniemy zarysować sfery przygotowania zawodowego z absolwentów przyrodniczych kierunków studiów uniwersyteckich.

W szczególności szukać będziemy odpowiedzi na dwa podstawowe pytania:

1. Kogo ma kształcić uniwersytet?

2. Jaki powinien być zakres wiedzy absolwenta uniwersytetu - przyrodoznawcy?

Pierwsze pytanie odnosi się do profili absolwentów studiów uniwersyteckich. Dopiero udzielenie na nie odpowiedzi pozwala sformułować odpowiedź na pytanie drugie. Wynika to z faktu, że profil określa treść i zakres wiedzy absolwenta oraz racjonalny stosunek różnych kierunków i cykli kształcenia w zakresie dyscyplin przedmiotowych.

1. Specyfika kształcenia uniwersyteckiego

Instytucja uniwersytetu ma, jak wiadomo, tradycje wielowiekowe. W porównaniu z innymi uczelniami są to tradycje bezspornie najstarsze i najszacowniejsze. Szereg uczelni specjalistycznych swój początek brało z wyodrębnienia poszczególnych wydziałów uniwersytetów. Tak działo się między innymi w Poznaniu, gdzie na bazie jego kadrowych i naukowych zasobów powstały Akademia Rolnicza, Politechnika Poznańska, Akademia Ekonomiczna i Akademia Wychowania Fizycznego. Czy to oznacza, że w chwili obecnej uniwersytety są w dalszym ciągu uczelniami wiodącymi w zakresie przygotowania kwalifikowanych kadr dla gospodarki? Zdania na ten temat są podzielone i nierzadko spotyka się pogląd, że instytucja uniwersytetu się zestarzała, a programy kształcenia uniwersyteckiego nie przystają do potrzeb zmieniającej się bardzo szybko rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Z drugiej strony, spotyka się przekonanie, że uniwersytety - będące skupiskiem najszerszego kręgu dyscyplin naukowych, w tym również pedagogicznych i psychologicznych - powinny być przodującymi uczelniami pod względem naukowo-dydaktycznym, co w konsekwencji oznacza taką organizację i zabezpieczenie procesu kształcenia w tych uczelniach, aby ich absolwenci osiągali najwyższy poziom wykształcenia w ramach wybranej dyscypliny przedmiotowej.

Panuje ogólne przekonanie, że uniwersytet w swej działalności opiera się na dwóch zasadach:

- wolności głoszenia z katedry uniwersyteckiej przekonań naukowych,
- jest instytucją badawczą, a zarazem szkołą najwyższą.

BIBLIOTEKA ... Zbiorów Ogólnych

Wynikają stąd dla uniwersytetu określone zadania, które wyrażają się w rozwijaniu badań naukowych i pielęgnowaniu klimatu twórczości naukowej oraz kształceniu uczonych i - na najwyższym poziomie akademickim - fachowców potrzebnych dla różnych dziedzin gospodarki i kultury narodowej[4]. Jest oczywiste, że uniwersytet musi realizować te zadania, które są stawiane przed wszystkimi uczelniami, a więc:

- wychowywać obywateli przodujących pod względem moralnym i zawodowym w społeczeństwie,
- kształcić młodzież akademicką i zapoznawać ją z wszystkimi osiągnięciami nauki i kultury,
- twórczo rozwijać naukę zarówno przez uczących się, jak i nauczających.

Realizacja tych zadań zależy od stopnia uświadomienia ich sobie przez studentów i profesorów tworzących wspólnotę uniwersytecką, od impulsów środowiska społecznego, w którym uniwersytet działa, od środków, jakie społeczeństwo oddaje do dyspozycji uniwersytetowi oraz od atmosfery pracy panującej na uczelni[5].

Uniwersytet, jak każda uczelnia, zobowiązany jest wypracować własny program modernizacji i doskonalenia procesu dydaktycznego w zależności od warunków i potrzeb środowiskowych. Dla przykładu zadania, jakie postawiono sobie w Uniwersytecie im.Adama Mickiewicza są następujące:

- kształcenie wysoko kwalifikowanych kadr dla potrzeb własnych, innych szkół wyższych oraz instytutów resortowych i potrzeb ogólnokrajowych;

---

[4] B.SUCHODOLSKI /red./ Pedagogika, Warszawa 1980.

[5] G.LABUDA, Osiągnięcia i perspektywy, [w:] 50 lat Uniwersytetu im.Adama Mickiewicza, Poznań 1971.

- kształcenie kadry nauczycielskiej dla potrzeb całego regionu zachodnio-północnej Polski;

- prowadzenie intensywnej pracy badawczej związanej najściślej z potrzebami gospodarki narodowej;

- oddziaływanie naukowo-ideologiczne i kulturalne na cały obszar Polski zachodnio-północnej, co stanowi ważne ogniwo w procesie integracyjnym tego regionu[6]. W odniesieniu do młodzieży studiującej na uniwersytecie program ten oznacza tworzenie wśród niej wartości obywatelskich, nauczycielskich i naukowych.

Wiele mówi się o kulturotwórczej i socjotwórczej roli uniwersytetów, a to narzuca już pewne cechy, jakie należałoby widzieć w profilu absolwenta uczelni tego typu. Zdaniem B. Suchodolskiego absolwenci uczelni uniwersyteckich powinni być ambasadorami nauki i kultury. Przez nich uczelnie mają promieniować na całe życie narodu. Oznacza to konieczność wyposażenia każdego absolwenta nie tylko w wiedzę i umiejętności doskonalenia się w swojej dziedzinie, lecz jednocześnie w wysoką kulturę moralną i umiejętność współżycia społecznego. Trzeba przy tym stwierdzić, że im bardziej wielostronne będzie kształcenie, im więcej zawrze się w nim składników poznawczych, praktycznych i rozwojowych, tym większe jest prawdopodobieństwo, że znajdą się wśród nich fundamentalne składniki przygotowania zawodowego.

Między przygotowaniem zawodowym, jakie dają uczelnie techniczne, rolnicze czy ekonomiczne a wykształceniem uniwersyteckim istnieje zasadnicza różnica w tym sensie, że uniwersytety mają kształcić i przygotowywać absolwentów do twórczych ról społecznych. Ogólnie mówiąc, przygo-

---

[6] Założenia programowe komisji rektorskiej do spraw reformy programów i unowocześniania procesu nauczania, Poznań 1972.

towanie absolwentów uniwersytetów winno różnić się od przygotowania absolwentów uczelni "zawodowych" tym, że pierwsze odnosić się będzie do zadań zawodowych o charakterze twórczo-programującym, podczas, gdy drugie do działań twórczo-wykonawczych /praktycznych/, ze specjalistycznym ukierunkowaniem na potrzeby gospodarki. Trzeba jednak - w nawiązaniu do szczególnie interesujących z naszego punktu widzenia kierunków studiów uniwersyteckich - stwierdzić, że tak jedni, jak i drudzy absolwenci powinni mieć zbliżone przygotowanie ogólnozawodowe jako przyrodoznawcy. Chodzi o to, aby np. absolwent chemii uniwersyteckiej był nie tylko dobrym teoretykiem w dziedzinie chemii, ale by potrafił także swą wiedzę właściwie adaptować i zastosować w praktyce. Z kolei absolwent chemii politechnicznej powinien znać charakter i warunki działań praktycznych w dziedzinie specjalistycznych zastosowań chemii, ale nie może być też pozbawiony wiedzy z zakresu chemii ogólnej i jej tecrii naukowych. Tak więc obaj muszą być przede wszystkim chemikami, z tym, że absolwent uniwersytetu ma być chemikiem-badaczem, a absolwent politechniki chemikiem-technologiem. Podobne rozważania można prowadzić w odniesieniu do absolwentów fizyki czy biologii. Tu szukać się będzie porównań w przygotowaniu zawodowym absolwentów tzw. czystych kierunków studiów uniwersyteckich a absolwentów elektroniki, mechaniki czy rolnictwa bądź zootechniki. Oczywiście wiązać się to już będzie nie tylko ze specyfiką samych studiów na uczelni określonego typu, ale również ze specyfiką dyscyplin przedmiotowych, w tym wypadku przyrodoznawstwa.

2. Przyrodoznawstwo jako nauka i przedmiot nauczania

Przedmiotem badań nauk przyrodniczych, określanych inaczej mianem przyrodoznawstwa, jest przyroda, czyli świat zewnętrzny w stosunku do umysłu poznającego. Głównym celem uprawiania nauk przyrodniczych jest wykrycie, a następnie praktyczne wykorzystanie podstawowych praw rządzących zjawiskami i procesami przyrody. Aparatura pojęciowa, metody badań, system wiedzy teoretycznej, budowane są w naukach przyrodniczych - tak jak we wszystkich naukach empirycznych - po to, by uzyskany za ich pomocą obraz świata był możliwie adekwatny do rzeczywistości. W szczególności nauki przyrodnicze badają:

- cechy i właściwości rzeczy /obiektów przyrody/,
- zdarzenia /zmiany cech obiektów/,
- stany obiektów /przekrój cech obiektów w czasie/,
- zjawiska lub procesy /przejścia od jednego stanu do nowego stanu obiektów/[7].

Metodologiczna specyfika przyrodoznawstwa przejawia się między innymi w jego dialektyce, mającej swe źródło w materializmie filozoficznym. To co łączy nauki przyrodnicze, pozwala zaliczyć je do nauk empirycznych i wyróżnia od pozostałych, to właściwy im język, utożsamiany tu z aparaturą pojęciową[8].

Język nauk przyrodniczych opiera się przede wszystkim na matematyce i logice. Oznacza to, że do ich aparatu

---

[7] M.SAWICKI, Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa, Wrocław 1981.

[8] R.WÓJCICKI, Metodologia formalna nauk empirycznych, Wrocław 1974.

pojęciowego wnosi swój aparat zarówno matematyka, jak i logika, stąd wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych nie można przekazywać bez podstaw matematycznych i logicznych. Tworząc niejako ciąg logiczny z poszczególnych przedmiotów nauczania, które nas interesują, można powiedzieć, że bazą dla wszystkich jest matematyka, która najsilniej skorelowana jest z fizyką. Na wiedzy fizycznej opiera się w dużym stopniu wiedza chemiczna, a z kolei biologii nie da się wykładać bez oparcia zarówno na chemii, jak i fizyce.

W nauczaniu nauk przyrodniczych szczególne znaczenie przywiązuje się do wnioskowania, w którym podstawową rolę pełnią związki logiczno-przyczynowe przed czasoprzestrzennymi. Chodzi tu przede wszystkim o kształtowanie u przyrodoznawców myślenia przyczynowo-skutkowego[9].

W matematyce, nauce dedukcyjnej, jedynym kryterium prawdziwości wniosków jest możność wyprowadzenia ich z przyjętych pewników za pomocą reguł rozumowania. Ten sam typ postępowania umysłowego występuje w fizyce, która jest jednak ponadto nauką eksperymentalną, ustalającą interesujące ją prawa i prawidłowości na podstawie obserwacji zjawisk. Stąd fizyka jako nauka dedukcyjna zaliczana jest do nauk matematycznych, a jako nauka indukcyjna do nauk doświadczalnych /przyrodniczych/. W chemii proces poznania ma odmienny charakter i przebieg. Rozumowania indukcyjne splatają się tu z dedukcyjno-redukcyjnymi, a obserwacja zjawisk dotyczy przede wszystkim ich strony fizycznej. Nauczając chemii dąży się przede wszystkim do kształcenia myślenia syntetyczno-strukturalnego, a za nieodłączny element procesu dydaktycznego uważa się odkrywanie i działanie w warunkach laboratoryjnych. Szcze-

---

[9] W.OKOŃ, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1976.

gólnie bliskie powinowactwo istnieje pomiędzy chemią a biologią. Wynika to z faktu, że życie, będące swoistą formą wymiany materii między organizmem a środowiskiem, opiera się na chemii ciał białkowych. Tak więc biologia to poniekąd "chemia białka".

Ze specyfiki nauk przyrodniczych wynikają pewne podstawowe zasady ich nauczania. Jedną z nich jest upodabnianie procesu nauczania do procesu badawczego. Stosowanie tej zasady polega na podporządkowaniu struktury treści przedmiotów nauczania strukturze danej nauki przyrodniczej. Inną zasadą, charakterystyczną dla dydaktyki przyrodoznawstwa, jest integracja wiedzy o przyrodzie poprzez transfer treści międzyprzedmiotowych.

Zasadą najściślej związaną z aspektem wychowawczym procesu nauczania dyscyplin przyrodniczych jest zasada humanizowania treści. Należy ją rozumieć jako ukazywanie służebności oraz przydatności nauk przyrodniczych dla rozwoju myślenia humanistycznego. Zwracamy uwagę na ten problem właśnie ze względu na jedno z głównych zadań kształcenia uniwersyteckiego, jakim jest humanizacja społeczeństwa. Współczesne nauki społeczne nie zaprzeczają, mimo że głównym obiektem ich zainteresowania jest człowiek i jego osobowość, faktu istnienia sprzężenia zwrotnego między człowiekiem a otaczającą go przyrodą. Cele nauczania zarówno w zakresie nauk przyrodniczych, jak i humanistycznych muszą być podporządkowane celowi nadrzędnemu, jakim jest pełne rozwijanie osobowości studenta, a co za tym idzie również światopoglądu, a więc wiedzy tak o przyrodzie, jak i społeczeństwie. Oznacza to, że do programów nauczania na przyrodniczych kierunkach studiów uniwersyteckich należy włączać wiedzę poszerzającą i pogłębiającą wykształcenie i kulturę ogólną oraz świadomość i kulturę humanistyczną i że powinny

się one cechować właściwymi proporcjami pomiędzy dyscyplinami podstawowymi, pomocniczymi i praktycznymi.

3. Kształcenie przyrodoznawców na uniwersytecie

Po ogólnym naświetleniu specyfiki studiów uniwersyteckich i przyrodoznawstwa jako wybranego działu tych studiów, możemy ukazać pokrótce kierunki przygotowania zawodowego ich absolwentów. Modelując profil absolwenta uniwersytetu - a w szczególności takich kierunków uniwersyteckich, jak fizyka, chemia i biologia - trzymać się będziemy sformułowanych wyżej założeń wynikających z celów i oczekiwań społecznych stawianych wobec absolwentów typu uniwersyteckiego w ogóle, a przyrodniczych kierunków studiów na tych uczelniach w szczególności.

Pragnąc określić kogo faktycznie mają kształcić uniwersytety trzeba nawiązać do istniejącego zapotrzebowania na kwalifikowane kadry w trzech dziedzinach życia społeczno-gospodarczego kraju. Pierwsza grupa potrzeb związana jest z rozwojem badań naukowych. Chodzi tutaj o kadry naukowe, czyli absolwentów, których możemy określić mianem badaczy. Druga grupa potrzeb wynika z oczekiwań oświaty na wysoko kwalifikowanych nauczycieli. Grupa trzecia, to potrzeby związane z praktycznymi aplikacjami dyscyplin przyrodniczych, a więc zapotrzebowanie na absolwentów-praktyków zastosowań przyrodoznawstwa.

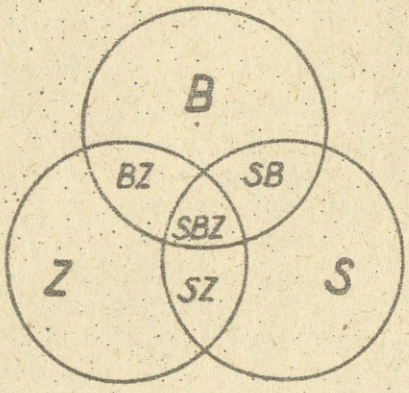
Zakładając wszechstronność wykształcenia uniwersyteckiego uważamy, że na ogólne przygotowanie absolwentów uniwersytetów do przyszłej pracy zawodowej powinny składać się takie elementy wiedzy i umiejętności, które zapewnią ogólną przydatność absolwentów badanych kierunków studiów w wymienionych wyżej trzech dziedzinach społeczno-zawodowych. Można więc powiedzieć, że uniwersytety

mogą dostarczać krajowi:

- kadr badawczo-naukowych dla szkolnictwa wyższego i innych placówek badawczych /B/,
- kadr dla praktyki gospodarczej obejmującej zastosowania praktyczne przyrodoznawstwa /Z/,
- kadr nauczycielskich dla szkolnictwa wszystkich szczebli i typów /S/.

Oznacza to konieczność uwzględniania w programach nauczania i planach studiów obligatoryjnych dla wszystkich studentów zajęć z przedmiotów pozwalających zapoznać ich - na ogólnoteoretycznym z elementami praktycznego poziomie - ze sferą badań naukowych w studiowanej dyscyplinie, specyfiką kierunków jej zastosowań, a także metodami i środkami dzielenia się tą wiedzą z innymi. Wydaje się, że bez względu na to, gdzie student, zgodnie z wybraną specjalizacją, znajdzie w przyszłości zatrudnienie jako absolwent uniwersytetu, musi on posiadać elementarne wykształcenie w wymienionych kierunkach. Nie oznacza to, że każdy absolwent uniwersytetu będzie miał pełne przygotowanie do pracy tak w przemyśle, jak w szkole czy instytucji naukowo-badawczej. Na całokształt profilu absolwenta nakłada się bowiem wiedza w zakresie powyższych sfer, ale traktowana jako wiedza wyjściowa do bliższej specjalizacji zawodowej. Tę specjalizację winny kształtować bloki przedmiotowe leżące niejako w przekroju wyłonionych tu obszarów B, Z i S /rys.1/, odnoszące się odpowiednio do badań naukowych, zastosowań praktycznych i oświaty w zakresie wyróżnionej nauki przyrodniczej. Dopiero wybór konkretnej specjalizacji pozwoli uszczegółowić ogólny profil absolwenta uniwersytetu pod kątem jego przydatności zawodowej. Na uwagę zasługuje tu fakt, że o zawężaniu bądź rozszerzaniu określonych specjalizacji oraz liczbie kierowanych na

nie studentów powinny decydować poziomy przewidywanego zapotrzebowania społeczno-gospodarczego na kwalifikowane kadry. Bez względu na bieżące zapotrzebowanie na kadry specjalistyczne można jednak wyłonić cztery grupy profili absolwentów uniwersyteckich kierunków przyrodniczych, ze względu na ich ukierunkowanie zawodowe, zgodne



B - badania naukowe
Z - zastosowania
S - szkolnictwo

Rys.1. Sfery przygotowania zawodowego studentów przyrodniczych kierunków studiów uniwersyteckich

z oczekiwaniami społecznymi. Będą to kadry pracowników:
- naukowo-dydaktycznych dla uniwersytetu /SB/,

- naukowo-dydaktycznych dla uczelni wyższych typu nieuniwersyteckiego, np. technicznych czy rolniczych /SBZ/,

- nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego, związanego z gospodarką zasobami przyrody /SZ/,

- naukowo-badawczych dla instytucji pozauczelnianych, programujących i analizujących gospodarkę zasobami przyrody /BZ/.

Można w tym miejscu postawić pytanie, czy uniwersytety nie powinny kształcić bezpośrednio kadr dla przemysłu czy też szkolnictwa ogólnokształcącego. Taka możliwość istnieje wszakże w ramach wyróżnionych specjalności, zwłaszcza, gdy przemawiają za tym potrzeby środowiska, na terenie którego dany uniwersytet istnieje. Uważamy jednak, że, ogólnie biorąc, do przygotowania nauczycieli dla szkolnictwa ogólnokształcącego powołane są przede wszystkim wyższe szkoły pedagogiczne, a przyrodoznawców-technologów dla praktyki gospodarczej powinny kształcić takie uczelnie zawodowe, jak politechniki i akademie rolnicze. W przeciwnym wypadku zarówno uniwersytety, jak i uczelnie typu zawodowego dostarczałyby kadr o tym samym profilu zawodowym, a to jest sprzeczne ze wskazaną wyżej specyfiką studiów uniwersyteckich.

Bez względu na zróżnicowane opinie na temat roli i znaczenia studiów uniwersyteckich w nowoczesnym systemie oświaty, uważamy, że ciągle największą rangę można im nadawać w dziedzinie kształcenia kadr naukowych i badawczych. Uniwersytety, ze względu na swój potencjał naukowy i dydaktyczny, predestynowane są do przygotowywania takich kadr zarówno dla reprodukcji własnej kadry naukowej, jak i do zasilania specjalistycznymi kadrami wszelkich placówek, instytucji i ośrodków naukowo-badawczych lub służących nauce. Wydaje się, że temu zagadnieniu

trzeba poświęcić szczególną uwagę we wszelkich poczynaniach modernizacyjnych w zakresie programów i planów studiów uniwersyteckich. W chwili obecnej najbardziej typową drogą kształcenia "naukowców" jest asystentura albo studia doktoranckie, na którą to drogę wkraczają ci, którzy ukończyli już kurs magisterski studiów. Widzimy tu potrzebę znalezienia nowych form ukierunkowywania zainteresowanych pracą naukową jeszcze w czasie studiów, tak by podejmowali ją absolwenci nie tylko najzdolniejsi, ale i świadomi czekających ich zadań zawodowych i społecznych. Jak twierdzi Z.Mysłakowski wychowanie pracownika naukowego winno polegać na:

1/ stworzeniu warunków, w których rozwijać by się mogła wynalazcza postawa umysłu wobec zjawisk, pewnego rodzaju "nawyk doświadczenia", zamiłowanie do myślowego hazardu, do przygody, choćby najdziwniejszej, w krainie poznania;

2/ wyrabianiu zespołu nawyknień niezbędnych do socjalizacji procesów twórczych[10].

Oznacza to, że pod adresem zespołów opracowujących programy przyrodniczych kierunków studiów uniwersyteckich można zgłosić dwa podstawowe postulaty. Pierwszy z nich dotyczy konieczności uwzględnienia w treściach kształcenia tych elementów, które kształtują wynalazczą, twórczą postawę umysłu, drugi natomiast odnosi się do potrzeby ciągłego wiązania teorii z praktyką, tak by kształtować nawyki myślenia praktycznego i umiejętności organizacji twórczych działań tak własnych, jak zespołowych.

---

[10] Z.MYSŁAKOWSKI, Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności, Warszawa 1965.

W podsumowaniu naszych rozważań powracamy do pytań sformułowanych na wstępie niniejszego opracowania.

W odpowiedzi na pytanie pierwsze, o profil absolwenta uniwersytetu, możemy stwierdzić, że - w myśl oczekiwań społecznych - powinien to być absolwent a szerokim profilu dla określonego kierunku specjalizacji, posiadający wiadomości niezbędne do wykonywania zawodu /w naszym wypadku fizyka, chemika bądź biologa/ oraz nawyki permanentnego kształcenia się, umiejętność organizacji pracy twórczej, a także pracy społeczno-wychowawczej w zespole /w tym również dydaktycznej/.

W odpowiedzi na pytanie drugie, dotyczące zakresu wiedzy absolwenta przyrodoznawstwa, stwierdzamy, że przygotowanie szerokiego profilu opiera się na zasobach wiedzy obejmujących w odpowiednich proporcjach dyscypliny kierunkowe, uzupełniające, praktyczne i pedagogiczne. Zmienność tych proporcji wiązać się będzie ze szczegółową specjalizacją zawodową.

Sformułowane tu tezy mogą stanowić punkt wyjścia do szczegółowych badań nad kształtowaniem programów kształcenia specyficznych ze względu na wybraną dyscyplinę kierunkową. Z drugiej strony wskazują, że podstawowymi i wspólnymi problemami badawczymi - bez względu na kierunek studiów, a nawet uczelnię - są te, które dotyczą sposobów budowania nowoczesnych programów studiów wyższych, zachowania proporcji między dyscyplinami podstawowymi, włączania do programu wiedzy poszerzającej i pogłębiającej wykształcenie oraz kulturę ogólną, a także świadomość i kulturę obywatelską. O zagadnieniach tych należy pamiętać podejmując modernizację planów i programów studiów pod kątem oczekiwanych i aprobowanych społecznie profili absolwentów.

Henryk SZYDŁOWSKI
Uniwersytet im.Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ANALIZA PLANU I PROGRAMÓW STUDIÓW NA KIERUNKU FIZYKA

Niniejsze opracowanie stanowi analizę następujących planów studiów obowiązujące w latach 1975-1982 na kierunku studiów fizyka:

- Plan czteroletnich studiów na kierunkach nauczycielskich zatwierdzony przez MNSzWiT w roku 1975.
- Plan studiów pięcioletnich nienauczycielskich i nauczycielskich zatwierdzony przez MNSzWiT w roku 1980.
- Plan studiów fizyki zatwierdzony przez rektora UAM i wdrożony do realizacji od roku 1981/82 /plan UAM 1981/.
- Niektóre zmiany planów wprowadzone przez MNSzWiT drogą odgórnych zarządzeń /plan UAM 1982/.

Studia fizyki tradycyjnie przygotowują absolwentów do podjęcia badań naukowych w dziedzinie fizyki oraz do zawodu nauczycielskiego. Jeszcze w początku lat siedemdziesiątych wszyscy absolwenci fizyki uzyskiwali uprawnienia do nauczania tego przedmiotu w szkołach średnich. Obowiązywała w tym okresie zasada oddzielania studiów nauczycielskich od nienauczycielskich. Próby dostosowania kształcenia fizyków dla potrzeb przemysłu nie dały pozytywnych rezultatów. Nie powiodły się również próby kształcenia fizyków dla potrzeb przemysłu przez politechniki.

Studia fizyki zaliczane są do bardzo trudnych. Wiedza szkolna nie obejmuje całości współczesnej fizyki

i jest bardzo spłycona, a dodatkowo nauczanie w szkole od lat nie nadąża za gwałtownym postępem w tej gałęzi wiedzy. Sytuacja ta ma charakter ogólnoświatowy i często stanowi przedmiot międzynarodowych konferencji dydaktycznych.

Warunkiem opanowania i zrozumienia współczesnej fizyki jest dobra znajomość obszernych działów matematyki, praktyczna umiejętność eksperymentowania i analizowania uzyskanych wyników. Z tego powodu program studiów fizyki musi uwzględniać szeroki zakres matematyki oraz laboratoria fizyczne, naukę podstaw elektroniki, programowania itp. Dopiero uwzględnienie tych wszystkich elementów umożliwia przystąpienie do autentycznego studiowania współczesnej fizyki, a następnie do badań naukowych w wybranej, na ogół dość wąskiej, specjalności. Czynniki powyższe powodują, że większość czasu w planach studiów jest przeznaczona na naukę podstaw matematyki, fizyki i zdobycie umiejętności eksperymentowania, natomiast specjalizacja w praktyce ogranicza się do ostatniego roku studiów, a więc zbiega się z czasem przeznaczonym na wykonanie pracy magisterskiej. W planie studiów fizyki specjalizacja znajduje swój wyraz w następujących hasłach: wykład monograficzny, seminarium i praca magisterska, przy czym w przypadku pracowni magisterskiej na specjalizacji doświadczalnej nie wyszczególnia się liczby godzin, lecz dodaje się uwagę: "obowiązkowa, całodzienna". Oczywiście, nie sprzyja to gruntownemu zapoznaniu się z wybranym działem fizyki.

Dla uzyskania pełnej charakterystyki dodać należy, że fizyka jest nauką uniwersalną obejmującą całą wiedzę o wszechświecie i ponadnarodową, do której wkład wnoszą uczeni niezależnie od swej narodowości, przekonań, wieku itp. Postęp naukowy w fizyce nie jest dziełem kilku

geniuszów, lecz wynikiem systematycznej i zgodnej pracy dziesiątek, a może i setek tysięcy ludzi rozproszonych po całym świecie. Środkiem wymiany informacji są czasopisma naukowe. Jedne z nich ogłaszane są w języku angielskim i publikują w nich swe najistotniejsze osiągnięcia uczeni wszystkich krajów, inne wychodzą w języku rosyjskim, zamieszczając większość publikacji uczonych ZSRR.

W każdej uczelni, w której fizyka nauczana jest na światowym poziomie stawia się żądanie, by absolwent znał całokształt fizyki i by w zakresie wybranej specjalizacji potrafił odtworzyć najnowsze prace zaliczane do "cegiełek", z których zbudowany jest gmach współczesnej fizyki.

Celem lepszego zobrazowania sytuacji możemy porównać studia fizyki do studiów języka obcego. Sytuacja studenta rozpoczynającego studia fizyki byłaby podobna do studenta filologii, który zna studiowany język bardzo słabo, a wybrany przez niego język obcy jest bardzo trudny /np. chiński/. Jego studia będą wtedy polegały głównie na przyswojeniu samego języka, co niewątpliwie pochłonie olbrzymią ilość czasu i niewiele z cztero-pięcioletniego okresu studiów będzie można przeznaczyć na zapoznanie się z literaturą przedmiotu, a w szczególności na przygotowanie pracy magisterskiej.

1. Bloki przedmiotów w planie studiów

W planie studiów wyróżnić można przedmioty kierunkowe i pozakierunkowe. Do kierunkowych należy blok podstaw fizyki i blok specjalizacji. Bezpośrednio z przedmiotami kierunkowymi łączy się również blok przedmiotów pedagogiczno-dydaktycznych. Do przedmiotów pozakierunkowych zaliczamy blok przedmiotów ogólnych i społeczno-politycznych. W większości bloków można wyróżnić pewne podbloki. I tak, w bloku podstaw fizyki wyróżniamy:podblok fizyki

doświadczalnej /inaczej ogólnej lub podstaw fizyki/, matematyki, fizyki teoretycznej oraz laboratoriów i przedmiotów pomocniczych /elektronika, programowanie itp./. Do bloku przedmiotów ogólnych z kolei zaliczamy języki obce, wychowanie fizyczne i studium wojskowe. Blok przedmiotów pedagogiczno-dydaktycznych obejmuje psychologię, pedagogikę oraz dydaktykę fizyki i astronomii. W bloku przedmiotów społeczno-politycznych można wyróżnić podbloki przedmiotów politycznych oraz filozoficzno-metodologicznych. Udział bloków przedmiotowych w poszczególnych planach studiów przedstawiono na rysunku 1 i w tabeli 1.

Tabela 1

Udział procentowy poszczególnych bloków przedmiotowych w planach studiów fizyki

Nazwa bloku	Plan 1975 nauczycielski	Plan 1980 nauczycielski	Plan 1980 nauczycielski	Plan 1981 IFUAM	Plan 1982 IFUAM
1	2	3	4	5	6
Łączna liczba godzin /100%/	3435	3540	3960	3745	4200
Podstawy fizyki	61	62	55	50	47
w tym:					
fizyka doświadczalna	14	14	22	13	11
matematyka	17	17	15	13	11
fizyka teoretyczna	15	14	12	11	11
laboratoria i inne	15	17	6	13	13
Specjalizacja	4	15	5	26	25
Przedmioty ogólne	10	13	13	15	14
Przedmioty polityczne	11	10	8	5	7

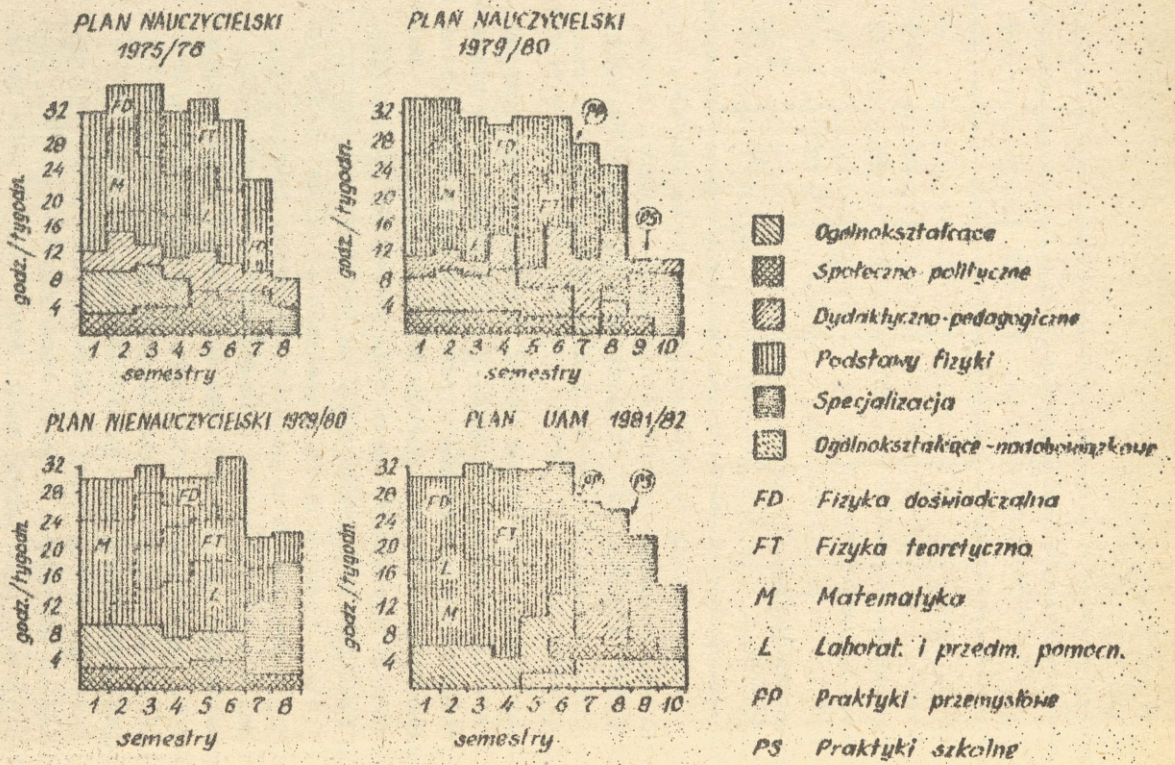
1	2	3	4	5	6
Przedmioty pedagogiczne	14	-	18	4	7
Łącznie kierunkowe	65	77	60	60* / 76	55* / 72
Przedmioty pedagogiczne	14	-	18	4 / 20*	7 / 17*
Przedmioty pozakierunkowe	21	23	21	20	28

Oceny dotyczą specjalizacji "dydaktyka fizyki". Wykaz nie obejmuje praktyk /łącznie 16 tygodni/, które częściowo odbywają się w czasie trwania zajęć. Powodują one zmniejszenie efektywnej liczby godzin zajęć kierunkowych.

Porównując różne plany można dostrzec znaczne zmiany w zakresie udziału poszczególnych bloków. I tak w planach kierunku nauczycielskiego z roku 1980 /podobnie było we wcześniejszych/ brak zupełnie bloku pedagogicznego. Konsekwencją tego stanu rzeczy była konieczność wprowadzenia pedagogizacji pracowników na uczelniach wyższych.

W bloku podstaw fizyki znamienne są zmiany liczby godzin przeznaczonych na podblok obejmujący laboratoria, na który w planie sekcji nauczycielskiej w roku 1980 przewidziano ponad dwukrotnie mniej czasu niż w innych. Jest to fakt bardzo niepokojący, ponieważ wiadomo, że nauczyciele unikają często eksperymentu fizycznego i nie przerabiają doświadczeń przewidzianych planem.

Zwróćmy również uwagę na blok specjalizacji, którego udział we wszystkich planach resortowych dla sekcji nauczycielskich jest bardzo mały. Nieco większy jest on na



Rys.1. Udział bloków przedmiotowych w poszczególnych planach studiów

sekcji nienauczycielskiej /15%/, lecz, i tak cały ciężar specjalizacji pozostawia się samodzielnej pracy studenta.

Dla sekcji nauczycielskiej bardzo istotne jest rozmieszczenie przedmiotów bloku pedagogicznego[1]. We wszystkich planach przedmioty psychologiczne i pedagogiczne wyprzedzają przedmioty dydaktyczne, co jest prawidłowe. Musi jednak istnieć korelacja przedmiotów dydaktycznych z niektórymi przedmiotami bloku podstaw fizyki oraz praktykami pedagogicznymi, a nie zawsze jest ona zapewniona. Na przykład w planie studiów czteroletnich znaczna część przedmiotów zaliczanych do fizyki doświadczalnej /wstępy do fizyki atomu, jądra i cząstek elementarnych/ umieszczono w semestrach szóstym i siódmym, a więc prawie pod koniec studiów, a nawet częściowo po praktykach pedagogicznych. Praktyki były zawsze obligatoryjne dla studentów. Przemysłowe odbywały się po roku trzecim i nigdy nie wzbudzały zastrzeżeń, natomiast negatywnie oceniano brak tego rodzaju praktyk na sekcji nauczycielskiej, podobnie zresztą często można było spotkać opinię, że studenci nienauczycielskiej sekcji powinni odbyć praktyki pedagogiczne. Praktyki pedagogiczne organizowane są w ciągu semestru, jednak szczególnie te, które rozdzielają zajęcia na dwie części /przed praktyką i po praktyce/ bardzo dezorganizują studia i wpływają ujemnie na poziom nauczania w danym semestrze. Za optymalny wariant praktyk uważa się odbywane dwukrotnie po trzy tygodnie /jedna w szkole podstawowej, druga - w średniej/.

---

[1] Problem przygotowania absolwentów do zawodu nauczycielskiego autor omawia w osobnym opracowaniu zamieszczonym w niniejszym zbiorze.

2. Ogólna charakterystyka zmian w bloku podstawy fizyki

Celem bloku podstaw fizyki jest przygotowanie studentów do podjęcia specjalizacji. Z tego względu w momencie przystępowania do specjalizacji powinny być zakończone zasadnicze elementy tego bloku, tj.te, które warunkują zrozumienie danej specjalizacji. W planach resortowych na studiach pięcioletnich ukończenie tego bloku następowało dopiero w semestrze ósmym, a na studiach czteroletnich w semestrze siódmym. Z tego powodu cały wysiłek związany z opanowaniem wybranej specjalności na sekcjach nauczycielskich pozostawiało się na końcowy rok lub końcowy semestr studiów.

Istnieją pewne wzajemne uwarunkowania między podblokami wewnątrz bloku podstaw fizyki. Nie można rozpoczynać fizyki teoretycznej bez pewnych minimalnych podstaw z matematyki i fizyki doświadczalnej. Laboratoria nie powinny w istotny sposób wyprzedzać wykładów z fizyki doświadczalnej itp. Z tych powodów we wszystkich planach na roku pierwszym dominuje matematyka; dodać tu należy, że program matematyki nie stanowi powtórzenia matematyki licealnej, ale opiera się na niej.

Większe różnice występują między planem resortowym a planem opracowanym w Instytucie Fizyki UAM. Podstawowa różnica polega na tym, że w planie IFUAM udało się zamknąć blok podstaw fizyki w pierwszych trzech latach studiów, przy uwzględnieniu ograniczeń narzucanych przez wzajemne uwarunkowanie poszczególnych podbloków. W ten sposób można było rozpocząć specjalizację już na roku trzecim i przeznaczyć na nią cały dostępny czas w latach czwartym i piątym w wielkości 26% całego czasu. W planie tym wprowadzono inny podział przedmiotów w poszczególnych podblokach, co dało możliwości integracji ma-

teriału zwartego dotąd w różnych wykładach i zawierającego pewne powtórzenia. W podbloku fizyki doświadczalnej zrezygnowano z tzw. wstępów i włączono je do wykładu z fizyki doświadczalnej i teoretycznej. Zrezygnowano z uzgadniania programów fizyki doświadczalnej z matematyką, a materiał niezbędny do zrozumienia fizyki doświadczalnej włączono do podbloku fizyki doświadczalnej pod nazwą elementy matematyki. Zrezygnowano z dotychczasowego podziału matematyki na analizę matematyczną, algebrę z geometrią i logikę matematyczną. Zapewniono dobrą koordynację wykładów matematyki i fizyki teoretycznej. Uwzględniono wszystkie wprowadzone wcześniej zmiany w bloku laboratoriów i dobrą korelację laboratoriów z fizyką doświadczalną.

3. Problem specjalizacji

Dotąd jako specjalizację rozumiano: fizykę doświadczalną, teoretyczną i zastosowania fizyki; nauczycieli kształcono na innej sekcji. W tej dość szeroko pojętej specjalizacji praca magisterska wyznaczyła dalsze zawężenie specjalizacji, niezależnie od sekcji. Na sekcji nauczycielskiej wykonywano prace magisterskie zarówno z fizyki doświadczalnej, jak i teoretycznej. Do rzadkości należy praca z dydaktyki fizyki, natomiast częste były typu przeglądowego. Studenci sekcji nauczycielskiej osiągali przeciętnie znacznie gorsze rezultaty swej pracy, co znalazło odzwierciedlenie zarówno w przeciętnej egzaminów, jak i w wynikach egzaminu magisterskiego. Niewątpliwie jedną z przyczyn tego stanu był negatywny dobór kandydatów /druga rekrutacja, przerzuty z innych sekcji itp./, lecz drugą na pewno stanowiło przeładowanie planu i programów sekcji nauczycielskiej. Od słabszych studentów wymagano w praktyce tego samego zakresu wiedzy z fizyki i specjalizacji

w krótszym czasie, a obok tego egzekwowano wiedzę w bloku przedmiotów pedagogiczno-dydaktycznych. Różnica wyników osiąganych przez studentów obydwu sekcji znajdowała wyraz również w podejmowaniu przez nich studiów indywidualnych. Studia takie podejmowali wyłącznie studenci sekcji nienauczycielskiej. Jedną z przyczyn był brak zainteresowań naukowych wśród studentów, którzy zdecydowali się na zawód nauczycielski, a drugą, istotniejszą, był fakt, że nie osiągali oni odpowiednio wysokiej średniej z egzaminów, stanowiącej warunek dopuszczenia do studiów indywidualnych.

Różnice poziomu obydwu sekcji były najważniejszą z przyczyn, które skłoniły Radę Naukową Instytutu Fizyki do rezygnacji z podziału na sekcję nauczycielską i nienauczycielską oraz przedłużenia studiów do lat pięciu /gdyby czas trwania studiów zawsze zależał tylko od decyzji rady, nigdy studia fizyki nie byłyby skrócone do lat czterech/. W nowym planie studiów powołano następujące specjalizacje: fizyka doświadczalna, fizyka teoretyczna, akustyka fizyczna, astrometria i dydaktyka fizyki[2]. Formalny podział studentów na specjalizacje dokonuje się po drugim roku studiów na zasadzie dobrowolności. Jednak liczba miejsc na poszczególnych specjalizacjach jest limitowana, a w przypadku nadmiaru kandydatów na jedną z nich obowiązuje konkurs.

Dla wszystkich studentów przewidziano trzy obowiązkowe praktyki: czterotygodniową praktykę przemysłową lub naukową w laboratoriach naukowych oraz dwie trzy-pięcio-

---

[2] Problematykę specjalizacji dydaktyki fizyki autor podejmuje w odrębnym opracowaniu zamieszczonym w zbiorze /red./.

tygodniowe praktyki szkolne, w tym jedna w szkole podstawowej, a druga w średniej. Praktykę przemysłową przewidziano w okresie wakacyjnym po ukończeniu trzeciego roku studiów, a praktyki pedagogiczne w trakcie IV i V roku po ukończeniu zajęć z dydaktyki fizyki. Należy podkreślić, że Rada Naukowa zajęła stanowisko, że przyszłym nauczycielom jest potrzebna praktyka przemysłowa, a przyszłym naukowcom - praktyki pedagogiczne w szkole.

Nowością jest wprowadzenie indywidualnej opieki po trzecim roku. Wprawdzie przewidziano na to tylko jedną godzinę w tygodniu, lecz zapewniono w ten sposób systematyczny kontakt studenta z opiekunem naukowym, który zazwyczaj byłby równocześnie opiekunem pracy magisterskiej. Ta nowa forma opieki nie wyklucza studiów indywidualnych, w których - poza indywidualną opieką samodzielnego pracownika naukowego - z reguły wprowadza się indywidualizację planu studiów, polegającą zazwyczaj na jego poszerzeniu. Nowa forma opieki dotyczyłaby wszystkich studentów, a więc również słabszych, którym opieka taka jest szczególnie potrzebna.

4. Inne uwagi o planie studiów IFUAM

Zamierzone cele, a szczególnie przyspieszenie specjalizacji, osiągnięto przez intensyfikację pracy w pierwszych dwóch latach i przesunięcie przedmiotów bloku pedagogicznego i społeczno-politycznego na lata wyższe. Według pierwotnej wersji projektu na blok przedmiotów społeczno-politycznych składały się: filozofia /semestr szósty i siódmy/, metodologia nauk /semestr ósmy/ oraz wykład nauk społecznych, na którym oferowano do wyboru ekonomię, socjologię, nauki społeczne itp. /semestr dziewiąty/. Blok przedmiotów ogólnych pozostawiono bez wię-

nszych zmian /języki obce, wychowanie fizyczne, studium wojskowe/. Nowością jest poszerzenie nauki języków obcych przez wprowadzenie dobrowolnych lektoratów od trzeciego do piątego roku. Wprowadzono również nieobowiązkowe zajęcia WF na tych latach /w tabeli 1 tych dodatkowych godzin nie uwzględniono w liczbie 15%/.

Jak już powiedziano Rada Naukowa Instytutu Fizyki, której autorstwa jest omawiany plan, zakładała, że absolwenci każdej specjalizacji będą mieli prawo nauczania fizyki w szkole, podobnie jak miało to miejsce przed wprowadzeniem podziału na sekcję nauczycielską i nienauczycielską. Jak wiadomo, MNSzWiT wydało zarządzenie o podobnej treści, jednak ustaliło znacznie wyższe limity godzin, które należy przeznaczyć na przedmioty bloków pedagogicznego i społeczno-politycznego.

Obecnie /1983/84/ plany IFUAM są realizowane na pierwszym, drugim i trzecim roku z poprawkami niezbędnymi dla uwzględnienia zarządzeń odgórnych. Na ostatnich dwóch latach sekcji nauczycielskiej dla jednej z grup studenckich jest realizowany program specjalizacji dydaktyka fizyki. Istnieją wprawdzie duże odstępstwa od założeń pierwotnych - związane z koniecznością uzupełnienia wykształcenia podstawowego z fizyki, a szczególnie z fizyki teoretycznej - jednak realizuje się elementy najważniejsze, a więc prace magisterskie z dydaktyki fizyki oraz następujące przedmioty warunkujące podjęcie takiej pracy: statystykę, metody badań pedagogicznych, wykłady monograficzne i seminaria z dydaktyki.

5. Jak tworzono plan studiów IFUAM

W ośrodku naszym już od dawna pracowano nad unowocześnieniem planu studiów. Jednak do roku 1980 wszelkie zmiany w planach wymagały uchwał rad naukowych i zatwierdze-

nia władz wyższych z ministerstwem włącznie. Z tego powodu wprowadzano zmiany tylko nieznaczne. Inicjatywa generalnej zmiany planów wyszła równocześnie od grupy członków Rady Instytutu, studentów zrzeszonych w Nauko-
Kole Fizyków i związku zawodowego "Solidarność". Podejmując tę inicjatywę Rada Instytutu powołała komisję dydaktyczną złożoną głównie ze swych członków. W skład komisji weszli również inni pracownicy instytutu, studenci oraz przedstawiciele katedry akustyki i astronomii. Rada uchwaliła wstępne założenia dla komisji:

1. Likwidację podziału na sekcję nauczycielską i nienauczycielską oraz rezygnację z referatowych prac magisterskich.

2. Wprowadzenie po drugim roku studiów następujących specjalizacji: fizyka doświadczalna, fizyka teoretyczna, akustyka fizyczna, astrometria oraz dydaktyka fizyki.

3. Zapewnienie wszystkim absolwentom prawa do nauczania fizyki i w związku z tym wprowadzenie obowiązującego bloku przedmiotów pedagogicznych i dydaktycznych oraz odbycia praktyk pedagogicznych.

Komisja rozdzieliła pracę pomiędzy swych członków, dzięki czemu w stosunkowo krótkim czasie /2 miesiące/ powstał pierwotny plan, który po wniesieniu poprawek sugerowanych przez Radę Naukową został zatwierdzony kolejno przez Radę Instytutu, Radę Wydziału Matematyki i Fizyki oraz rektora UAM. Plan miał być wdrażany sukcesywnie poczynając od roku 1981/82.

Komisja opracowała nie tylko godzinowy plan studiów, lecz również ogólne ramy programowe poszczególnych przedmiotów. W swej pracy często zasięgała konsultacji władz właściwych wydziałów lub pracowników zainteresowanych danym przedmiotem. I tak plan przedmiotów bloku społeczno-politycznego konsultowano z władzami wydziału filozo-

fii, psychologii - z władzami instytutu psychologii itp. Plany studiów poszczególnych specjalizacji układały zespoły specjalistów z danej dziedziny.

Poza samym planem studiów komisja zaproponowała pewne rozwiązania praktyczne, przyjęte następnie do realizacji przez Radę Instytutu i dyrektora do spraw dydaktycznych. Do najważniejszych z nich należy:

1. Ustalenie programu minimum obowiązującego wykładowców przedmiotów kursowych z fizyki doświadczalnej, teoretycznej i matematyki.

2. Zaproponowanie konkursu na obsadzenie poszczególnych przedmiotów przez samodobierające się zespoły pracowników na okres dwóch lat.

3. Powołanie indywidualnych opiekunów naukowych poczynając od roku trzeciego.

4. Wprowadzenie funkcji szefa specjalizacji odpowiedzialnego wobec dyrekcji i Rady Naukowej za kształcenie w ramach danej specjalizacji.

5. Zasadę akceptacji programów szczegółowych wszystkich zajęć przez Radę Naukową[3].

---

[3] Przy opracowaniu niniejszego raportu autor korzystał z programów i planów studiów obowiązujących w poszczególnych okresach oraz materiałów zgromadzonych przez komisję dydaktyczną powołaną przez Radę Naukową Instytutu Fizyki.

Andrzej BUREWICZ
Uniwersytet im.Adama Mickiewicza
w Poznaniu

TENDENCJE ZMIAN W TREŚCIACH I PROGRAMACH KSZTAŁCENIA W SZKOŁACH WYŻSZYCH NA PRZYKŁADZIE UNIWERSYTECKICH STUDIÓW CHEMII

Program studiów wyższych powinien zawierać w swoich treściach elementy umożliwiające absolwentom wykonanie zadań, które postawi przed nimi przyszły pracodawca. W przypadku absolwentów kierunku chemii problem ten jest złożony ze względu na zróżnicowany charakter pracy absolwentów - od nauczyciela szkoły podstawowej i średniej przez nauczyciela akademickiego, pracownika badawczego w instytutach naukowych do pracownika administracyjnego i produkcyjnego w przemyśle. Sytuacja ta jest powodem, dla którego dyskusje nad profilem absolwenta tego kierunku są stale żywe i jak dotychczas nie przyniosły jednoznacznych rozwiązań. W krajach o ustalonych trendach rozwoju przemysłu chemicznego w dyskusji nad programem studiów chemicznych uczestniczą przedstawiciele przemysłu chemicznego, którzy potrafią określić zapotrzebowanie na określonych specjalistów w perspektywie 5-10 lat, co z kolei umożliwia władzom resortu szkolnictwa wyższego korygowanie planów studiów pod kątem potrzeb przemysłu. W kraju takim, jak nasz, w którym prognozowanie rozwoju przemysłu, również chemicznego, ma charakter długofalowy, udział przedstawicieli przemysłu w dyskusji nad planami studiów wydaje się tym bardziej konieczny. W dyskusjach prowadzonych w UAM w latach 1980-81 uczestniczyli nauczyciele akademiccy i stu-

denci, zabrakło w nich natomiast potencjalnych odbiorców absolwentów, tj. przedstawicieli przemysłu, którzy mogliby wnieść do dyskusji wiele istotnych elementów.

Od 1945 roku programy studiów chemicznych uległy wielokrotnym modyfikacjom: od profilu ogólnokształcącego /co w okresie powojennym było rzeczą logiczną/ do profilu ukierunkowanego na potrzeby przemysłu, poprzez rozdział na kierunek podstawowy i pedagogiczny. Obecnie realizowany jest system profilu jednolitego z ukierunkowaniem pedagogicznym. Rozwiązanie to wydaje się być celowe, gdy uwzględni się studia politechniczne, których zasadniczym celem jest przygotowanie absolwentów do pracy w przemyśle chemicznym. Problem celów i zadań szkolnictwa wyższego, w których mieści się zagadnienie sylwetki absolwenta, jest stale otwarty i w dalszym ciągu wydaje się być słuszne stwierdzenie dyskutantów na ogólnopolskiej konferencji naukowo-informacyjnej w Płocku /1969/, którzy twierdzili, że "model absolwenta należy wyprowadzić z rzeczywistości gospodarczo-społecznej i perspektyw jej rozwoju, przy czym byłby to model w miarę statyczny w zakresie pewnych cech ogólnych, niezbędnych aby kandydat znalazł się na danym kierunku studiów, ale w pełni dynamiczny w zakresie predyspozycji i przygotowania fachowego". Powyższe przesłanki tłumaczą kierunki zmian programów kształcenia ustalone na forum połączonych kolegiów Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania, na forum komisji sejmowej nauki i postępu technicznego oraz oświaty i wychowania, a także na naradzie prorektorów ds. nauczania z uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych oraz wicekuratorów oświaty i wychowania. W wyniku tych narad Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki przesłało do rektorów

pismo z dnia 25 czerwca 1980 roku na temat przygotowania praktycznego studentów kierunku i specjalizacji nauczycielskiej do pracy zawodowej. W piśmie tym zaleca się przeznaczenie określonej liczby godzin ćwiczeń z psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej na zajęcia praktyczne w szkole ćwiczeń oraz zaleca organizację praktyk pedagogicznych, w której jest miejsce na wakacyjne praktyki wychowawcze, praktyki asystenckie ogólnopedagogiczne oraz na praktyki pedagogiczne przedmiotowo-metodyczne. Celem ich jest podniesienie na wyższy poziom umiejętności dydaktycznych studenta łącznie z umiejętnościami wykorzystania technicznych środków nauczania, jak i opanowanie umiejętności w zakresie: prowadzenia różnych form pracy wychowawczej, realizacji programów zajęć pozalekcyjnych, współpracy z rodzicami uczniów i działalności pozaszkolnej w środowisku. Resort określił w ten sposób więc profil absolwenta szkoły wyższej o kierunku nauczycielskim.

Profil ten był także tematem dyskusji na posiedzeniu komisji wydziałowej powołanej do modyfikacji studiów chemicznych w zakresie przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych. Komisja zajmowała się następującymi przedmiotami: psychologia, pedagogika, higiena szkolna, techniczne środki nauczania oraz dydaktyka chemii. W wyniku szerokiej dyskusji, w której brali udział studenci, opiekunowie oraz wykładowcy, na wspomnianych posiedzeniach ustalono następujące propozycje realizacji wymienionych przedmiotów:

P s y c h o l o g i a - łącznie 90 godzin zajęć, w tym 30 godzin wykładów na pierwszym i drugim semestrze /1 godz.tyg./ oraz 60 godzin seminarium również na pierwszym i drugim semestrze /2 godz.tyg./; egzamin przewidziano po drugim semestrze. Zaproponowano zrezygnowanie

z 30 godzin ćwiczeń na trzecim semestrze. Przedstawiony rozkład godzin tego przedmiotu miał być pomniejszony o 30 godzin w stosunku do nowego pięcioletniego programu studiów chemii.

P e d a g o g i k a - łącznie 135 godzin zajęć, w tym 45 godzin wykładów w trzecim, czwartym i piątym semestrze /1 godz. tyg./ oraz 90 godzin ćwiczeń w tych samych semestrach /2 godz. tyg./; egzamin po semestrze piątym. W stosunku do nowego programu studiów proponowano zmniejszenie liczby zajęć do 30 godzin.

H i g i e n a s z k o l n a i B H P - przedmiot ten zdaniem studentów i opiekunów należy zlikwidować, a pewne tematy z tego przedmiotu włączyć do wykładów z dydaktyki chemii, gdzie proponowano na nie optymalną liczbę pięciu godzin, z możliwością zaproszenia specjalistów z dziedziny medycyny bądź higieny szkolnej.

T e c h n i c z n e ś r o d k i d y d a k t y c z n e - zdaniem studentów i opiekunów realizacja tego przedmiotu winna być zmodyfikowana. Proponowano realizowanie tego przedmiotu w ramach ćwiczeń z dydaktyki chemii. Propozycja taka jest zgodna z wytycznymi MNSzWiT, które zawarte są w piśmie z dnia 25 czerwca 1980 roku, jak również z informacją zawartą w aneksie do pięcioletniego programu studiów chemicznych. Ze względu jednak na niedostateczne wyposażenie Zakładu Dydaktyki Chemii w sprzęt audiowizualny, postanowiono realizować ten przedmiot /do momentu właściwego wyposażenia Zakładu Dydaktyki Chemii w odpowiedni sprzęt/ w Instytucie Nowych Technik Kształcenia /15 godz./ i w Zakładzie Dydaktyki Chemii w ramach ćwiczeń z dydaktyki chemii /15 godz./. Zobowiązano także zakład do opracowania ćwiczeń z przedmiotu techniczne środki dydaktyczne, w których student zobowiązany byłby do opracowania pakietu środków dydak-

tycznych z przedmiotu dydaktyka chemii, gdzie jednym z elementów każdego ćwiczenia byłoby opanowanie obsługi poszczególnych środków dydaktycznych stosowanych w nauczaniu chemii. Realizację tego przedmiotu komisja proponowała w semestrze siódmym.

D y d a k t y k a c h e m i i - propozycja komisji przy realizacji tego przedmiotu była następująca: 45 godzin wykładów /15 godzin wykładów w szóstym semestrze - - 1 godz.tyg./ oraz 30 godzin w siódmym semestrze /2 godz.tyg./. Ćwiczenia 135 godzin /30 godzin w szóstym semestrze - 2 godz.tyg./, 60 godzin w siódmym semestrze /4 godz.tyg./, 45 godzin w ósmym semestrze /3 godz.tyg./. Seminaria - 30 godzin w dziesiątym semestrze /2 godz. tyg./. Egzamin przewidziano po dziewiątym semestrze. Ogólna liczba godzin z dydaktyki chemii miała być mniejsza o 30 godz. od proponowanych 240 godzin w programie pięcioletniego planu studiów. W jej skład wchodziłyby wykłady z higieny szkolnej /5 godz./ oraz ćwiczenia z przedmiotu techniczne środki dydaktyczne /15 godz./;

P r a k t y k i p e d a g o g i c z n e - komisja proponowała skrócenie praktyki ogólnopedagogicznej proponowanej przez Zakład Pedagogiki do jednego tygodnia po szóstym semestrze /wrzesień/, a praktyki przedmiotowo-metodyczne prowadzone przez Zakład Dydaktyki Chemii z 12 do 8 tygodni: czterotygodniowa praktyka w szkołach podstawowych w ósmym semestrze /luty/ oraz czterotygodniowa praktyka w szkołach średnich w dziesiątym semestrze /wrzesień/.

Profil absolwenta kierunku podstawowego był również szeroko omawiany na Wydziale Chemii UAM; powołano m.in. komisję dla przeprowadzenia dyskusji w gronie osób zainteresowanych tym zagadnieniem, tj. studentów i pracowników dydaktyczno-naukowych. W wyniku pracy komisji zapro-

ponowano następujące rozwiązania w bloku przedmiotów chemicznych:

1. Rozdzielić przedmiot podstawy chemii na dwa oddzielne - podstawy chemii i podstawy chemii nieorganicznej - bez zwiększania liczby egzaminów i sumarycznej liczby godzin, a realizować je następująco: podstawy chemii w semestrze zimowym, podstawy chemii nieorganicznej w semestrze letnim.

2. Chemia analityczna - zrealizować 30 godz. wykładu w semestrze trzecim.

3. Chemia nieorganiczna - przesunąć realizację przedmiotu z semestru szóstego i siódmego na piąty i szósty, przy zachowaniu tego samego wymiaru godzin.

4. Chemia fizyczna - wykład o łącznej liczbie godzin 120 realizować w trzech semestrach: w trzecim i czwartym po 30 godzin i w piątym - 60 godzin.

5. Fizyka chemiczna - egzamin i ćwiczenia w liczbie 30 godzin przesunąć z piątego semestru na szósty; egzamin po semestrze szóstym.

6. Technologia chemiczna - zwiększyć wymiar wykładu o 15 godzin i realizować je na siódmym i ósmym semestrze, ćwiczenia z technologii przeprowadzić w semestrze siódmym.

Zmiany w bloku przedmiotów chemicznych, a także w blokach pozostałych miały na celu optymalizację wykształcenia chemika o określonym profilu zawodowym, czemu służyć miały zaproponowane zajęcia fakultatywne - przedmioty specjalistyczne, w których wyróżniono następujące cztery grupy:

1/ synteza i struktura związków organicznych;

2/ fizykochemia fazy ciekłej - z perspektywą wyodrębnienia w ramach tej specjalizacji kierunku: chemiczne źródła prądu;

3/ metody instrumentalne w analizie chemicznej za-

pewniającej dobór współczesnych metod stosowanych w analizie chemicznej dla potrzeb wszystkich typów laboratoriów chemicznych;

4/ kataliza - z perspektywą dalszej modyfikacji w kierunku katalizy przemysłowej uwzględniającej poznanie przemysłowego procesu chemicznego z punktu widzenia roli katalizatora.

Wybór czterech powyższych specjalizacji, w skład których wchodzić miał blok następujących przedmiotów:

- wykłady specjalistyczne /60 godz./
- seminaria specjalistyczne /30 godz./
- laboratoryjne ćwiczenia specjalistyczne /180 godz./
- wykłady monograficzne /90 godz./
- seminarium magisterskie /60 godz./

wynikał przede wszystkim z powiązania z profilem naukowo-badawczym uwzględniającym specjalizacje naukowe; zapotrzebowania na określonych specjalistów z chemii w rejonie; uwzględnia takie specjalności, jak chemia podstawowa i stosowana, chemia nauczycielska.

W bloku przedmiotów ekonomia polityczna, filozofia, podstawy nauk politycznych i wybrane zagadnienia ze szczegółowej filozofii i socjologii zaproponowano następujące zmiany:

1. Ekonomia polityczna - 15 godzin wykładów w semestrze letnim pierwszego roku. Kurs kończyć egzaminem /w dotychczasowym programie dla drugiego semestru: 15 godz. wykładów i 30 godz. ćwiczeń/.

2. Filozofia - w semestrze letnim na drugim roku 30 godzin konwersatorium /bez egzaminu/ oraz na roku czwartym 30 godzin konwersatorium /bez egzaminu/ z wybranych zagadnień szczegółowej filozofii i socjologii /aktualnie w programie dla semestru letniego/; filozofia - drugi rok: 30 godzin wykładów oraz 30 godzin ćwiczeń; z wybranych

zagadnień filozofii i socjologii na czwartym roku 60 godzin wykładów. Cykl proponowanych ćwiczeń w semestrze zimowym kończyć się miał zaliczeniem. Zaliczenie z wykładów /w semestrze zimowym/ połączone zostanie z zaliczeniem końcowym przedmiotu - na podstawie wiadomości studentów sprawdzanych w czasie konwersatorium.

3. Podstawy nauk politycznych - w semestrze letnim na trzecim roku 15 godzin wykładów; cykl zakończyć się miał egzaminem /dotychczas 30 godzin wykładu i 30 godz. ćwiczeń/. Cykl przeprowadzonych ćwiczeń w semestrze zimowym połączony miał być z zaliczeniem całego kursu na podstawie egzaminu.

4. Wybrane zagadnienia szczegółowej filozofii i socjologii w semestrze letnim czwartego roku konwersatorium, bez egzaminu w wymiarze 15 godzin /dotychczas w programie 30 godz. w semestrze letnim/.

W bloku języków obcych proponowano utrzymać obligatoryjność nauczania języka rosyjskiego i angielskiego w następującym wymiarze godzin:

a/ język rosyjski - 60 godzin na pierwszym roku jako język specjalistyczny, kurs zakończony egzaminem,

b/ język angielski - prowadzony na pierwszym i drugim roku, nauczanie podstaw ogólnych języka - kurs zakończony egzaminem po czwartym semestrze /120 godz./ na trzecim roku kurs języka specjalistycznego /60 godz./ zakończony zaliczeniem.

Rada naukowa proponowała też wprowadzenie na czwartym roku nieobowiązkowej nauki języka specjalistycznego /60 godz./, podobnie jak na pierwszym i drugim roku nieobowiązkowego nauczania języka niemieckiego i francuskiego dla studentów chcących kontynuować naukę któregoś z tych języków.

W przedmiocie logika proponowano realizować kurs przedmiotu o powiększonym wymiarze o 15 godz. kursu ma-

tematyki kończącego się egzaminem po pierwszym roku /łącznie 240 godz. dla specjalizacji podstawowej i stosowanej oraz 225 godz. dla specjalizacji nauczycielskiej/.

W bloku przedmiotów społeczno-politycznych proponowano wprowadzenie fakultatywne dwóch bloków przedmiotów humanizujących.

1. Na pierwszym roku podstawy ekonomii oraz procesy industrializacji i zarządzania. Każdy z przedmiotów prowadzony w liczbie 60 godzin w formie konwersatorium z zaliczeniem.

2. Na trzecim roku nauka o polityce oraz współczesne społeczeństwo polskie. Przedmioty miały być prowadzone po 60 godzin w formie konwersatorium z zaliczeniem.

Temat praktyk studenckich był przedmiotem licznych dyskusji, a ich program i organizacja budziły wiele zastrzeżeń, w szczególności w odniesieniu do praktyk przemysłowych. Wynika to ze sposobu realizacji tych praktyk, gdzie większość zakładów traktuje praktykantów jako osoby pozaprodukcyjne, bez określonych zadań, a same praktyki ograniczają się do wizualnego zapoznania studenta z określonym procesem technologicznym bądź jego wycinkiem. Wyjątek stanowią zakłady, z którymi studenci uprzednio spisali umowy wstępne o pracę lub z których pobierają stypendia fundowane; dla tych studentów praktyka jest wstępnym stażem pracy i bardzo często w znacznie większym stopniu spełnia swoje założenia. W przyszłości należałoby zagwarantować studentom miejsca praktyk w takich tylko zakładach, w których byliby traktowani jako faktyczni pracownicy z pełną odpowiedzialnością za wykonane zadania, a nie obserwatorzy zachodzących podczas produkcji zjawisk.

Lepiej przedstawia się sprawa realizacji i organizacji praktyk pedagogicznych. W czasie tych czterotygodniowych

praktyk studenci zobowiązani są do samodzielnego prowadzenia lekcji, co zmusza ich do wnikliwego zapoznania się z merytoryczną i metodyczną stroną poszczególnych tematów. Hospitowanie lekcji przedmiotów pokrewnych, w tym zajęć fakultatywnych oraz lekcji wychowawczych, umożliwia praktykantom zapoznanie się z całokształtem działalności dydaktycznej i wychowawczej szkoły typu podstawowego i średniego.

Wydział Chemii UAM przewiduje w swych planach zaaranżowanie środowiskowych dyskusji na temat kształcenia chemików dla potrzeb regionu, w wyniku której zamierza się przedyskutować sprawę podziału zadań dydaktycznych między dwie uczelnie kształcące chemików dla regionu, tj. UAM i Politechnikę Poznańską.

W pierwszych miesiącach roku 1983 w komisji rektorskiej ds. organizacji studiów pedagogiczno-nauczycielskich dyskutowano nad projektami założeń organizacyjnych i programów pedagogicznego kształcenia studentów UAM na kierunkach kształcących nauczycieli, które zostały opracowane przez doc.dr.hab.B.Bromberka i prof.dr.hab.H.Muszyńskiego. W obu propozycjach podkreślono doniosłość kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa podstawowego i średniego, proponując równocześnie odbywanie zajęć z bloku psychologiczno-pedagogicznego w formie fakultatywnej; od studentów, którzy zrezygnowaliby z tych zajęć wymagano by pisemnego oświadczenia o rezygnacji z uzyskania uprawnień do nauczania w szkole. W przedłożonych projektach zaleca się minimalną liczbę godzin dla psychologii /60 godz./, pedagogiki /60 godz./, dydaktyki /100 godz./, zaś praktykę ogólnopedagogiczną proponuje się zwiększyć do trzech tygodni, a asystencko-nauczycielską w szkołach podstawowych i średnich skrócić do trzech tygodni każdą.

Pamiętać trzeba, że do roku akademickiego 1981/82 zajęcia np. z dydaktyki chemii realizowano w wymiarze 240 godzin. W połowie roku 1983 przekazano uczelniom pismo z dnia 12 kwietnia 1983 Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, w którym przekazano tekst "Ustaleń przyjętych na posiedzeniu prezydiów, kolegiów Ministrów Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Oświaty i Wychowania w dniu 2 lutego 1983, dotyczących modyfikacji systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli". Na posiedzeniu tym ustalono m.in. minimalny wymiar godzin przeznaczonych na kształcenie pedagogiczne studentów, tj. na psychologię - 90 godzin, pedagogikę - 90 godzin oraz na dydaktykę przedmiotową 120 godzin. Zalecono rozszerzenie dotychczasowego wymiaru praktyk pedagogicznych ciągłych do około 15-20 tygodni lub dziesięciotygodniowej ciągłej i jeden dzień w tygodniu pracy w szkole przez dwa semestry. W piśmie tym informuje się o likwidacji podziału na kierunki i specjalności nauczycielskie i nienauczycielskie, jednak trudno wywnioskować czy odbywanie zajęć bloku psychologiczno-dydaktycznego będzie miało charakter obligatoryjny czy fakultatywny. Podział na kierunki podstawowy i nauczycielski, który jest jeszcze realizowany na ostatnich dwóch latach w większości uniwersytetów, stworzył sytuację niejasną dla nauczycieli akademickich, bowiem większość młodych pracowników naukowo-dydaktycznych to absolwenci kierunku podstawowego, którzy przystępują do pracy dydaktycznej na wyższej uczelni bez stosownego przygotowania, nie wysłuchując podczas studiów ani jednej godziny z takich przedmiotów, jak pedagogika, psychologia, dydaktyka, nie mówiąc już o znajomości posługiwania się środkami dydaktycznymi. System szkolenia młodej kadry dydaktycznej na wyższych uczel-

niach obligował pracowników do zaliczenia kursu pedagogicznego do czasu uzyskania awansu na stanowisko adiunkta, co zgodnie z obowiązującymi przepisami może trwać osiem lat. Istnieje zatem w tej dziedzinie potrzeba ustalenia celów nauczania przedmiotów pedagogicznych z rozszerzeniem o zagadnienia związane z realizacją procesu dydaktycznego w szkołach wyższych. Obecny nieinstytucjonalny system szkolenia w tym zakresie zmusza wielu nauczycieli akademickich do nauczania intuicyjnego, co nie pozostaje bez wpływu na efektywność kształcenia w szkole wyższej.

W przedstawionych propozycjach i ustaleniach nie podaje się sposobu realizacji takich przedmiotów, jak higiena szkolna i techniczne środki nauczania. Wyeliminowanie ich z programów nauczania może stworzyć sytuację, w której przyszły nauczyciel i wychowawca nie będzie w pełni przygotowany do swych zadań.

Jak już wcześniej wskazano, profil absolwenta jest ściśle uzależniony od sytuacji gospodarczej i społecznej danego państwa. W naszym kraju istnieje obecnie realne zapotrzebowanie na kadrę nauczającą różnych szczebli, powstała więc potrzeba ustalenia zadań w tej materii między Ministerstwem Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki a Ministerstwem Oświaty i Wychowania. Liczyć się przy tym należy w przyszłości z propozycjami także innych resortów, a wtedy szkoły wyższe winny być przygotowane do sprostania tym zadaniom.

Kazimierz STĘPCZAK
Uniwersytet im.Adama Mickiewicza
w Poznaniu

TENDENCJE ZMIAN W TREŚCIACH I PROGRAMACH KSZTAŁCENIA NA UNIWERSYTECKICH STUDIACH BIOLOGICZNYCH

Zaistnienie możliwości prowadzenia studiów biologicznych według planów i programów opracowanych we własnym zakresie skłoniło władze Instytutu Biologii UAM do podjęcia prac w tym kierunku. W ich wstępnym etapie dokonano oceny dotychczasowych planów i programów, z uwzględnieniem wersji przejściowej. Wersja ta umożliwia stopniowe przejście od dotychczasowych studiów nauczycielskich i nienauczycielskich trwających odpowiednio 4 lata i 4,5 roku do pięcioletnich studiów ogólnych, obejmujących także przygotowanie dydaktyczne do pracy w szkolnictwie.

1. Charakterystyka dotychczasowych planów i programów studiów

W dotychczasowej koncepcji studiów biologicznych zaznaczała się wyraźna tendencja znacznego redukowania kształcenia ogólnego na rzecz kształcenia specjalistycznego. U podstaw takiego działania leżał zupełny brak rozeznania oraz niewłaściwa ocena zależności między rozwojem danego kierunku biologii a zapotrzebowaniem na specjalistów tego kierunku. W konsekwencji tylko nieznaczny odsetek absolwentów uzyskiwał pracę zgodną z kierunkiem kształcenia, a wiedza i umiejętności zdobywane w wąskim profilu kształcenia dla większości absolwentów okazywały

się mało przydatne. Z drugiej strony, u wielu absolwentów obserwowano rażące braki w zakresie wiedzy podstawowej, co prowadziło do opinii o braku przygotowania absolwentów. W takiej sytuacji kwestia profilu absolwenta biologii była przedmiotem permanentnych dyskusji i nigdy nie została rozwiązana.

Studia biologiczne rozpoczynały przedmioty ogólnokształcące /chemia, fizyka, matematyka/ oraz społeczno-polityczne. Jedynymi przedmiotami biologicznymi była botanika i zoologia, realizowane w znacznie zredukowanej liczbie godzin. Z tych względów w powszechnej opinii studentów pierwszy rok studiów rozczarował ich, przy czym rozczarowania te były tym większe, im bardziej dany student był zainteresowany biologią. Niejednokrotnie też najbardziej zainteresowani biologią studenci odpadali ze studiów w wyniku selekcji prowadzonej pod kątem przedmiotów niebiologicznych. Poza tym między blokami przedmiotowymi z reguły brak wyraźnych korelacji i innych powiązań tematycznych. W rezultacie studenci zaczynali doceniać rolę przedmiotów dodatkowych dopiero na starszych latach studiów. Układ taki znacznie utrudniał adaptację studenta na uczelni i zniechęcał go do pogłębiania wiedzy we własnym zakresie.

Proporcje między wiedzą teoretyczną podstawową a stosowaną były zdecydowanie złe. Obowiązująca studentów duża liczba ćwiczeń stwarzała jedynie pozory praktycznego stosowania wiedzy. W rzeczywistości zdecydowana większość ćwiczeń obejmowała zajęcia laboratoryjne /chemia, chemia fizyczna, fizyka dla biologów, fizjologia roślin i zwierząt, biochemia, mikrobiologia itp./, w trakcie których stosowane są podobne, a często identyczne, techniki badań oraz taka sama aparatura. W rzeczywistości więc pomimo odrębnej problematyki student powtarzał te same

lub podobne czynności, stosował te same metody i pozostawał na tym samym poziomie wiedzy teoretycznej i praktycznej. Jako absolwent spotykał się zwykle ze znacznie nowszą aparaturą i z nowszymi technikami badań, co w konsekwencji powodowało konieczność powtórnego zgłębiania tych zagadnień.

Integracja wiedzy w blokach przedmiotowych realizowana była na poszczególnych specjalnościach i poszczególnych okresach w różnym stopniu. Ogólnie można jednak stwierdzić, że studenci odznaczali się większymi umiejętnościami analizy aniżeli syntezy. Niewątpliwie było to związane z brakiem właściwie rozumianej integracji wiedzy. Student, niezależnie od roku studiów, uczył się przedmiotów, a nie studiował biologii.

Zdecydowana większość zajęć na studiach biologicznych to zajęcia obowiązkowe. Zajęcia typu fakultatywnego, ograniczane na ogół do wykładów monograficznych, nigdy nie przekraczały 6% ogólnej liczby godzin. Na studiach biologicznych zawsze wiele do życzenia pozostawiał przebieg i organizacja praktyk zawodowych. Podstawową i główną przyczyną niepowodzeń w tym względzie była zbyt mała liczba praktyk oraz zła ich organizacja. Wiele praktyk miało zbyt teoretyczny charakter.

Jak już wspomniano wyżej okres trwania studiów biologicznych wynosił:

- na kierunku nienauczycielskim - 4,5 roku
- na kierunku nauczycielskim - 4 lata.

Obciążenie tygodniowe studentów wynosiło przy tym około 32 do 37 godzin zajęć. Brak sal utrudniał racjonalne ułożenie planów zajęć, co w praktyce sprawiało, że student miał liczne "okienka" i zajęty był niemal cały dzień. Szczególnie uciążliwe były znaczne obciążenia studentów starszych lat. Część z nich wykonuje prace magisterskie

terenowe lub wymagające pewnej liczby wyjazdów w celu zgromadzenia materiałów naukowych w okresach jesiennych i wiosennych. Przy znacznych obciążeniach jest to niemożliwe i powoduje niechętne podejmowanie badań terenowych. Studentom starszych lat brak było czasu na opracowanie zebranych materiałów oraz na pisanie pracy dyplomowej, nie mówiąc już o gromadzeniu i studiowaniu literatury. W powszechnej opinii studentów i pracowników dydaktycznych studia biologiczne powinny trwać 5 lat.

2. Stan i tendencje zmian w planach i programach studiów

Na studiach biologicznych najistotniejsze różnice między dotychczasowymi planami i programami studiów a projektowanymi przez uczelnię polegają na:

- dążeniu do zwiększenia liczby godzin podstawowych przedmiotów biologicznych, takich jak botanika i zoologia. Przedmioty te służą przede wszystkim zapoznaniu studentów ze światem roślin i zwierząt. Jest to warunek bezwzględny, gdyż tylko jego spełnienie gwarantuje znajomość przez absolwentów wielu gatunków roślin i zwierząt oraz dobrą orientację w świecie organizmów żywych;
- dążeniu do wyeksponowania przedmiotów będących w swej istocie integracją wiedzy biologicznej. Do przedmiotów takich należy w pierwszym rzędzie ekologia. W dotychczasowych programach przedmiot ten był wprost dziwacznie realizowany, gdyż obejmował prowadzone przez cały rok wykłady i ćwiczenia pracowniane. Tak więc i w tym przypadku, dziedzinie najbardziej praktycznej i najbardziej terenowej nadano formę pracy laboratoryjnej. Obecnie dąży się do pozostawienia serii wykładów przy jednoczesnym zastąpieniu ćwiczeń pracowniany zajęciami terenowymi, organizowanymi jesienią /na początku roku akade-

mickiego/ oraz wiosną /po zakończeniu roku akademickiego/;

- redukcji przedmiotów czysto teoretycznych i nie mających istotnych związków z biologią;

- wydłużeniu czasu trwania studiów na wszystkich specjalnościach do 5 lat. Ma to szczególne znaczenie na studiach biologicznych i pozostaje w ścisłym związku z poziomem i jakością przygotowywanych przez studentów prac dyplomowych. Znaczna część tematów prac dyplomowych wymaga materiałów naukowych zbieranych w terenie przez co najmniej dwa sezony wegetacyjne. Materiały biologiczne pochodzące z jednego sezonu wegetacyjnego nie dają wiarygodnych wyników i zarówno z naukowego, jak i wychowawczego punktu widzenia nie powinny stanowić podstawy prac magisterskich. Wprawdzie dąży się do stosunkowo wczesnego rozpoczynania przez studentów badań związanych z pracami magisterskimi, lecz - jak wykazuje praktyka - dopiero po III roku studiów student jest w pełni przygotowany do podjęcia takich badań;

- dążeniu do możliwie wczesnego odłączenia specjalizacji biochemicznej i biologii molekularnej do zasadniczych studiów biologicznych. Specjalizacje te ograniczają się niemal całkowicie do badań typu laboratoryjnego, operują odmiennymi metodami badawczymi i nie wymagają w przygotowaniu studentów przerabiania w pełnym zakresie podstawowych przedmiotów biologicznych. W rezultacie bardzo trudne, a często wręcz niemożliwe, jest pogodzenie programów tych kierunków z kierunkami czysto biologicznymi. Również w zakresie przygotowania absolwentów do pracy w szkolnictwie podstawowym i średnim omawiane specjalizacje dają studentom bardzo wąskie, jednostronne i niewystarczające przygotowanie merytoryczne;

- dążeniu do zwiększenia liczby zajęć terenowych i właściwego organizowania praktyk naukowych;

- zapewnieniu studentom większych możliwości wyboru i ewentualnej zmiany specjalizacji, wyboru przedmiotów fakultatywnych oraz możliwości studiów typu indywidualnego.

O zmianie koncepcji studiów decyduje wiele czynników, w tym szereg czynników trudnych do przewidzenia. Z tego powodu trudno jest podać pełniejszą charakterystykę obecnej koncepcji. Dominuje w niej jednak dążenie do odciążenia studentów od zajęć teoretycznych i położenie większego nacisku na zajęcia praktyczne. Nie oznacza to zmniejszenia wymagań w stosunku do studentów, lecz wprost przeciwnie - chodzi o pełniejsze i społecznie bardziej przydatne kształcenie biologów. Tym samym chodzi o zmianę profilu absolwenta. Dotychczasowe programy studiów zakładały niejako kształcenie młodych kadr pracowników naukowych, choć tylko część absolwentów podejmowała pracę w instytucjach badawczych. Niewątpliwie za bardziej istotne uznać należy kształcenie biologów o znacznie bardziej wszechstronnym przygotowaniu i syntetycznym spojrzeniu na sprawy przyrody, a zwłaszcza stosunku człowieka do przyrody.

Dąży się też do pewnej rozbudowy przedmiotów kierunkowych, a w bloku przedmiotów uzupełniających proponuje się liczne zmiany treści w celu większego ich dostosowania do potrzeb biologów. Blok przedmiotów nadobowiązkowych /fakultatywnych/ wymaga większego urozmaicenia tematycznego oraz większej swobody studenta w ich wyborze. Zakłada się jednak wpływ promotora pracy magisterskiej na wybór zajęć fakultatywnych przez magistranta.

Kontrowersje wśród pracowników naukowych oraz części studentów budzą przedmioty przygotowujące studentów do

pracy dydaktycznej. Część osób wypowiada się zdecydowanie przeciwko tym przedmiotom, zakładając jedynie możliwość ich przerabiania jako bloku nadobowiązkowego dla studentów pragnących podjąć pracę w szkolnictwie. Druga - liczniejsza - grupa uważa, że każdy student powinien uzyskać przygotowanie i uprawnienia do nauczania. Dla grupy tej nie ulega wątpliwości, że każdy absolwent szkoły wyższej powinien znać elementarne zasady, metody i środki przekazywania wiedzy oraz kształcenia młodszych pokoleń. Zwraca się jednak uwagę na niewłaściwe proporcje i niewłaściwie dobrane treści przedmiotów pedagogicznych, a zwłaszcza zbyt obszerne traktowanie pedagogiki i psychologii, przy stosunkowo znacznym ograniczeniu dydaktyki biologii. Dla absolwenta biologii istotne znaczenie mają podstawowe wiadomości z teorii wychowania w zakresie pedagogiki, a w zakresie psychologii psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Z dydaktyki biologii bardzo istotne znaczenie mają ćwiczenia odbywane na terenie szkół. Z tych względów zakłada się, że godzinowy stosunek zajęć z pedagogiki, psychologii i dydaktyki biologii powinien kształtować się jak 1:1:3.

W odniesieniu do bloku przedmiotów społeczno-politycznych proponuje się przede wszystkim większe dostosowanie treści programowych tego bloku do treści biologicznych oraz zmniejszenie ogólnej liczby godzin, będących w istocie godzinami zajęć teoretycznych. Chodzi więc tu głównie o większą integrację omawianego bloku z całokształtem studiów biologicznych.

W nowych planach studiów przewiduje się stopniowe oddzielanie się poszczególnych specjalizacji począwszy od połowy drugiego roku studiów. Pierwszym etapem mają być przy tym następujące specjalizacje podstawowe:

1/ biologia komórki i organizmu /obejmująca cytolo-

gię, histologię, fizjologię i genetykę/,

2/ biologia środowiska /ekologia, florystyka, faunistyka/,

3/ biologia człowieka /antropologia/.

Wyjątek stanowi specjalizacja biologii molekularnej, która już od połowy pierwszego roku studiów realizuje w całości własny program. Kierunek ten - stojący na pograniczu chemii, biologii i fizyki - wypracował specyficzne metody badawcze, a w treściach tak dalece odbiegł od podstawowych kierunków biologii, że dla wielu osób pozostaje kwestią czy absolwentów tego kierunku można nazwać biologami. Ściśle ukierunkowana i stosunkowo wąska specjalizacja stwarza też - jak to już zaznaczono - poważne wątpliwości co do przydatności absolwentów jako nauczycieli biologii w szkolnictwie ogólnokształcącym, gdzie omawiany kierunek reprezentuje niewielki procent zagadnień programowych. Dlatego wydają się być uzasadnione propozycje utworzenia dla specjalizacji biologii molekularnej i biochemii odrębnego kierunku studiów uniwersyteckich.

3. Procedury tworzenia planów i programów studiów

Dotychczasowe plany i programy studiów były opracowywane odgórnie przez MNSzWiT, a poszczególne uczelnie i wydziały mogły wprowadzać do nich tylko nieznaczne zmiany, związane z lokalnymi warunkami i możliwościami.

Nowe plany i programy studiów biologicznych opracowane zostały w formie oddolnych propozycji konsultowanych i uzgadnianych z resortem. W Instytucie Biologii UAM opracowaniem planów zajął się wieloosobowy zespół powołany przez Radę Naukową instytutu. W skład zespołu weszli pracownicy wszystkich szczebli /profesorowie, docenci, adiunkci, asystenci/ oraz studenci. Zespół

powołany został na czas nieokreślony, gdyż zmiany planów wprowadzane są stopniowo i w razie potrzeby mogą być odpowiednio modyfikowane. Aktualnie realizowana jest jeszcze wersja przejściowa, pozwalająca przejść ze studiów czteroletnich w pięcioletnie. Nowe ujęcie rozpoczęto realizować na pierwszym i częściowo drugim roku studiów. Opracowano już jednak propozycje planów dla wszystkich lat. Ogólny charakter zmian przedstawia zamieszczona obok tabela.

Niekorzystnym zjawiskiem w nowych planach studiów jest ogólne zwiększenie liczby godzin w semestrze, a tym samym w wymiarze zajęć tygodniowym i dziennym studenta /por. tabela/.

Tabela 1

Procentowy udział poszczególnych bloków przedmiotowych w dotychczasowych i w nowych planach studiów biologicznych według założeń opracowanych na UAM w Poznaniu

Nazwa bloku	Plan studiów z 1975		Plany nowe
	nauczycielskich	nienauczycielskich	
1	2	3	4
Przeciętna liczba godzin w semestrze /= 100%/	456	445	535
Podstawy biologii	38,0	17,2	14,0
Specjalizacja	15,6	50,6	60,5
Przedmioty ogólne	18,5	18,0	14,8
Przedmioty polityczne	15,6	12,7	5,0
Przedmioty pedagogiczne	12,3	-	5,6

1	2	3	4
Przedmioty kierunkowe	53,5	68,8	74,5
/w tym botanika i zoologia/	/ok.10%/	/ok.9,0%/	/ok,12%/
Przedmioty pedagogiczne	12,3	-	5,6
Przedmioty pozakierunkowe	34,2	31,2	19,9

Przeciętny dzienny wymiar zajęć wzrósł w ten sposób z około 5 godzin do około 7. Pamiętać jednak należy, że w poprzednich planach dotyczyło to tygodnia pracy sześciodniowego, a obecnie dotyczy pięciodniowego. Tak więc w nowym ujęciu studentowi pozostaje wolna od zajęć sobota.

Genowefa KOŚ-SENIUCH
Instytut Polityki Naukowej
Postępu Technicznego
i Szkolnictwa Wyższego

TREŚCI KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH NA WYDZIAŁACH NEOFILOLOGICZNYCH UNIWERSYTETÓW

Kształcenie nauczycieli języków obcych nabiera szczególnego znaczenia chociażby z uwagi na fakt znaczącej roli ich znajomości we współczesnym świecie i wzrastającego zapotrzebowania społeczeństw na grupy wysoko kwalifikowanych specjalistów ze znajomością języków obcych. Przygotowanie i kwalifikacje z zakresu nauczania języków obcych uzyskują nauczyciele w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach.

Masowość nauczania i uczenia się języków obcych w Polsce - zarówno w szkolnym systemie edukacji wszystkich szczebli, jak i różnych formach nauczania pozaszkolnego - - dyktuje potrzebę ciągłego badania i doskonalenia procesów kształcenia pedagogicznego tej grupy nauczycieli. Potrzeba taka istnieje również dlatego, że kształcenie nauczycieli w ogóle, a szczególnie nauczycieli języków obcych, zdominowane jest przez normy prakseologiczno-instrumentalne i upowszechniający się technologiczny model kształcenia. Zanika coraz bardziej moralna problematyka zawodu, który jest przecież jednym z najbardziej humanistycznych. Nauczyciel w toku swojej pracy zawodowej bezpośrednio oddziałuje na świadomość uczniów, na kształtowanie ich życia psychicznego i postaw moralnych. Kształ-

cąc więc filologów i przygotowując ich do pracy w szkole, niezbędnym wydaje się zwrócenie uwagi na treści przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych pod kątem potrzeb kształcenia jednostek wrażliwych moralnie i odpowiedzialnych społecznie za swoją działalność wychowawczą.

Wśród metodyków nauczania języków obcych spotyka się pogląd, że o walorach przygotowania do zawodu nauczyciela i jego sukcesach decyduje umiejętność stosowania różnych metod i środków dydaktycznych. Problem jest o wiele szerszy i bardziej złożony. Kształcenie nauczycieli języków obcych nie może być prowadzone w przekonaniu, że wiedza pedagogiczna opanowywana w ramach kształcenia uniwersyteckiego powinna dostarczać wyłącznie metodycznych instrumentów postępowania. Opanowanie bowiem przez przyszłego nauczyciela technologii nauczania nie gwarantuje ani skutecznych działań pedagogicznych ani efektywności w nauczaniu języków obcych. Kształcenie nauczycieli każdego przedmiotu, w tym nauczycieli języków obcych, musi odbywać się w klimacie szeroko rozumianego humanistycznego, tj. podmiotowego przygotowania do zawodu.

Takie podejście do kształcenia nauczycieli wymaga uwzględnienia w doborze treści przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych wyników badań współczesnych kierunków psychologii, badań nad zawodem nauczyciela i potrzeb szkoły w tym zakresie[1].

---

[1] H. KWIATKOWSKA, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1983 /raport z badań złożony w IPNPTiSzW/;

L. KOŻUCHOWSKI, Koncepcje kształcenia pedagogów, Warszawa 1980.

1. Aktualne problemy kształcenia nauczycieli

Wychowanie młodzieży i przygotowanie jej do życia we współczesnej cywilizacji spowodowało wyostrzenie problematyki kształcenia nauczycieli jako tej grupy zawodowej, która jest w stanie odegrać wiodącą rolę w tym procesie. Za najtrwalsze podstawy kształcenia nauczycieli uznaje się powszechnie wyniki badań współczesnej psychologii. Kierunki współczesnej psychologii - behawioryzm, psychologia humanistyczna i psychologia poznawcza - stały się podstawą trzech wiodących tendencji w kształceniu nauczycieli: tendencji kształcenia technologicznego, humanistycznego i teoretycznego. Główne założenia tych tendencji można scharakteryzować następująco.

Technologiczne podejście do kształcenia nauczycieli przyjmuje podstawowe założenia psychologii behawiorystycznej. W myśl tej teorii kształtowanie osobowości człowieka i jego zachowań dokonuje się w drodze manipulacji zewnętrznymi sytuacyjnymi warunkami. W związku z tym treści kształcenia i ich struktura powinny zabezpieczać przygotowanie studenta do umiejętności zachowania się w sytuacjach typowych. Psychologia behawiorystyczna stała się źródłem inspiracji kształcenia nauczycieli w USA na przeciągu kilkudziesięciu lat[2]. Takie podejście wyznaczało też przez lata kształcenie nauczycieli języków obcych.

O ile założenia psychologii behawiorystycznej pomocne są w opanowywaniu przez studentów - przyszłych nauczycieli języków obcych - wybranych treści specjalistycznych, tj. określonych kompetencji językowych, to przy-

---

[2] A.W.COMBS /ed/, The Professional Education of Teachers, Boston 1978.

jęcie tych założeń w odniesieniu do całościowej koncepcji kształcenia neofilologów jest niemożliwe.[3] Determinizm sytuacyjny psychologii behaviorystycznej przeczy kształtowaniu nauczyciela aktywnego i zdolnego do samodzielnego wyznaczania celów swojej pracy pedagogicznej poprzez wewnętrzne motywy i dążenia. Zbyt instrumentalne podejście do kształtowania umiejętności i nawyków, mechanistyczne ujmowanie zachowań ludzkich, brak inspiracji poznawczych i humanistycznych walorów wykształcenia pedagogicznego nauczyciela, nie może stanowić podstawy doboru treści kształcenia pedagogiczno-psychologicznego. Próba opracowania w USA - ojczyźnie behawioryzmu - na podstawie założeń tej psychologii katalogu specjalnych kompetencji nauczyciela, tj. cech osobowości i umiejętności niezbędnych do kształtowania w procesie kształcenia nauczycieli, nie przyniosła oczekiwanych wyników, a wręcz rozczarowanie[4].

Kształcenie humanistyczne, którego źródłem inspiracji jest psychologia humanistyczna, stanowi kierunek opozycyjny w stosunku do behawioryzmu. Przyjmuje się tu, że kształcenie nauczycieli nie może być zestawem wyuczonych kompetencji i sposobów zachowania się sytuacyjnego, ale procesem kształtowania człowieka autentycznego o podmiotowym charakterze poznania, w kontekście innych ludzi[5].

---

[3] G.KOC, Metodologiczne aspekty doboru treści nauczania języków obcych w systemie lektoratowym szkoły wyższej, "Przegląd Glottodydaktyczny" 1979, nr 4.

[4] A.W.COMBS /ed/, The Professional..., op.cit.; J.KOZIELECKI, Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1980.

[5] J.BRUNER, Proces kształcenia, Warszawa 1964.

Rozwój i proces stawania się człowiekiem uwarunkowany jest głównie jego siłami wewnętrznymi, a nie warunkami zewnętrznymi. Jako jedną z podstawowych tez w kształceniu nauczycieli przyjmuje się potrzebę nauczania rozumienia istoty zjawisk wychowawczych bardziej niż wykrywania prawidłowości rządzących nimi. Dużą wagę przywiązuje się również do organizowania procesów stawania się nauczycielem. Dobry nauczyciel potrafi wykorzystać siebie, swoją wiedzę i inteligencję, swoje bogactwo psychiczne do rozwiązywania w sposób zindywidualizowany problemów pedagogicznych. Skuteczne stosowanie wyuczonych metod i środków dydaktycznych w myśl tej koncepcji jest wartością wtórną w stosunku do wartości osobowościowych nauczyciela.

Gruntowne opanowanie wiedzy specjalistycznej traktuje się jako podstawowy warunek nauczycielskich kompetencji. Jakość tej wiedzy określa nie programowy zbiór faktów, ale odkrywanie ich znaczenia i struktury. Treści kształcenia mają wartość jeżeli pełnią określone funkcje w strukturze czynności pedagogicznych nauczyciela. Natomiast układ treści powinien akcentować zasady, uogólnienia i teorie[6]. Kształcenie nauczycieli w myśl tej koncepcji jest procesem indywidualnym, opartym nie na wyuczonych kompetencjach, ale na własnej osobowości jako podstawowym i twórczym narzędziu pracy z uczniem. Odkrywanie znaczenia wiedzy zachodzi w indywidualnym procesie poznawczo-emocjonalnym. Nie zdobywa się go z zewnątrz, ale odkrywa w samym sobie, zależnie od celów, dążeń, wartości i potrzeb samego studenta[7].

---

[6] J. BRUNER, Proces ..., op.cit.

[7] Tamże

Inne znane w psychologii teorie, określane jako teorie poznawcze, stały się podstawą teoretycznej tendencji w kształceniu nauczycieli. Biorą one za punkt wyjścia aktywność człowieka, jego zdolność i potrzebę przekształcania rzeczywistości, tj. przekształcenie sytuacji istniejącej w sytuację inną. Przy czym przez sytuację rozumiany jest układ stosunków między człowiekiem a otaczającym go światem.

Z dydaktycznego punktu widzenia jest to wyzwalanie aktywności uczących się poprzez stawianie im zadań do rozwiązania i uczenie umiejętności przekształcania jednych modeli teoretycznych w inne, potrzebne w danej sytuacji. Określa się to jako konieczność uczenia we wszystkich przedmiotach umiejętności transformacji, poprzez opanowywanie aktywnej metody dojścia do wiedzy[8]. Idzie tu o maksymalne wykształcenie u studenta samodzielności metodologicznej i uczenie go uczenia się.

W koncepcjach kształcenia nauczycieli sięga się również do źródeł sukcesów dydaktycznych nauczyciela. Analizy źródeł tych sukcesów dotyczą zazwyczaj uwarunkowań zewnętrznych jego pracy, walorów osobowościowych, tj. nauczycielskiej podmiotowości i regulacyjnej funkcji nauki w działaniu nauczyciela opartym o teorię.

Zintegrowane ujęcie założeń powyższych koncepcji kształcenia nauczycieli, odpowiednie rozłożenie akcentów w doborze treści, powinny stanowić podstawy teoretyczne kształcenia nauczycieli neofilologów. Rolę wiodącą w całościowej koncepcji, a zwłaszcza w zakresie treści

---

[8] N. TAŁYZINA, Uprawlenie procesom uswojenia znanij, Moskwa 1975; N.TAŁYZINA, Struktura nauczania, [w:] Problemy modelowania procesów dydaktycznych, Warszawa 1978.

przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych na tych wydziałach, powinna zajmować humanistyczna koncepcja kształcenia. Treści i cała organizacja procesu kształcenia powinny być ukierunkowane na permanentne rozbudzanie motywacji studentów zarówno w opanowywaniu treści programowych, jak i motywacji do przyszłej pracy pedagogicznej. Wciąż aktualne wydaje się stwierdzenie "...a przecież uczeń może umieć, a nie chcieć. Trzeba tak dobierać wiadomości, aby uczeń nie tylko umiał, ale i chciał"[9]. Motywacja jest jednym z podstawowych warunków sukcesów dydaktycznych nauczyciela i ucznia.

Problematyka czynników motywacyjnych w procesie kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego była przedmiotem przeprowadzonych przez nas badań wśród studentów rusycystów. Badaniami objęto studentów studiów stacjonarnych II i IV roku oraz studentów studiów zaocznych. W badaniach zastosowano anonimową ankietę dotyczącą problematyki motywów podejmowania studiów rusycystycznych i czynników motywacyjnych wpływających na sukces w studiach, badania zależności poziomu inteligencji i wyników uzyskiwanych w studiach. Motywy wyboru kierunku studiów przez studentów stacjonarnych i ich uszeregowanie według ważności można sprowadzić do trzech grup:

1/ chęć zostania nauczycielem rusycystą,

2/ zainteresowanie kierunkiem studiów, chęć wzbogacenia kulturoznawczej wiedzy o ZSRR,

3/ chęć studiowania w ogóle.

Pozytywna motywacja do studiowania i nawet jej nasilenie utrzymuje się u studentów II roku, natomiast na IV roku 42% badanych studentów stwierdza jej osłabienie.

---

[9] T. TOMASZEWSKI, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970.

Jako główne przyczyny występują niepowodzenia w studiach, rozczarowanie, niewielkie perspektywy uzyskania interesującej pracy: "brak perspektyw zawodowych", "za dużo w języku polskim", "nadmiar rusycystów w kraju", "trudna sytuacja społeczno-polityczna w Polsce" itp. Środowisko uczelniane ani środowisko rodzinne nie mają istotnego wpływu na podtrzymanie i wzmocnienie motywacji studiowania. Obserwuje się natomiast wpływ środowiska koleżeńskiego. Główne czynniki to koleżeńska współpraca, uznanie u kolegów, rywalizacja.

Wśród cech osobowościowych, wspomagających osiąganie sukcesu w studiach, a zatem wzmacniających motywację, studenci wymieniają: inteligencję, zdolności językowe, wytrwałość, samodyscyplinę, własną motywację, odporność psychiczną, cierpliwość. Czas przeznaczony na studiowanie przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych waha się od 1-5 godzin tygodniowo. Natomiast wpływ treści przedmiotowych na motywację przygotowania się do przyszłego zawodu nauczyciela języka rosyjskiego jest znikomy. Prawie wszyscy badani studenci upatrują możliwości wzmocnienia motywacji studiowania w organizacji procesu kształcenia, stosowanych metodach i środkach dydaktycznych, zajęciach prowadzonych w języku rosyjskim i w osobowości nauczycieli akademickich. Od nauczycieli akademickich oczekują:"dużej wiedzy", "zaangażowania w to co wykonują", "zainteresowania swoim przedmiotem", "sumienności przy wykonywaniu swoich obowiązków", "zachęty", "dopingu", "obiektywności", "rady i pomocy", "właściwego podejścia do studenta" itp.

Podobne wyniki uzyskano z badań nad motywacją wyboru języków obcych oraz czynników wzmacniających motywację uczenia się w warunkach lektoratów w uczelniach rolniczych. Początkowo dość silna motywacja studiowania języka słabnie nie tylko pod wpływem narastającego stopnia

trudności treści, ale przede wszystkim sposobów realizacji tych treści i postaw nauczycieli.

Wszelka problematyka badawcza dotycząca procesów nauczania języków obcych w większości przypadków sprowadza się do nauczyciela, jego wiedzy, umiejętności pedagogicznych, kultury osobistej i postaw życiowych.

2. Treści kształcenia pedagogicznego nauczycieli języków obcych

Treści kształcenia pedagogicznego nauczycieli języków obcych powinny zabezpieczać realizację co najmniej trzech obszarów procesu wychowawczo-dydaktycznego. Wymogi stawiane tym treściom można ująć w następujące grupy:

- dobór treści zabezpieczających obszar problematyki związanej z przygotowaniem zawodowym,
- treści zapewniające indywidualny rozwój osobowości przyszłego nauczyciela języka obcego,
- treści stwarzające podstawę ujmowania przyszłych ról zawodowych i społecznych w kontekście szeroko rozumianych problemów życia społecznego.

Treści kształcenia pedagogicznego w aspekcie przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego dotyczą opanowania przez studenta odpowiednio dobranych struktur wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych. Rozwiązywanie problemów pedagogicznych powstających w procesie nauczania ma m.in. charakter teoretyczny i uwarunkowane jest zakresem posiadanej przez nauczyciela wiedzy teoretycznej. Zatem w doborze treści kształcenia pedagogicznego należałoby założyć kryteria gwarantujące spełnienie potrzeby "obudowania teoretycznego" wiedzy nauczyciela jako niezbędnego warunku efektywności jego pracy

pedagogicznej[10]. Ideą przewodnią, którą można przyjąć za podstawowe kryterium w tym zakresie, jest funkcjonalność treści w znaczeniu zestawu struktur wiedzy pedagogicznej - faktów i twierdzeń mających wartość aksjomatów i stanowiących podstawę kształtowania hierarchii wartości przyszłego nauczyciela języka obcego. Funkcjonalność treści jest to również rozumienie istoty wychowania człowieka we współczesnym świecie. Wiedza o człowieku, jego miejscu i roli w świecie oraz wpływie istniejących warunków społecznych na kształtowanie świadomości uczniów wymaga również umiejętności myślenia refleksyjnego, filozoficznego. "Antropologiczne poznanie wychowanka i wychowawcy oraz wiążącej ich relacji musi stać się niezbędną filozoficzną podstawą pedagogicznej teorii wychowania..."[11]. Świadomość i kulturę teoretyczną przyszłego nauczyciela języka obcego wyznacza wiedza pedagogiczno-psychologiczna funkcjonalna, ale odpowiednio dobrana i "zorganizowana" dydaktycznie.

W rozwiązywaniu sytuacji pedagogicznych, jako typowych sytuacji problemowych, teoria jest podstawą nauczycielskiej praktyki. Wiedza i kultura teoretyczna nauczyciela jest też podstawą modyfikacji norm teoretycznych i ich odniesienia do aktualnych warunków i sytuacji dydaktycznych. Umiejętność przełożenia praw i prawidłowości teorii pedagogicznych na prakseologiczne działania nauczycielskie jest wyrazem intelektualnej dojrzałości nauczyciela i miarą opanowanych kompetencji dydaktycznych.

---

[10] Z. CACKOWSKI, Trud i sens ludzkiego życia, Warszawa 1981.

[11] W. CICHOŃ, Pojęcie procesu wychowawczego i jego aksjologiczny sens, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1981, nr 3.

Przygotowanie praktyczne do zawodu nauczyciela musi uwzględniać elementy kształtowania świadomości metodologicznej. Istniejąca tendencja kształcenia technologicznego nauczycieli języków obcych i wyposażenia ich w sprawnościowe, instrumentalne kompetencje, nie jest w stanie zabezpieczyć efektywności procesów edukacyjnych. W kształceniu nauczycieli zachodzi uznana przez dydaktykę prawidłowość, że "im bardziej treść kształcenia zbliża się do treści nauki, tym większe musi być powinowactwo metod uczenia się do metod badania naukowego"[12] i że "przygotowanie z zakresu metodologii jest koniecznym wyposażeniem każdego nauczyciela"[13].

Refleksje nad kształceniem nauczycieli języków obcych i stosunkowo częste niezbyt pozytywne oceny młodych nauczycieli, absolwentów wydziałów neofilologicznych uniwersytetów, podpowiadają konieczność uwzględniania, szczególnie w zakresie przygotowania praktycznego, kilku postulatów, a mianowicie:

1. Podstawą kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli, a w szczególności podstawą metodyki nauczania języków obcych, powinna być nie tyle struktura gotowej wiedzy, co dydaktyczna struktura poznania naukowego rzeczywistości szkolnej i poznania sposobów i metod dochodzenia do założonych celów i wyników nauczania.

2. Treści kształcenia teoretycznego powinny bardziej oscylować wokół aksjomatów pedagogicznych mogących być podstawą kształtowania wartości etycznych przyszłego nauczyciela, rozwijania jego motywów do pracy nauczycielskiej. Treści te, obejmujące system praw i prawidłowości

---

12 W. OKOŃ, Nauka a treść wykształcenia ogólnego, "Ruch Pedagogiczny" 1970, nr 1.

13 W. ZACZYŃSKI, Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 2.

pedagogiki, powinny w większym stopniu nawiązywać do aktualnych problemów wychowania człowieka oraz hipotez badawczych pedagogiki wynikających z aktualnych badań, a inspirujących aktywność poznawczą studentów.

3. Treści kształcenia pedagogicznego neofilologów powinny uwzględniać większy problemowy ładunek poznania humanistycznego, tj. podmiotowego. Humanistyka nie operuje sądami jednoznacznymi, zatem dobór faktów powinien sprzyjać kształtowaniu umiejętności ich interpretacji z różnych punktów widzenia. Właśnie w zakresie treści kształcenia pedagogicznego powinno się stworzyć możliwość refleksji nad sobą jako humanistą, nauczycielem i wychowawcą. Ta humanistyczna podmiotowość ukształtowana w toku studiów uniwersyteckich pozwoli głębiej traktować podmiotowość uczniów w szkole.

Dobór treści z punktu widzenia indywidualnego rozwoju osobowości studentów nakazuje uwzględnienie przede wszystkim ich wewnętrznych potrzeb intelektualnych.

Społeczna rola i znaczenie zawodu nauczyciela, problem duchowego bogactwa tej grupy zawodowej przestaje być sprawą tylko osobistą poszczególnych nauczycieli, ale nabiera wymiaru rangi społecznej i narodowej. Dlatego też pytanie o zakres osobistych aspiracji i egzystencjalnych oczekiwań nauczycieli jest również pytaniem o kształt wewnętrzny przyszłych pokoleń. Treści kształcenia stanowiące podstawę uzyskania ładu wewnętrznego i ukierunkowane na kształtowanie umiejętności wyboru, to również kształtowanie umiejętności wartościowania otaczającej rzeczywistości, wyboru własnej hierarchii wartości i jej ochronę. Jest to z kolei związane z kształtowaniem motywacji i wrażliwości moralnej przyszłych nauczycieli-wychowawców.

Chodzi więc tu nie o treści jednolite, "wygładzone" ideologicznie w związku z potrzebą czasów, ale o treści

reprezentujące problemy współczesnego człowieka i świata właśnie w sposób wieloaspektowy i z różnych punktów widzenia. Uczenie studenta wyboru własnej hierarchii wartości, umiejętności jej stosowania i obrony, może dokonywać się wtedy, gdy w treściach kształcenia znajdować się będą elementy wyboru. "Najczęściej proponuje się organizować wiedzę ze względu na pewien system wartości, to jednak oznacza, że każda zmiana tego systemu unieważnia mniejsze lub większe fragmenty teorii"[14]. Dobór treści kształcenia pedagogicznego z tego punktu widzenia stawia swoiste wymagania przed programistami i nauczycielami akademickimi, jest to jednak prawidłowość rządząca każdym procesem wychowawczo-dydaktycznym.

Oprócz korzyści kształtowania nauczyciela jako człowieka autentycznego, taki dobór treści pomaga zrealizować również cele praktyczne. Praca wychowawcza przebiega w układach otwartych, bowiem grupa uczniowska zawsze jest zróżnicowana intelektualnie i psychicznie. Właśnie niejednoznaczna wiedza prezentowana w toku studiów pozwoli ukształtować umiejętność reakcji na konflikt i tolerancji w stosunku do innych. Poza tym nauczanie studentów uogólniania i różnicowania poglądów oraz oceny postaw może zachodzić przy treściach dających podstawy aktywności intelektualnej. Chcąc rozwijać intelekt trzeba zabezpieczać możliwość prowadzenia życia intelektualnego w toku studiów poprzez treści kształcenia.

Kształtowanie u studentów umiejętności myślenia kategoriami problemów współczesnego świata wymaga doboru treści nawiązujących do uwarunkowań tych problemów nie tylko w obrębie własnego kraju, ale także w kontekście szerszym. Wiele zjawisk wychowawczych jest typowych dla

---

[14] K. KONARZEWSKI, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1982.

współczesnej cywilizacji na wszystkich jej obszarach. Ukazywanie ich jest kształceniem intelektualnym i moralnym, ukierunkowanym na kształtowanie odwagi intelektualnej i krytycyzmu wobec np. przyczyn patologii społecznej.

Współczesny nauczyciel, zwłaszcza neofilolog, posiadający dzięki treściom kształcenia kierunkowego i znajomości języków obcych dostęp do szerokiej informacji o świecie, nie może być kształcony wąsko i determinowany intelektualnie poprzez wartości instrumentalne. Humanista-neofilolog musi być kształcony i przygotowany do zawodu nauczycielskiego w świecie wartości humanistycznych. Dlatego też psychologia humanistyczna powinna być osnową doboru treści przedmiotów pedagogicznych.

Specyfika zawodu nauczyciela języka obcego wymaga organizacji procesu wszechstronnego kształtowania osobowości. Efektywność funkcjonowania przyszłego nauczyciela zależy od funkcjonalnego powiązania w zintegrowaną całość treściową wiedzy, umiejętności i systemu wartości. Struktura czynności pedagogicznych jako system działań zawsze zakłada ukierunkowanie ich na osiągnięcie określonych wartości - celowych zmian w osobowości ucznia. Stąd problem społecznej odpowiedzialności nauczyciela i odpowiedzialności przed sobą samym odgrywa istotną rolę w doborze treści kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli.

3. Potrzeba doskonalenia procesów edukacji pedagogicznej przyszłych nauczycieli języków obcych

Świadomość pedagogiczną środowisk neofilologicznych kształtuje, w większości przypadków, przekonanie o ewentualnej wartości i potrzebie rozwijania metodyk nauczania poszczególnych języków. Rozwój psycholingwistyki

traktującej o psychologicznych mechanizmach powstawania aktu mowy oraz opisowych badań językoznawczych dla celów dydaktycznych, zdominował szersze spojrzenie na procesy edukacyjne nauczycieli języków obcych.

Cele nauczania języków obcych, w połączeniu ze zjawiskiem masowości, sprzyjały rozwojowi i ugruntowywaniu się strukturalistycznych koncepcji kształcenia neofilologów jako możliwości zaspokojenia społecznego zapotrzebowania na nauczycieli tej specjalności i znajomości języków przez różne grupy społeczne. To poszukiwanie szybkich i efektywnych metod kształcenia specjalistów zrodziło w efekcie nowe problemy. Nauczyciele kształceni w klimacie walorów oddziaływań instrumentalno-technologicznych w nauczaniu przenieśli je na grunt szkoły jako ideę wiodącą w pracy pedagogicznej. Zagubiona została przy tym szersza problematyka pedagogiczna i jej humanistyczny sens w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego.

Przyjmując nawet punkt widzenia znaczących środowisk neofilologicznych, że metodyki szczegółowe są wystarczającą podstawą przygotowania pedagogicznego przyszłych nauczycieli języków obcych, stwierdzić należy, że ich realizacja w kształceniu uniwersyteckim jest bardzo zróżnicowana merytorycznie i nie zabezpiecza niezbędnej refleksji nad istotą nauczania i wychowania, oferując przede wszystkim opanowanie pewnego zakresu technologii nauczania. Trudno ustosunkować się do treści kształcenia metodyk szczegółowych, gdyż programów takich, nawet ramowych, ukierunkowujących metodologicznie kształcenie metodyczne, nie ma. Podstawowe źródła treściowe to monografie poszczególnych autorów, o niewątpliwej wartości merytorycznej, ale traktujące w sposób zindywidualizowany problemy metodyczne. Kryteriami wartości kształcenia

metodycznego w uniwersytetach na kierunkach neofilologicznych mogą być zatem oceny tego procesu przez studentów, przez nauczycieli akademickich oraz oceny młodych nauczycieli, ich umiejętności pedagogicznych i efektów i pracy dydaktycznej przez władze oświatowe.

Nauczyciel języka obcego jest humanistą, nauczycielem i wychowawcą w takim samym stopniu, jak nauczycie innych przedmiotów. Od nauczyciela neofilologa można by oczekiwać czegoś więcej. Dzięki znajomości języka obcego i obeznania z problematyką kulturową danego obszaru językowego, jego refleksja pedagogiczna powinna być wzbogacona o kulturowe elementy porównawcze. Tymczasem ocena nauczycieli języków obcych - absolwentów uniwersytetów, zarówno w zakresie przygotowania pedagogicznego, ich postawy zawodowej i osiąganych wyników nauczania nie jest pozytywna. Właśnie w kształceniu nauczycieli języków obcych obserwuje się zjawisko kształcenia bardziej specjalisty neofilologa aniżeli nauczyciela neofilologa.

Świadomość tego faktu towarzyszy władzom oświatowym, ponieważ podejmowane próby ujednolicenia systemu kształcenia nauczycieli i akcentowanie znaczenia przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych przez resorty szkolnictwa wyższego oraz oświaty i wychowania, stwarzają możliwości doskonalenia procesów edukacyjnych nauczycieli. Szansa zsynchronizowania przygotowania teoretycznego w kształceniu pedagogicznym neofilologów i przybliżenia problematyki szkoły poprzez dobrą organizację praktyk pedagogicznych powinna być wykorzystana zarówno przez uniwersytety, jak i szkoły niższych szczebli.

Analizując uniwersyteckie programy przedmiotów "pedagogika" i "psychologia" nasuwa się uwaga: brak jest w nich problematyki, która pozwalałaby wychowywać studentów - przyszłych nauczycieli języków obcych - w kli-

macie podmiotowości nauczycielskiej. W opracowanych przez MNSzWiT uwagach z dnia 21 VI 1982 r. w sprawie realizacji przedmiotu "pedagogika" kładzie się akcent na konieczność budzenia refleksji pedagogicznej studentów, zintegrowanego ukazywania procesów i zjawisk pedagogicznych, wdrażania studentów do podmiotowego traktowania uczniów, rozbudzania i pogłębiania zainteresowań studentów problematyką pedagogiczną, motywowania ich do podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela. Dobór i układ treści w programach kształcenia pedagogicznego, mimo prób integrowania problematyki, jest jednak wykładem prawie encyklopedycznym, liczącym na inwencję samego nauczyciela w zakresie ich modyfikacji oraz na dobre sposoby realizacji.

Modyfikacja treści programowych tych przedmiotów powinna iść w kierunku akcentowania problematyki podmiotowości nauczyciela i ucznia oraz innych rozwiązań organizacyjnych, przesuwając realizację pewnych partii materiału na okres praktyk pedagogicznych, np. "organizacja pracy pedagogicznej", "środki dydaktyczno-wychowawcze", "powodzenia i niepowodzenia szkolne", czy nawet "metody pracy pedagogicznej".

Ustalenia przyjęte przez resort Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Oświaty i Wychowania[15] akcentują potrzebę jednolitego kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. W tej grupie przedmiotów kształci się na wydziałach neofilologicznych uniwersytetów i wyż-

---

[15] Modyfikacja systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Ustalenia przyjęte na posiedzeniu Prezydiów Kolegiów Ministrów: Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Oświaty i Wychowania w dniu 2 lutego 1983 r. /wyd. MNSzWiT oraz MOiW/.

szych szkół pedagogicznych nauczycieli języków obcych.

W myśl tych ustaleń przyjęto w uniwersyteckim kształceniu pedagogicznym przyszłych nauczycieli minimalny wymiar godzin przedmiotów pedagogicznych: psychologia - - 90 godzin, pedagogika - 90 godzin oraz metodyki szczegółowe - 120 godzin. Zniesiony również został podział na kierunki nauczycielskie i nienauczycielskie. Ustalone minimum godzin na przedmioty pedagogiczno-psychologiczne obejmuje wszystkich studentów. Wszędzie tam, gdzie pozwalają na to warunki kadrowe i organizacyjne uczelni, zaleca się zwiększanie wymiaru godzin na wymienione przedmioty i kształcenie praktyczne, rozszerzenie współpracy z nauczycielami szkół podstawowych i średnich, włączanie ich do zajęć dydaktycznych itp.

Szczególną uwagę zwraca się w tym dokumencie na praktyki pedagogiczne jako konieczne rozszerzenie kontaktów przyszłego nauczyciela ze szkołą. "Praktyki powinny zapewnić takie przygotowanie do zawodu nauczycielskiego, aby po ukończeniu studiów absolwent posiadał wiedzę teoretyczną i praktyczną o pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole. Cel ten można osiągnąć przez rozszerzenie dotychczasowego wymiaru praktyk pedagogicznych ciągłych do około 15-20 tygodni"[16].

W zakresie organizacji praktyk proponowana jest koncepcja WSP w Krakowie, ujmująca to zagadnienie systemowo, a mianowicie:

- dziesięciotygodniowa praktyka ciągła z rozbiciem na dwa tygodnie praktyki asystenckiej w ramach pedagogiki; cztery tygodnie praktyki w szkole podstawowej i cztery tygodnie w szkole średniej w ramach dydaktyki przedmiotowej oraz

- jeden dzień w tygodniu pracy w szkole przez dwa se-

---

[16] Tamże

mestry /jeden semestr w szkole podstawowej i jeden w szkole średniej/ - przed odpowiednimi praktykami ciągłymi.

Odbywanie przez studentów tych praktyk i w związku z tym przygotowanie odpowiedniej organizacji procesu kształcenia pedagogicznego w uniwersytetach. Szczególnie dotyczy to doboru i układu problemowego treści kształcenia przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Przygotowanie pedagogiczne przyszłych nauczycieli języków obcych, jak wynika z omawianego dokumentu, powinno być realizowane przez uczelnie nie później niż do trzeciego roku studiów.

Potrzeba modyfikacji treści kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli języków obcych i ich przygotowania pedagogicznego do pracy w szkole jest przedmiotem podjętych przez IPNPTiSzW badań. Krytyczne oceny tego przygotowania wypowiadane przez samych nauczycieli i nauczycieli-metodyków poszczególnych języków obcych oraz stosunkowo niska rzeczywista efektywność opanowania przez młodzież tych języków, wymagają badań tej problematyki. Założeniem podjętych prac badawczych jest analiza procesu kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych na wydziałach neofilologicznych uniwersytetów oraz badania opinii na ten temat bezpośrednich władz szkolnych, tj. dyrektorów szkół, nauczycieli-metodyków poszczególnych języków oraz młodych nauczycieli o krótkim stażu pracy. Idzie tu o merytoryczne porównanie oczekiwań szkoły i samych nauczycieli, a także jakości wiedzy pedagogicznej wyniesionej z uniwersytetu. Dotarcie do określenia źródeł sukcesów dydaktycznych nauczyciela języka obcego i wiedzy pedagogicznej zabezpieczającej ten sukces może być, jak sądzimy, przyczynkiem usprawniającym kształcenie nauczycieli-neofilologów.

Z wstępnych opinii zebranych na ten temat można sformułować wniosek potwierdzający pilną potrzebę modyfikacji procesu kształcenia pedagogicznego w uniwersytetach oraz aktualność podjętej problematyki badawczej. Na podstawie opinii młodych nauczycieli języków obcych na czoło wysuwa się teza, że wybór zawodu nauczyciela jest w większości przypadkowy. Podstawy pedagogiczne młodych nauczycieli charakteryzuje się jako:"... nie chcą stać się wychowawcami, a nauczycielami przestają być równo z dzwonkiem na przerwę", "swoją postawą zabijają bardzo szybko w młodzieży zapał i entuzjazm do nauki", "...wytwarzają w klasie atmosferę pełną napięcia, surowością pokrywają własne niedostatki", "nie lubią młodzieży i mają trudności z nawiązaniem z nią kontaktu", "ich uczniowie nagminnie uczęszczają na korepetycje lub, jeśli mają możliwości, zmieniają klasę lub szkołę", "stawiają bardzo dużo ocen niedostatecznych, denerwują się, że uczniowie są mało zdolni", "... nie panują nad klasą, stawiają bardzo dużo piątek i czwórek. Są przez klasę lubiani, ale nie cenieni", "traktują lekcje jako spotkania towarzyskie, na których można posłuchać płyt i porozmawiać na różne interesujące tematy, ale wyłącznie w języku polskim".

Tę liczną niestety grupę młodych nauczycieli, absolwentów uniwersytetów cechuje również: "nieprzygotowanie do lekcji, bardzo powierzchowna znajomość podręcznika i programu; bezrefleksyjne przerabianie lekcji z podręcznika, tylko po to, żeby coś w klasie robić, a nie po to, żeby czegoś nauczyć; rutynowość, w którą popadają już po paru miesiącach pracy, co sprawia, że ich lekcje realizowane według jednego schematu stają się nudne i nielubiane przez młodzież".

W ocenach postaw i umiejętności młodych nauczycieli języków obcych podkreśla się wyraźnie brak motywacji

w wyborze zawodu i zatem brak motywacji doskonalenia warsztatu pracy. Do zawodu trafiają absolwenci uniwersytetów, którzy nie znaleźli zatrudnienia w innych instytucjach. Przypadkowość wyboru zawodu powoduje, że młodzi nauczyciele nie przywiązują wagi do głębszego zainteresowania się przedmiotami pedagogiczno-psychologicznymi w okresie studiów, a zwłaszcza metodyką nauczania oraz poznania specyfiki pracy szkoły w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych.

Nauczyciele opiekujący się studentami w toku praktyk pedagogicznych stwierdzają brak zainteresowania takimi podstawowymi czynnościami związanymi z przyszłą pracą, jak należyte przygotowanie konspektu i przeprowadzenie lekcji oraz umiejętność omówienia lekcji własnej i kolegów. Potwierdzałoby to brak nawet motywacji instrumentalnej, tj, chęci uzyskania dobrej oceny na zaliczenie metodyki jako programowego przedmiotu studiów. "Młodzi nauczyciele przychodzą do szkół z przestarzałymi poglądami metodycznymi, źle przygotowani do pracy w szkole, a przekonani o prawidłowym przygotowaniu wyniesionym z uniwersytetu, nie czują potrzeby doskonalenia swojego warsztatu pracy". "Daje się zauważyć, że młodzi nauczyciele prezentują niski stan wiedzy w zakresie psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży, nie mówiąc już o psychologii dorosłych /dotyczy to nauczycieli szkół wieczorowych/. Przejawia się to głównie w braku umiejętności stosowania odpowiednich do wieku metod nauczania. Szczególnie widoczne jest to wśród nauczycieli młodszych klas szkół średnich. Nie uwzględniają oni progu trudności, jaki przeżywają uczniowie przy przejściu do innego typu szkoły. Przyczyn tego należy upatrywać w zbytnim ukierunkowaniu nauczania w szkole wyższej na wiedzę ogólnopedagogiczną, mniej zaś miejsca poświęca się psychologii

rozwojowej dzieci i młodzieży".

Powyższa ocena kształcenia uniwersyteckiego jest względna. Jest to oczywiście próba szukania przyczyn stanu rzeczy, ale przecież sama psychologia rozwojowa, nawet najlepiej wykładana w uniwersytecie, nie zmieni postawy młodego nauczyciela języka obcego wobec procesu wychowawczo-dydaktycznego w szkole. W opinii specjalistów zajmujących się szkolnym nauczaniem języków obcych jeszcze wyraźniej zarysowuje się potrzeba modyfikacji treści programowych przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, opracowania i przyjęcia koncepcji ich nauczania w uniwersytetach, a także dobrej organizacji procesu kształcenia pedagogicznego przygotowującego do podjęcia pracy w szkole.

Postulowane w ustaleniach ministerstw rozszerzanie, gdzie to jest możliwe, wymiaru godzin na te przedmioty jest dalszą minimalizacją problemu. Zawód nauczyciela staje się obecnie dość atrakcyjny w sensie materialnym i prestiżu społecznego. Warto więc ten system zachęt utrwalać i rozszerzać, aby trafiali do niego kandydaci z motywacją do pracy pedagogicznej. Wydaje się słusznym podjęcie prac nad korelacją treści między przedmiotami kształcenia. Weryfikacja treści np. przedmiotów społeczno-politycznych i ukierunkowanie ich na problematykę wychowania może przynieść korzyści nie tylko problemowe, ale i organizacyjne, tzn. wprowadzenie działu treściowego lub odrębnego przedmiotu w postaci etyki zawodu nauczyciela. Nauczyciel musi mieć poczucie odpowiedzialności społecznej i odpowiedzialności przed sobą za wyniki swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Alicja KOTUSIEWICZ
Henryka KWIATKOWSKA
Uniwersytet Warszawski

O POTRZEBIE ZMIAN PROGRAMOWYCH W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Istnieje powszechna świadomość potrzeby zmian w programie kształcenia nauczycieli. Każde programowanie zakłada jednak konieczność dobrego rozpoznania aktualnego stanu systemu. Projektując zmiany w systemie kształcenia nauczycieli trzeba więc dysponować rozpoznaniem stanu funkcjonowania tego systemu i jego rezultatów. Diagnozę tych dwóch obszarów czynimy podstawą zaproponowanych kierunków zmian.

1. Diagnoza aktualnego stanu kształcenia nauczycieli w uniwersytetach - w świetle badań empirycznych

Diagnozę umożliwiły badania wyznaczone przez dwa odmienne podejścia metodologiczne. Pierwsze z nich /diagnozowanie bezpośrednie/ koncentrowało się na badaniu rzeczywistości, tj. opisie empirycznego stanu dydaktyki kształcenia nauczycieli. Drugie natomiast /diagnozowanie pośrednie/ orzekało o systemie kształcenia na podstawie uzyskanego rezultatu, tj. funkcjonowania nauczyciela w zawodzie[1]. Uwzględnienie wyników badań uzyskanych na

[1] Do diagnozy wykorzystano dwa raporty z badań: S. SŁOMKIEWICZA, Funkcjonowanie w zawodzie absolwentów aktualnego systemu kształcenia nauczycieli, /diagnozowanie pośrednie/ oraz A. KOTUSIEWICZ, H. KWIATKOWSKIEJ, Uniwersytecki system kształcenia nauczycieli - diagnoza stanu aktualnego, koncepcja przeobrażeń, /diagnozowanie bezpośrednie/. Obydwa raporty złożono w IPNPTiSzW.

podstawie dwóch różnych metodologii było zamysłem celowym, chodziło bowiem o otrzymanie diagnozy szczególnego rodzaju, odpowiadającej na dwa zasadnicze pytania:

1. Jaki jest stan dydaktyki kształcenia nauczycieli w uniwersytetach?

2. Jaki jest poziom zawodowego funkcjonowania nauczyciela, absolwenta wykształconego przez badany system? Dla uzyskania na nie odpowiedzi posłużono się metodą modelowania, wykorzystując model empiryczny jako podstawę analizy zawodowego funkcjonowania nauczyciela. Natomiast model teoretyczny posłużył jako punkt odniesienia dla diagnozowania dydaktyk kształcenia nauczycieli.

Rezultaty badań wskazują, że mimo niezaprzeczalnych osiągnięć, obecny stan kształcenia nauczyciela budzi wiele kontrowersji. Jak wykazują badania empiryczne, niedostatki tego systemu uzewnętrzniają się zarówno w sferze efektów ilościowych, jak i jakościowych. Znany jest np. fakt niemożliwości dostarczenia oświacie potrzebnej liczby kwalifikowanych nauczycieli. Źródła tego stanu tkwią tak w wadliwości samej koncepcji kształcenia, jak i w uwarunkowaniach szerszych, w tym zwłaszcza w polityce społecznej. Niedostatki jakościowe w kształceniu nauczycieli odnoszą się głównie do przyjętej koncepcji. W aktualnej praktyce kształcenia upowszechnia się koncepcja nauczyciela specjalisty, wykształconego zwłaszcza w dyscyplinach kierunkowych. Natomiast w odniesieniu do kwalifikacji pedagogicznych utrwala się model nauczyciela niejako "ateoretycznego", wyposażonego w podstawowe tylko techniki działania dydaktycznego. Wyrazem tej ateoretyczności są niedostatki w zakresie szeroko rozumianego wykształcenia humanistycznego. Niedoceniona pozostaje także sfera kompetencji technologicznych w odniesieniu do działań animacyjnych i wychowawczych. Szczególnym paradoksem jest to, iż model ten, mając w założeniu rozwój sprawno-

ści instrumentalnych nauczyciela, pozostaje jednocześnie modelem apraktycznym.

Uzasadnieniem powyższych stwierdzeń niech będą wybrane wyniki badań, z których wynika, że treści kształcenia nauczyciela nie eksponują w dostatecznym stopniu warstw wiedzy metodologicznej, zwłaszcza w kształceniu pedagogicznym. Tak np. udowodniono brak integralnego związku procesu kształcenia z procesem badań. Znaczy to, iż usytuowanie kształcenia nauczyciela w ośrodku tworzącym wiedzę, samo przez się nic dla tego procesu nie znaczy, nie wywiera oczekiwanego wpływu. Proces kształcenia i proces badania w uczelni to właściwie dwa izolowane procesy. Dowodem jest fakt, iż jedynie w 11% potwierdzona została zasada integralnego związku procesu dydaktycznego z procesem badań naukowych. Prawie 90% badanych studentów ostatnich lat studiów nie uczestniczyło w jakimkolwiek programie badań. Jest to sygnał poważny. Niewykorzystywanie procesu badawczego jest stratą możliwości edukacyjnych. Ponadto obciąża dydaktykę uniwersytecką błędem powielania metodycznego modelu szczebla drugiego szkoły.

Niedocenianie warstwy metodologicznej w kształceniu nauczyciela wynika prawdopodobnie z przekonania, iż wykształcenie metodologiczne jest potrzebne badaczowi tworzącemu wiedzę, natomiast nauczycielowi wystarcza wiedza specjalistyczna, która jest tworzywem do przekazu. Jest to przekonanie błędne. W istocie bowiem nauczyciel musi dysponować szczególnie rzetelnym przygotowaniem metodologicznym. Najtrafniej ujął ten problem Z.Cackowski, wyróżniając dwa progi wtajemniczenia w materiał danej dyscypliny, tzn. próg naukowo-badawczy i próg nauczycielski. Na ogół sądzi się, że próg naukowy jest wyżej usytuowany niż próg dydaktyczny. Tymczasem, zda-

niem Z.Cackowskiego, jest akurat odwrotnie. Operowanie materiałem dydaktycznym wymaga co najmniej równorzędnego, a nawet wyższego stopnia opanowania danej dyscypliny[2]. Dopiero ten poziom opanowania staje się warunkiem skutecznego nauczania. Pozbawienie nauczyciela metodologicznej warstwy treści kształcenia czyni przepływ idei oświatowych, innowacji edukacyjnych, praktycznie niemożliwym. Jest to więc skuteczna bariera, źródło rozdźwięku między teorią pedagogiczną a praktyką nauczania i wychowania. Wyraźnie niewystarczająca jest także podbudowa psychologiczna kwalifikacji nauczycielskich. Występuje 9% pozytywnych ocen o kształceniu psychologicznym przy 50% wyraźnie negatywnych. Taka świadomość psychologiczna nauczycieli utrudnia lub nawet uniemożliwia właściwe zrozumienie złożonej rzeczywistości pedagogicznej, a interpretację sytuacji wychowawczych czyni często opaczną, sprowadzając ją do warstwy powierzchniowej, zjawiskowej.

Połączenie niedostatków wykształcenia metodologicznego nauczyciela z równoczesnym niedostatkiem wiedzy psychologicznej, a także filozoficznej czyni ten model ubogim w treści humanistyczne. Są to tego typu niedostatki, że niweczą nawet rezultaty dobrze organizowanego kształcenia sprawnościowego. Ten rodzaj zubożenia jest przyczyną zaprzepaszczenia tego, co dla istoty zawodu jest najważniejsze, a więc jego wymiaru ludzkiego, humanistycznego. Za sprawą tych mankamentów model ów staje się równocześnie apraktyczny, gdyż uniemożliwia antropotwórcze użycie sprawności instrumentalnych. Wyniki prowadzonych badań są tego potwierdzeniem. Na niewystarczające przygotowanie praktyczne wskazuje 42% badanych nauczycieli[3],

---

[2] Z.CACKOWSKI, Trud i sens ludzkiego życia, Warszawa 1981.

[3] S.SŁOMKIEWICZ, Zawodowe funkcjonowanie absolwentów kierunków nauczycielskich /skrócony raport z badań/, "Ruch Pedagogiczny" 1981, nr 3.

a tylko 4% ocenia je jako dobre, wystarczające. Odwrotne proporcje uzyskano w ocenie przygotowania specjalistycznego - 2% jako słabe i 43% jako dobre. Nauczyciel nie jest więc przygotowany do pełnienia tych zadań praktycznych, które są wymagane we współczesnej szkole. Jest tak dlatego, że nie istnieje w uczelni proces metodycznego usprawniania studenta do pełnienia różnorodnych ról i funkcji wychowawczych, np. w minimalnym stopniu przygotowuje się nauczyciela do pełnienia funkcji wychowawcy, opiekuna, instruktora. Pozytywne oceny tych kwalifikacji sięgają tylko 5-6%. Przy stosunkowo niskiej ocenie przygotowania zawodowego na uwagę zasługuje dosyć wysoka ocena studiów w realizacji indywidualnych potrzeb rozwojowych studentów. Studia nauczycielskie w tym obszarze okazują się nawet atrakcyjne, bowiem 21% stwierdza ich wysoką wartość, 53% przeciętną.

Przedstawione wyniki odniosły się do modelu koncepcji kształcenia, natomiast teraz skoncentrujemy uwagę na sposobie realizacji tej koncepcji. Jak funkcjonuje dydaktyka kształcenia nauczyciela w uniwersytetach? Szukając drogą badań odpowiedzi na to pytanie stwierdzono:

1. Wysoki stopień unifikacji badanego systemu dydaktycznego, tzn. iż system ten nie jest wyraźnie różnicowany ani kategorią kierunku studiów /rozpiętość odchyleń wynosi od 44,3% do 50,3%/, ani kategorią grup kierunków studiów /humanistyczne, matematyczne, przyrodnicze - tu rozpiętość zamyka się w przedziale 41,1% do 49,6%/, ani także terenem badań. Obraz badanej dydaktyki różnicuje forma studiów /stacjonarne, zaoczne/ oraz badana zbiorowość /student, nauczyciel akademicki/.

2. Badany system dydaktyczny uczelni charakteryzuje się określonym stopniem konserwatyzmu, tzn. wykazuje odporność na teorię pedagogiczną, co szczególnie uwidacznia

w realizacji kryteriów modelowych, które stanowią niekonwencjonalne wymogi dydaktyki kształcenia nauczyciela. Badania przekonują, iż dydaktyka kształcenia nauczycieli pozostaje niejako "obok" nowych postulatów oświatowych i obok nowych osiągnięć nauk pedagogicznych. Nawet wówczas, kiedy są one poznane i uznane, ich funkcja regulacyjna jest znikoma. Najwyższą wartość odchylenia uzyskało kryterium integracji kształcenia teoretycznego i praktycznego w studiach dziennych /wynosi ono 64,2%, w studiach zaocznych - 52,2%/. Wysoko odchyla się także kryterium: organizowanie procesu studiowania, w studiach dziennych - 47,0%, a w studiach zaocznych 41,7%.

3. Dydaktyka badanego systemu kształcenia nauczyciela nie jest wykorzystana jako warsztat dla kształtowania umiejętności pedagogicznych, a tym bardziej osobowości i postaw zawodowych przyszłych nauczycieli. Niezgodnie z przyjętą przez nas hipotezą, przedmioty pedagogiczne w badanym systemie uzyskują większe odchylenie od założeń modelowych niż pozostałe grupy przedmiotów, np. na kierunkach matematycznych i przyrodniczych grupa przedmiotów pedagogicznych wyróżnia się negatywnie, a na kierunkach humanistycznych przedmioty owe uzyskują tę samą wartość wskaźnika skuteczności, co inne grupy przedmiotowe. Praktyka dydaktyczna tych przedmiotów w uczelni nie stanowi potwierdzenia ich teorii, a często jest jej zaprzeczeniem. Badania wyraźnie wskazują, iż funkcja przedmiotów pedagogicznych w przygotowaniu nauczyciela do zawodu nie jest znacząca, a jej słabość wynika z samej koncepcji pedagogicznego kształcenia nauczyciela.

4. Podstawową potrzebą edukacji nauczycielskiej jest wyposażenie w instrumenty stałego doskonalenia się, a także wdrażanie w proces ustawicznego samokształcenia

dzięki przyswojeniu metod i technik samodzielnego uczenia się oraz ukształtowaniu wewnętrznej motywacji poznawczej. Aktualny system kształcenia realizuje tę potrzebę w stopniu mało skutecznym, a nawet nieskutecznym. Stwierdzono, że nauczyciel przygotowywany jest głównie do przekazu wiedzy, a nie przekazu metody poznawania rzeczywistości. Wartość badanych zmiennych, np. kierowanie procesem studiowania jako działanie dydaktyczne uczelni, które uczy metody poznania i co się z tym wiąże metody udostępniania jej innym, uzyskały blisko 50% odchylenie od założeń modelowych. Obraz uniwersyteckiej dydaktyki kształcenia nauczycieli upodabnia się w wysokim stopniu do dydaktyki szkoły średniej. Charakterystyczne dla trzeciego szczebla kształcenia - studiowanie, samodzielne poszukiwania poznawcze, zastąpione zostały nauczyniem i wypełnianiem narzuconych obowiązków dydaktycznych. Nie stwierdza się, by programowym założeniem obecnego systemu kształcenia była konsekwentna realizacja nowoczesnej zasady oświatowej: "uczyć się, jak się uczyć", która ma przecież szczególne znaczenie w studiach nauczycielskich. Nauczyciel najskuteczniej potrafi uczyć, jak się należy uczyć, gdy sam nie był tylko nauczany.

Cennym uzupełnieniem tego obrazu są wyniki badań doc. S. Słomkiewicza przedstawione w raporcie nt. funkcjonowania absolwenta w zawodzie. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego opracowania wyniki te nie będą przedmiotem analizy. Wydaje się jednak, iż celowym, w odpowiedzi na pytanie jak nauczyciel funkcjonuje w zawodzie, byłoby rozeznanie np. w następujących obszarach zagadnień:

- jaki jest stan "posiadania" intelektualnego nauczyciela, np. jego świadomość aksjologiczna, psychologiczna, dydaktyczna itp.,
- jaka jest sprawność metodyczna, tzn., jaki użytek

jest w stanie czynić nauczyciel z posiadanego potencjału intelektualnego i osobowościowego,

- jak usprawniany jest do kierowania procesem własnego rozwoju.

2. Kierunki zmian programowych w kształceniu nauczycieli - inspirowane diagnozą stanu aktualnego

Podstawą dokonanej diagnozy jest teza, iż w świecie nasyconym nauką, ktoś, kto tę naukę udostępnia i przekazuje musi dysponować najwyższym stopniem kwalifikacji. Do tej kategorii pracowników należy niewątpliwie nauczyciel. Dokonana z uwzględnieniem tej tezy diagnoza doprowadza do wniosku o potrzebie zasadniczych zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Jednakże skala niezbędnych przeobrażeń, jakich trzeba dokonać, prowokuje inny rodzaj myślenia o nauczycielu i jego kształceniu. Spróbujmy wobec tego sformułować kilka nasuwających się refleksji i wniosków, które mogą wyznaczyć kierunek tego myślenia:

1. Oczekiwany stopień kwalifikacji nauczyciela nie może być uzyskany jako uboczny rezultat kształcenia specjalisty. Tymczasem aktualna koncepcja ich kształcenia realizuje taki właśnie model. Kształcenie specjalistyczne i pedagogiczne usytuowane są w tym modelu obok siebie lub nawet opozycyjnie.

2. Proces kształcenia nauczyciela, wbrew przeświadczeniu o łatwości studiów pedagogicznych i łatwości wykonywania zawodu, w rzeczywistości jest procesem niezwykle złożonym i trudnym. Jego sfinalizowanie nie jest właściwie możliwe w jednofazowym cyklu kształcenia, przeciwnie, zakłada cykliczność i stadialność jako podstawowe warunki efektywności kształcenia. Pomyślana cykliczność mogłaby stanowić drogę rozwiązywania wielu istotnych problemów zawodu. Można przypuszczać, że okresy powrotu

do zorganizowanych instytucjonalnie studiów byłyby szansą dla odbudowy wiedzy nauczyciela, jego motywacji do pracy, a nawet idealizacji wartości zawodu.

3. Kształcenie nauczycieli nie może być pozbawione treści metodologicznych, jako podstawy teoretycznej wykształcenia metodycznego. Stanowi to warunek usprawnienia w metodzie racjonalnego myślenia, a zarazem warunek racjonalnego działania. Ten typ edukacji jest istotną barierą dla rutynizacji czynności zawodowych nauczyciela.

4. Kształcenie nauczyciela nie może być także pozbawione treści humanistycznych i filozoficznych. Jest to oczywiste, jako że przedmiotem oddziaływań nauczyciela jest nie tylko sfera intelektualnych sprawności kształconego podmiotu, lecz także, lub może nawet przede wszystkim, sfera osobowościowa, w tym delikatna i subtelna struktura uczuć i wartości.

5. Jest także oczywiste, że kształcenia nauczyciela nie można ograniczyć do wymiaru edukacji "zamkniętych horyzontów". Współczesny nauczyciel musi mieć świadomość zachodzących przemian cywilizacyjnych i ich skutków. Musi spostrzegać sens własnego działania edukacyjnego przez pryzmat potrzeb i problemów współczesnego człowieka.

6. Praktyka w kształceniu nauczyciela musi uzyskać inne od obecnego usytuowania i inne funkcje. Inne usytuowanie oznacza, iż stanowić ono musi bądź pozycję wyjściową procesu kształcenia, bądź równorzędną względem teorii. To, że musi uzyskać inną funkcję oznacza natomiast, iż praktyce nie można wyznaczyć tylko roli weryfikacyjnej, tj. rozstrzygającej o słuszności zdobytej teorii, lecz także rolę inspiracji procesu poznania. Praktyka w kształceniu musi zyskać awans intelektualny, a teoria być uwiarygodniona wartością działania praktycznego. Przez "uczynnienie" związku teorii z praktyką

w kształceniu wiedzie droga do nadania wiedzy funkcji regulacyjnej.

7. Zachodzi przypuszczenie, iż warunkiem konstytuującym przedstawiony sposób myślenia o nauczycielu i jego kształceniu jest otwartość instytucji kształcących nauczycieli i ich przydatność na zmiany. Inaczej mówiąc edukacja nauczyciela musi być edukacją najszybciej uczącą się.

Mamy świadomość, iż urzeczywistnienie tych postulatów nie jest zadaniem łatwym. Niektóre z nich mogą być uznane nawet za stwierdzenia utopijne, dalekie od realiów rzeczywistości. Utopia nie oznacza jednak braku realności w ogóle, lecz co najwyżej braku realności na teraz. Jest natomiast sposobem dostrzegania perspektywy, jest zarazem impulsem do podejmowania działań odważnych[4], kontrowersyjnych, a nawet niepopularnych.

Na zakończenie przedstawimy pewne sugestie będące formą konkretyzacji sformułowanych postulatów.

Po pierwsze, należy uznać wielość dróg kształcenia jako zasadę edukacji nauczycielskiej. Nie jedno i nie jednolite wykształcenie dla wszystkich kategorii nauczycieli wydaje się rozwiązaniem zgodnym ze stanem potrzeb praktyki oświatowej. Zasada ta nie przeczy idei kształcenia nauczyciela na poziomie wyższym, podważa natomiast uniformizację systemu kształcenia, którego efektem jest najczęściej nauczyciel standardowy. Gdyby odnieść tę zasadę do typologii modeli szkoły wyższej przedstawionej w opracowaniu T.Lewowickiego, wówczas kształcenie nauczyciela mogłoby się mieścić w szkole wyższej typu ogólnozawodowego, natomiast rozwój nauczyciela w zawodzie mógłby podejmować typ szkoły wyższej służącej doskonaleniu.

---

[4] PICHT, Odwaga utopii, Warszawa 1981.

Po wtóre, istnieje potrzeba sformułowania alternatywnych koncepcji kształcenia. Trudno wyobrazić sobie, by dla wielości dróg kształcenia można było wypracować jedną, uniwersalną, realizowaną przez wszystkie uczelnie koncepcję kształcenia. Przykładem jednej z koncepcji może być forma kształcenia zakładająca ściślejszy związek studiów nauczycielskich z pracą w szkole. Przyjęcie tej koncepcji zakłada konieczność reorientacji dotychczasowego procesu kształcenia, roli i znaczenia uczelni w tym procesie, a także pozycji szkoły jako ważnego ogniwa edukacji nauczycielskiej. Szkoła w tej koncepcji przestaje być środowiskiem zorientowanym tylko na zadania dydaktyczne i wychowawcze w stosunku do ucznia, lecz staje się środowiskiem współodpowiedzialnym za kształcenie nauczyciela i mającym swój udział w procesie wytwarzania wiedzy. Koncepcja ta zakłada także nowe usytuowanie studenta w procesie studiów, a także inaczej sytuuje nauczyciela w zawodzie[5].

W proponowanym modelu przezwyciężone zostają bariery dzielące uczelnię i szkołę, są to więc instytucje współodpowiedzialne za efekt kształcenia nauczyciela. Szkole wyznacza się funkcję kształcenia zwłaszcza sprawnościowego, uczelni natomiast głównie rolę kształcenia teoretycznego, metodologicznego.

---

[5] A.KOTUSIEWICZ, H.KWIATKOWSKA, Uniwersytecki system kształcenia nauczycieli - refleksje i propozycje koncepcyjne, "Badania Oświatowe" 1981, nr 4,

Bogdan NOWECKI
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Krakowie

ZMIANY W TREŚCIACH I PROGRAMACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Kształtowanie się systemu kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim w Polsce Ludowej wiązać trzeba przede wszystkim z powstaniem i rozwojem wyższych szkół pedagogicznych. Jakkolwiek nauczycieli kształciły i kształcą uniwersytety, to nie jest to dla tego typu szkół wyższych zadanie jedyne. Nadto uniwersytety próbowały i próbują ciągle nawiązywać w realizacji tego zadania do tradycji przedwojennych, kiedy uwarunkowania społeczne, socjalne, polityczne i demograficzne polskiej oświaty były zupełnie inne.

Proces formowania systemu kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych rozpoczął się bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej i ciągle jest kontynuowany. Dość długo, bo do początku lat siedemdziesiątych, przeważały w tym procesie elementy prac organizacyjnych prowadzące od kształcenia nauczycieli w szkołach średnich /licea pedagogiczne/ do przygotowania ich na poziomie akademickim. Prowadzone równolegle prace nad tworzeniem i doskonaleniem planów i programów studiów dla szkół akademickich pozwalały na stopniowe precyzowanie celów kształcenia oraz metod i środków realizacji programów. Zaważyło to m.in. na utworzeniu na początku lat siedemdziesiątych jednolitego, czteroletniego magisterskiego systemu kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach.

Problemy kształtowania się systemu kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej, w tym także stopniowe doskonalenie planów i programów studiów, znalazły szerokie oświetlenie w zbiorowej pracy monograficznej pt."Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945 - 1975" pod redakcją J.Jarowieckiego, B.Noweckiego i Z.Ruty, wydanej przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną im.Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w 1983 r.

Ukształtowany w wyższych szkołach pedagogicznych profil kształcenia nauczycieli różnił się w wielu punktach od profilu realizowanego w uniwersytetach. Jego odmienność wyrażała się przede wszystkim w konstrukcji programów studiów. Zakładano, że absolwenci WSP winni otrzymać w czasie studiów przygotowanie w różnych zakresach.

Na pierwszym miejscu wymienić trzeba przygotowanie w zakresie przedmiotu specjalizacji kierunkowej. Zakładało się zdobycie przez absolwentów WSP gruntownej wiedzy z przedmiotu, którego mają uczyć w szkole. Na tę gruntowną wiedzę składać się miały wiadomości ze wszystkich dyscyplin naukowych związanych z danym przedmiotem szkolnym, a także odpowiednio dobrane elementy metodologii badań w tej dziedzinie. Unikało się natomiast daleko idącej specjalizacji w obrębie dyscypliny kierunkowej i znajomości bardzo wyspecjalizowanych metod badawczych.

Druga grupa przedmiotów miała zapewnić absolwentom odpowiednie przygotowanie filozoficzne, społeczne i polityczne do pracy w szkole. Należały do niej: ekonomia polityczna, elementy filozofii marksistowskiej i teorii rozwoju społecznego, elementy socjologii i religioznawstwa.

Kolejny, bardzo istotny zakres wiedzy - to wykształcenie pedagogiczne absolwentów WSP. Wśród przedmiotów zapewniających to wykształcenie były: pedagogika, psy-

chologia ogólna i rozwojowa, historia wychowania i higiena szkolna. Programy tych przedmiotów były odpowiednio sprofilowane, a plan studiów uwzględniał bardzo istotny problem logicznej ich sekwencji, np. psychologia ogólna poprzedzała rozwojową, obie wyprzedzały pedagogikę i dydaktykę ogólną, stwarzając w ten sposób podstawy do studiowania dydaktyki przedmiotowej. Tak zarysowana koncepcja kształcenia nauczycieli - wypracowana w wyższych szkołach pedagogicznych, szczególnie w WSP w Krakowie - nie znalazła pełnej realizacji w systemie czteroletnich magisterskich studiów wyższych wprowadzonych w roku 1973.

Mimo wprowadzenia identycznych planów studiów i programów nauczania do wyższych szkół pedagogicznych i na sekcje nauczycielskie uniwersytetów, te ostatnie realizowały w większości zadania związane z kształceniem nauczycieli w sposób formalny, bazując na swych doświadczeniach zdobywanych często w zupełnie innych warunkach społecznych i edukacyjnych. Stąd wiele ujemnych zjawisk, a wśród nich szczególnie mocno krytykowana tzw. negatywna selekcja do zawodu nauczycielskiego występująca już w czasie studiów, szczególnie w uniwersytetach.

Decyzją ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 12 V 1982 roku:

"1. Począwszy od roku akademickiego 1982/83 ulega likwidacji w uniwersytetach podział na specjalności nauczycielskie i nienauczycielskie. Wszyscy studenci kierunków studiów odpowiadających przedmiotom nauczania w szkołach podstawowych i średnich podczas studiów w uniwersytetach /bez względu na obraną specjalność - dawniej "nauczycielską"/ i w wyższych szkołach pedagogicznych otrzymywać będą podstawowe wykształcenie pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne. Przyjęcie powyższego roz-

wiązania zostało podyktowane zwiększonym zapotrzebowaniem resortu oświaty na nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

2. Na zajęcia z przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych w planach studiów każdego kierunku kształcącego kandydatów na nauczycieli należy przeznaczyć minimum 300 godzin. Przedmioty te powinny być realizowane od pierwszego lub drugiego roku studiów przez okres 3,5 do 4,5 lat.

3. W skład przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych wchodzą trzy obligatoryjne dyscypliny, na realizację których należy przeznaczyć następującą - minimalną - - liczbę godzin:

- psychologia - 90
- pedagogika - 90
- metodyka nauczania - 120 /w treściach programowych tego przedmiotu będzie uwzględniona również problematyka z zakresu technicznych środków nauczania"[1].

Decyzja ta, jakkolwiek uzasadniona zarówno potrzebami oświaty, jak i troską o podniesienie poziomu kształcenia nauczycieli /likwidację zjawiska negatywnej selekcji/, przyniosła także skutki ujemne. Przede wszystkim, w okresie daleko posuniętej autonomii szkół wyższych, niektóre z nich, idąc po najmniejszej linii oporu, potraktowało wymienione przez ministra liczby godzin nie jako minimalne, ale jako obowiązujące. W praktyce oznaczało to obniżenie wymiaru godzin na te przedmioty w stosunku do czteroletnich planów studiów. Przypomnieć bowiem wypada, że np. na matematyce w planie studiów czteroletnich przewidziano: na pedagogikę i higienę szkolną i technicznymi środkami nauczania łącznie 180

[1] Pismo MNSzWiT do rektorów WSP z dnia 12 V 1982r. nr DU-1-4010-16/82.

godzin, na psychologię 90, a na dydaktykę matematyki 180. Jednakże nie ten ilościowy aspekt problemu jest najważniejszy. Daleko poważniejszą szkodę dla całościowej koncepcji kształcenia nauczycieli przyniosło zbyt formalne podejście do realizacji zasugerowanego planu studiów. Otóż nieodosobnione są przypadki traktowania kształcenia nauczycieli w pewien dwoisty sposób. Uważa się, że trzeba dobrze przygotować specjalistów w dziedzinach odpowiadających przedmiotom szkolnym i to przygotowanie uzupełnić odpowiednim zasobem wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Stąd koncepcja przesuwania kształcenia w tym zakresie na ostatni rok studiów lub komasowanie go w jednym semestrze lub roku.

Takie podejście do przygotowania nauczycieli na poziomie wyższym jest wyraźnym regresem, szczególnie w stosunku do dorobku WSP w tym zakresie. Dlatego od momentu wprowadzenia nowego rozwiązania podjęto prace nad opracowaniem nowej, całościowej koncepcji kształcenia nauczycieli, uwzględniającej długoletni dorobek zarówno szkół pedagogicznych, jak i uniwersytetów. Szczególną aktywnością w tym względzie wyróżnia się Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie oraz działający przy niej Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich.

W wypracowanych już założeniach programowych nowej koncepcji kształcenia nauczycieli postuluje się pewne działania integrujące wysiłki różnych szkół, niezależnie od ich uprawnień autonomicznych. Formułowanie założeń programowych wiążemy ściśle z planem studiów. Mimo daleko idących uprawnień szkół w zakresie konstrukcji planów uważam, że w odniesieniu do studiów nauczycielskich muszą być podjęte odpowiednie zabiegi integracyjne. Wiąże się to ze specyfiką działalności nauczycielskiej, do której przygotowujemy ich absolwentów. Istotą tej dzia-

łalności jest umiejętność sterowania procesem uczenia się innych oraz stałe prowadzenie pracy wychowawczej. Stąd przygotowanie do pracy nauczycielskiej nie może się ograniczać do studiowania odpowiedniej specjalności kierunkowej i ewentualnie przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Uważamy, że nauczyciel historii, biologii czy matematyki nie jest, w ścisłym tego słowa znaczeniu, odpowiednio specjalistą - historykiem, biologiem czy matematykiem. Uniwersyteckie kształcenie tego rodzaju specjalistów musi bowiem zakładać dostatecznie głębokie studia w określonych działach każdej z tych dziedzin wiedzy. Trudno w tej chwili mówić o kształceniu specjalisty biologa, mówi się raczej o kształceniu biologa specjalisty w zakresie botaniki czy zoologii, a nawet w zakresie jeszcze węższym. Tym bardziej nie można uważać, iż nauczyciel jest "podwójnym" specjalistą w dziedzinie wiedzy przedmiotowej i w dziedzinie pedagogiki.

W naszej koncepcji nauczyciel jest specjalistą w dziedzinie nauczania określonego przedmiotu szkolnego. Stanowisko to implikuje dostatecznie szerokie rozumienie merytorycznego przygotowania nauczycieli. Na to przygotowanie składać się powinno:

- przygotowanie specjalistyczno-dydaktyczne w zakresie określonego przedmiotu szkolnego,
- przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne oraz filozoficzno-społeczne.

W takim podejściu do problemu merytorycznych kwalifikacji nauczyciela chcemy zaakcentować konieczność całościowego ich traktowania oraz podkreślić to, że nie mogą one być utożsamiane z kwalifikacjami specjalistycznymi, jakie niesie ze sobą studiowanie kierunku, odpowiadającego przedmiotowi nauczania.

W zakresie przygotowania specjalistyczno-dydaktycznego wchodzić powinny kierunkowe przedmioty studiów oraz dydaktyka przedmiotowa. Dobór tych przedmiotów winien zapewnić kandydatowi na nauczyciela wystarczającą znajomość studiowanej dyscypliny, jej metodologii i problematyki w ujęciu raczej syntetycznym, pozwalającym na dobrą w niej orientację oraz umożliwiającym głębszą nad nią refleksję filozoficzną. Oznacza to, że zestaw przedmiotów kierunkowych nie może być mechanicznie przenoszony z planów studiów uniwersyteckich. Szczegółowe rozwiązanie w tym względzie trzeba wiązać z poszczególnymi kierunkami studiów.

Przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne na kierunkach niepedagogicznych nie może być traktowane jako autonomiczne studiowanie odpowiednio dobranych działów nauk pedagogicznych i psychologii, obowiązujące studentów wszystkich kierunków studiów. Przeciwnie, treści zawarte w tych dyscyplinach należy wyraźnie selekcjonować z punktu widzenia kierunku studiów, do którego są dobierane. To samo odnosi się do przedmiotów filozoficzno-społecznych.

Przygotowanie merytoryczne kandydatów na nauczycieli powinno być wsparte dodatkowymi zajęciami studentów, obejmującymi lektoraty języków obcych oraz zajęcia rekreacyjne, fakultatywne itp.

Stąd rysuje się następujący układ bloków przedmiotowych w planie studiów nauczycielskich:

1. Przedmioty kierunkowe z dydaktyką przedmiotową.
2. Przedmioty pedagogiczne i psychologiczne.
3. Przedmioty filozoficzno-społeczne.
4. Lektoraty języków obcych.
5. Zajęcia sportowe i obronne.
6. Zajęcia fakultatywne.

W ramach tych bloków mieszczą się także praktyki szkolne, lokalizowane odpowiednio przy pedagogice i dydaktyce przedmiotowej.

Ideą przewodnią doboru treści programowych dla trzech pierwszych bloków przedmiotowych winna być szeroko rozumiana zasada integracji. Odnosi się to zarówno do poszczególnych bloków, jak i powiązań między różnymi grupami przedmiotów.

W bloku pierwszym widzimy takie zestawienie przedmiotów, które zapewni kandydatom na nauczycieli gruntowną wiedzę specjalistyczną w zakresie danego kierunku studiów i jednocześnie, o ile jest to możliwe, uwzględni potrzeby szkoły. Owe potrzeby może i powinna wyraźnie precyzować dydaktyka przedmiotowa, której rolą, w tym właśnie bloku przedmiotowym, jest między innymi troska o optymalny, z punktu widzenia tych potrzeb, dobór zarówno przedmiotów studiów kierunkowych, jak i treści programowych. Oczywiście nie może to w żadnym wypadku wpływać na poziom kształcenia w zakresie specjalności kierunkowej.

W odniesieniu do powiązań między dyscyplinami różnych bloków zakładamy, że blok drugi oraz trzeci powinny być w treściach ściśle powiązane ze specjalnością kierunkową. Psychologiczne aspekty nauczania różnych przedmiotów, ich walory wychowawcze i społeczne, tkwiące w nich możliwości kształtowania osobowości ucznia, wszystko to stanowi zespół problemów granicznych, które mogą być przedmiotem rozważań nie tylko w ramach dyscypliny kierunkowej, ale także przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych. Nie chodzi tu oczywiście o spłycone, często utylitarne potraktowanie tych ostatnich, natomiast ważne jest pewne ich ukierunkowanie. To samo odnieść trzeba do przedmiotów filozoficznych. Uważamy,

że przedmioty te winny w zdecydowanie większej mierze przygotowywać studentów do metodologicznej refleksji nad obraną przez nich specjalnością.

Takie widzenie struktury specjalistycznej studiów nie może być odczytywane jako rozumienie procesu kształcenia nauczycieli w sposób statyczny i zamknięty. Przeciwnie, wiemy, że żadna współczesna szkoła wyższa kształcąca nauczycieli nie może zakładać przygotowania "gotowego nauczyciela", który mógłby pracować całe lata, w oparciu tylko o wiedzę wyniesioną ze studiów. Jesteśmy przekonani, że uzupełnianie swojego wykształcenia - swojej wiedzy zarówno specjalistycznej, jak i pedagogiczno-psychologicznej - jest dla czynnego nauczyciela sposobem bycia, jest jego podstawową powinnością. Chodzi przy tym znowu nie o bierne przyswojenie nowych treści, nawet w procesie aktywnego dokształcania, ale o coś więcej. Czynny nauczyciel winien swoją wiedzę uzupełniać w sposób twórczy, winien stawać się dobrym, coraz lepszym nauczycielem w procesie swoistej dla siebie asymilacji wiedzy specjalistycznej, a także akomodacji zasad i metod pracy dydaktycznej. Już obecnie obserwujemy sytuacje, w których nauczycielowi przychodzi uczyć rzeczy, których nie miał na studiach /elementy probabilistyki dla starszych nauczycieli matematyki/ i sytuacje te mają tendencje rozwojowe. Nie może więc nauczyciel stawać wobec nich bezradny. Trzeba tu też z mocą podkreślić, że umiejętności samokształcenia nie są czymś danym przez naturę. Do takiej pracy, do takiego samokształcenia nauczyciel musi być odpowiednio przygotowany i tym właśnie powinna zająć się szkoła wyższa.

Mówi się wprawdzie, że absolwent każdej szkoły wyższej, czy to jest inżynier czy ekonomista, czy lekarz, musi mieć świadomość konieczności stałego aktualizowa-

nia wiedzy. To jest prawda, ale w przypadku nauczyciela sprawa ta nabiera szczególnego znaczenia. Nauczyciel nie tylko sam musi umieć korzystać z dóbr kultury i nauki, jakie pozostawia mu do dyspozycji współczesna cywilizacja, musi on także uczyć tego swoich uczniów. W tym sensie jego umiejętności mają charakter nie tylko użyteczności osobistej, ale także zawodowej.

Z planem studiów wiąże się nierozerwalnie problem praktyk pedagogicznych. Doświadczenie uczy, że zwiększanie liczby dni tzw. praktyk ciągłych i zbliżanie w ten sposób studenta do szkoły nie rozwiązuje problemu. Rzecz polega na tym, by w trosce o większy kontakt ze szkołą nie utrudniać studentowi stałego związku z uczelnią. Dlatego postulujemy zwiększenie liczby dni pobytu studenta w szkole, ale pod opieką asystenta. Zapewni to w większej mierze praktyczne sprawdzenie wiedzy wynoszonej ze studiów, bo nie pozwala na improwizację, względnie łatwe przejmowanie wzorców, nie zawsze najlepszych, panujących w szkole.

W założeniach programowych studiów nauczycielskich eksponujemy szczególnie dydaktyki przedmiotowe. Ich znaczenie wyraża się przede wszystkim w tym, że łączą one i wykorzystują zdobytą przez studentów wiedzę specjalistyczną, pedagogiczną, psychologiczną i filozoficzno-społeczną na rzecz kształtowania u studentów lat starszych umiejętności wykorzystywania jej w szkole, w praktyce dydaktycznej i wychowawczej, na rzecz kształtowania umiejętności pedagogicznych i przyszłych nauczycieli.

Rozważania powyższe zakończyć wypada następującymi stwierdzeniami:

1. System kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej tworzył się w wyniku szeregu zmian doskonalących istniejące struktury. Zmiany te odnosiły się w większej mierze do problemów organizacyjnych niż programowych. Kierunki zmian zbyt często ustalone były doraźnie i dyktowane bieżącymi potrzebami oświaty, chociaż idea główna - zakładająca kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym - - realizowana była konsekwentnie.

2. Doskonalenie planów studiów i programów nauczania nie zawsze miało głębsze uzasadnienie teoretyczne. Można powiedzieć, że prace w tym zakresie, prowadzone przez różne zespoły powoływane bądź przez ministerstwo, bądź pracujące w poszczególnych szkołach, kierowały się odczuciami intuicyjnymi oraz potrzebami szkoły.

3. Nagromadzone doświadczenia własne, prace z zakresu teorii doboru treści kształcenia w innych pionach kształcenia specjalistów oraz głębsze studia nad doświadczeniami innych krajów powinny stać się podstawą prac nad praktycznie użyteczną i teoretycznie uzasadnioną koncepcją studiów pedagogicznych, pozwalającą na możliwie najlepsze przygotowanie nauczycieli dla współczesnej szkoły.

Henryk SZYDŁOWSKI
Uniwersytet im.Adama Mickiewicza
w Poznaniu

BADANIA NAUKOWE Z DYDAKTYKI FIZYKI A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI FIZYKI

1. Dydaktyka fizyki jako dyscyplina naukowa

Na wydziałach historycznych i filologicznych dydaktyka szczegółowa od dawna traktowana jest na równych prawach z innymi specjalizacjami. W naukach ścisłych dydaktyki szczegółowe ciągle jeszcze traktowane są po macoszemu, np. w fizyce nie ma dotąd w Polsce żadnego doktora habilitowanego reprezentującego tę specjalizację. Przyczyn zaistniałej sytuacji należy dopatrywać się nie tylko w braku tradycji, lecz przede wszystkim w odmienności metod badania w naukach przyrodniczych i pedagogicznych.

Zadaniem dydaktyki fizyki jako dyscypliny naukowej jest poszukiwanie najefektywniejszych i najlepszych metod nauczania, czyli przekazywania ugruntowanej już wiedzy fizycznej. W badaniach są stosowane metody zapożyczone z pedagogiki i psychologii, a nie metody badań stosowane w fizyce. Wymienione cechy charakteryzujące dydaktykę fizyki znajdują odzwierciedlenie w stanowiskach, jakie fizycy zajmują wobec tej specjalizacji. Niektórzy nie uznają dydaktyki fizyki jako specjalizacji fizycznej z uwagi na to, że nie stosuje się w niej metody naukowej fizyki, lecz metody stosowane w pedagogice i psychologii. Inni nie uznają jej naukowości uważając, że nie wnosi ona nowości do fizyki jako dyscypliny naukowej. Dość

szeroko rozpowszechniony jest pogląd, że umiejętność nauczania jest darem wrodzonym, którego nie można przekazać w toku zajęć w uczelni wyższej, stąd studiowanie przedmiotów pedagogicznych uważa się za stratę czasu. Oczywiście, wśród fizyków są również i tacy, którzy akceptują tę specjalizację, przyjmują członkostwo w komisjach do przeprowadzania przewodów doktorskich z dydaktyki fizyki i podejmują się recenzowania tych prac.

Prace z dydaktyki fizyki muszą, z konieczności, spełniać pewne wymagania stawiane pracom naukowym z fizyki. Wymagania te dotyczą przede wszystkim ich publikacji w całości lub najbardziej istotnych fragmentach, co jest jednak bardzo trudne do spełnienia z uwagi chociażby na znikomą liczbę czasopism naukowych z dydaktyki fizyki. Biorąc to pod uwagę należy docenić w pełni dobrą wolę niektórych rad naukowych wydziałów fizyki, które decydują się na prowadzenie przewodów doktorskich z tej dyscypliny. Szczególnie cenna jest inicjatywa Rady Naukowej Instytutu Fizyki UAM, która w roku 1974 sformułowała następujące wytyczne dla prac doktorskich z dydaktyki fizyki:

1. Praca musi wprowadzać element nowości w zakresie nauczania fizyki. Nowość ta nie może być traktowana bardzo wąsko, np. nie może to być nowe doświadczenie uczniowskie lub nowy przyrząd dydaktyczny.

2. Wprowadzana w pracy nowość musi być zweryfikowana w eksperymencie pedagogicznym, a obiektywność metod stosowanych przy weryfikacji musi być w pracy udowodniona.

3. Musi być potrzeba lub przynajmniej potencjalna możliwość wdrożenia do programów nauczania proponowanej w pracy nowości.

4. Praca musi być zgodna z zasadami dydaktyki ogólnej i psychologii.

5. W skład egzaminów doktorskich powinna wejść fizyka doświadczalna lub obszerny dział fizyki ogólnej, np. fizyka ciała stałego.

6. Pracownik, który wykonał pracę doktorską z metodyki nauczania fizyki powinien uzyskać stopień naukowy doktora fizyki w zakresie metodyki nauczania.

Takie określenie warunków usuwa choć w części przeszkody, które wstrzymują ewentualnych kandydatów od podjęcia badań z zakresu dydaktyki fizyki. Zgodnie z zaprezentowanymi wyżej zasadami zakończono dotąd pomyślnie dwa przewody doktorskie.

W skali międzynarodowej sytuacja dydaktyki fizyki również nie jest obecnie korzystna, chociaż w ostatnich latach specjalizacja ta uzyskuje coraz szersze uznanie. Świadczą o tym coraz częstsze międzynarodowe konferencje naukowe oraz powstanie i działanie międzynarodowych organizacji popierających rozwój i wymianę informacji. Ostatnim zamierzeniem Europejskiego Towarzystwa Fizycznego jest powołanie międzynarodowego centrum dydaktyki fizyki, które stanowiłyby europejskie centrum szkolenia dla pracowników z krajów członkowskich /w tym również Polski/. Pracę w centrum organizowaliby pracownicy naukowi z różnych krajów zaangażowani na dłuższy pobyt. Należy tu podkreślić, że w krajach demokracji ludowej, a szczególnie w CSRS, NRD i ZSRR, dydaktyka fizyki jest uprawiana, z tym jednak, że jej kontakt z fizyką jest dość luźny, np. w ZSRR jest ona uprawiana tylko w instytutach pedagogiki.

2. Dydaktyka fizyki jako specjalizacja na studiach fizyki

Ogólnie celem specjalizacji jest przygotowanie absolwentów do podjęcia pracy naukowej w dziedzinie określo-

nej jej nazwą. Tradycyjnie w fizyce znane są takie specjalizacje, jak fizyka doświadczalna i teoretyczna. Specjalizacji poświęcone są niektóre przedmioty ostatnich lat studiów, wykłady monograficzne, seminaria, wykłady specjalistyczne, a przede wszystkim praca magisterska. W wyjątkowych przypadkach studenci wykonywali pracę magisterską z zakresu dydaktyki fizyki, lecz formalnie byli oni słuchaczami specjalizacji doświadczalnej, w związku z czym uczestniczyli w innych zajęciach sekcji doświadczalnej, a ich praca magisterska nie była połączona z badaniami w szkole.

W roku 1980, w związku z formalnym zniesieniem sekcji "fizyka nauczycielska", w UAM powstała propozycja, by wszystkich absolwentów przygotować do zawodu nauczycielskiego przez włączenie do planu studiów pewnej minimalnej liczby godzin bloku przedmiotów pedagogicznych, a niezależnie powołać nową specjalizację pod nazwą "dydaktyka fizyki". Wszystkie te propozycje zostały wdrożone.

Powołanie specjalizacji dydaktyka fizyki jest wyrazem uznania dydaktyki fizyki jako dyscypliny równouprawnionej z innymi specjalizacjami i równocześnie stwarza nowe możliwości przed pracownikami naukowymi zajmującymi się tą dyscypliną. Po raz pierwszy w programie studiów znalazły się wykłady specjalistyczne: metody badań pedagogicznych, metody statystyczne w naukach społecznych i pedagogicznych, wykłady monograficzne dotyczące najnowszych osiągnięć dydaktycznych w skali światowej, seminaria z dydaktyki fizyki, prace magisterskie z dydaktyki, połączone z prowadzeniem praktycznych badań w szkole, uzyskały formalne usankcjonowanie.

Dla specjalizacji dydaktyka fizyki, jak i dla pozostałych, stworzone zostały bardzo pomyślne warunki,

ponieważ przeznaczono na nie dużo czasu /26%/[1]. Studia podstaw fizyki mają miejsce w trakcie pierwszych trzech lat nauki. W tym czasie zostaje zakończony podstawowy kurs matematyki, fizyki doświadczalnej, laboratoriów fizycznych i fizyki teoretycznej. Ostatnie dwa lata przeznaczone są na specjalizację i studenci dydaktyki fizyki niemal cały czas mogą poświęcić badaniom praktycznym z dydaktyki fizyki. Oczywiście, specjalizację poprzedzają przedmioty ogólnopedagogiczne: psychologia, pedagogika, dydaktyka fizyki i uzupełniają takie przedmioty, jak metodologia fizyki i historia fizyki. Cały plan studiów specjalizacji dydaktyki fizyki przedstawiono w zamieszczonej obok tabeli.

Tabela 1

Plan studiów fizyki UAM - specjalność "dydaktyka fizyki"

Przedmiot	Egzamin po semestrze	Liczba godzin		Semestry					
		wykłady	ćwiczenia	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fizyka ciała stałego	5	45	45	3/3	-	-	-	-	-
Termodynamika i fizyka statyczna	7	30	30	-	-	2/2	-	-	-
Nauki przyrodnicze	-	30	-	-	2/0	-	-	-	-
Statystyka	6	30	30	-	2/2	-	-	-	-
Metody badań pedagogicz.	7	30	30	-	-	2/2	-	-	-

[1] H.SZYDŁOWSKI, Analiza zmian planu studiów i programu na kierunku fizyka./maszynopis złożony w IPNPTiSzW/.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Analiza podręczników i programów szkolnych	8	30	30	-	-	-	2/2	-	-
Historia fizyki	7	30	30	-	-	2/2	-	-	-
Pracownia dydaktyki	-	-	45	-	-	-	0/3	-	-
Ćwiczenia z astronomii	-	-	30	-	-	-	-	0/2	-
Pracownia specjalistyczna	-	-	315	-	-	0/3	0/6	0/6	0/6
Wykład monograficzny z seminarium	9	60	60	-	-	-	-	2/2	2/2
Seminarium magisterskie	-	-	30	-	-	-	-	-	0/2
Praca z opiekunem	-	-	-	-	-	0/1	0/1	0/1	0/1
R a z e m		285	735	3/3	4/2	6/10	2/12	2/11	2/11
Przedmioty wspólne		330	960	8/18	6/20	2/11	4/9	2/6	-
Przedmioty I i II roku		720	1170						
R a z e m		1335	2865						
Przedmioty bloku pedagogicznego /część przedmiotów wspólnych,									
Pedagogika	7	30	60	-	-	2/4	-	-	-
Psychologia	6	30	60	-	2/4	-	-	-	-
Metodyka nauczania fizyki	8	30	75	-	-	-	2/2	0/3	-
Metodyka nauczania astronomii	-	-	-	-	-	-	-	0/1	-

Sekcje nauczycielskie istniejące do 1980 r. nie stanowiły odpowiednika specjalizacji dydaktyka fizyki, ponieważ prace magisterskie dotyczyły głównie fizyki doświadczalnej i teoretycznej, a studenci nie byli przygotowani do prowadzenia badań z dydaktyki fizyki. Dopuszczano prace referatowe, w których mógł być zawarty element dydaktyczny, jednak ich poziom był niezadowalający zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym. Prace z dydaktyki fizyki stanowiły wielką rzadkość.

Specjalizacja dydaktyczna fizyki nie jest zbyt rozpowszechniona w świecie. Ciekawe rozwiązanie przyjęto na uniwersytecie w Trondheim w Norwegii[2], gdzie w zindywidualizowanych programach kształcenia przewiduje się możliwość studiowania przedmiotu dydaktyki fizyki. Organizatorem studiów jest wydział fizyki współpracujący ściśle z wydziałem pedagogiki. Studia trwają cztery i pół roku, z czego dwa lata przeznacza się na podstawy fizyki i tyleż na przedmioty pedagogiczne i dydaktyczne; w ciągu tych dwóch lat student wykonuje pracę dyplomową. Pozostałe pół roku jest przeznaczone na praktykę pedagogiczną. Egzamin końcowy obejmuje całość specjalizacji, a więc zarówno fizykę, jak i dydaktykę i pedagogikę. Polega on na tym, że student na kilka dni przed jego terminem otrzymuje temat wykładu, który wygłasza następnie przed komisją, składającą się z przedstawicieli dwóch zainteresowanych wydziałów i przedstawicieli szkolnictwa, w tym opiekuna naukowego. Ocenie podlega zarówno praca dyplomowa, jak i wspomniany wykład.

---

[2] A.SOLHEIM, Educational Physics, "Europhysics Educational News". 1982, nr 10.

3. Przygotowanie fizyków do zawodu nauczycielskiego

Zgodnie z rozporządzeniem ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki wszyscy studenci fizyki muszą być przygotowani do pracy w szkole w oparciu o minimalne przygotowanie pedagogiczne, na które składa się: 90 godzin zajęć z pedagogiki, 90 godzin z psychologii, 120 godzin z dydaktyki fizyki oraz 12 tygodni praktyki pedagogicznej w szkole. Ponieważ program ten jest nazwany programem minimalnym, warto zadać pytanie czy jest to dużo, czy też mało. Na jeden semestr zajęć po odliczeniu dni wolnych oraz zajęć wprowadzających wypada przeciętnie około 12 tygodni pracy. Przy wymiarze 30 godzin tygodniowo stanowi to nominalnie/a więc przy 15 tygodniowym semestrze/ 450 godzin, a przy wymiarze 30 godzin tygodniowo - jak to ma miejsce na latach starszych - 300 godzin. Zatem wszystkie zajęcia bloku pedagogicznego można przeliczyć na jeden semestr praktyki i jeden semestr zajęć na uniwersytecie. Do tego należy doliczyć pewną liczbę godzin przedmiotów kierunkowych, które faktycznie wspomagają nauczyciela w przyszłej pracy, np. metodologię nauk przyrodniczych lub historię fizyki. Dla porównania w uniwersytetach brytyjskich studia pierwszego stopnia trwają trzy lata i nie dają uprawnień do nauczania fizyki[3]. Nie dają ich również studia drugiego stopnia. Uprawnienia takie można uzyskać po odbyciu dodatkowych rocznych studiów z zakresu przedmiotów pedagogicznych i dydaktyki. W innych krajach, np. w Belgii, równolegle ze studiami uniwersyteckimi studiuje i zalicza się zupełnie niezależnie przedmioty pedagogiczne, przy czym łączna liczba godzin tych zajęć nie przekracza wymiaru

---

[3] International Commission on Physics Education, "A Survey of Post Graduate Education in Physics" 1980.

rocznego.

Tak więc wymiar godzin przeznaczonych na przygotowanie do zawodu nauczycielskiego nie jest zbyt mały i jest porównywalny z tym, co obowiązuje w innych krajach, przy czym istnieją jeszcze poważne rezerwy tkwiące w możliwości bardziej efektywnego wykorzystania tych godzin, a szczególnie praktyk pedagogicznych.

W zakresie przygotowania ogółu studentów fizyki do zawodu nauczycielskiego wiele jeszcze problemów wymaga dopracowania. Pierwszy z nich to problem wypracowania właściwych form współpracy uczelni ze szkołą w zakresie przygotowania pedagogicznego i dydaktycznego studentów. Dla dobra przyszłych absolwentów byłoby wskazane nawiązanie bezpośredniej, korzystnej dla obydwu stron współpracy wyróżniających się nauczycieli fizyki z instytutami fizyki uniwersytetów. W ramach tej współpracy doświadczeni nauczyciele mogliby brać udział w przygotowaniu metodycznym przyszłych nauczycieli, a pracownicy naukowi mogliby włączyć się w nauczanie szkolne, co niewątpliwie, wpływałoby korzystnie na ich praktyczne przygotowanie do prowadzenia zajęć z metodyki. Możliwości współpracy rozszerzają się znacznie w przypadku istnienia specjalizacji dydaktyka fizyki, bowiem prace magisterskie muszą zawierać przynajmniej element badania prowadzonego na terenie szkoły. Nie da się tego zrealizować bez współpracy z nauczycielem, który jest wtedy opiekunem lub współopiekunem pracy magisterskiej.

Współpraca z nauczycielami stanowi również element niezbędny do efektywnego wykorzystania praktyk pedagogicznych, a także daje możliwość włączania nauczycieli do badań naukowych z dydaktyki fizyki i zdobywania stopni naukowych z tej dyscypliny. Sprawa stałaby się aktualna z chwilą, gdyby nauczycielom dawało to konkretne

korzyści, w postaci np. odczuwalnego podwyższenia uposażeń dla nauczycieli ze stopniem doktora.

W UAM podjęto próbę nawiązania współpracy ze szkołą. Ramy organizacyjne stanowi wieloletnia umowa o współpracy naukowo-dydaktycznej zawarta między Instytutem Fizyki a liceum za zgodą władz oświatowych. W ramach tej współpracy wykonano wiele prac magisterskich z dydaktyki fizyki. Prace te przyniosły określone korzyści szkole w postaci pomocy naukowych, nagrań magnetowidowych, zestawów testów dydaktycznych itp. jak również bezpośrednio nauczycielowi, który jest współautorem publikacji oraz referatów wygłaszanych na licznych konferencjach dydaktycznych. Należy jednak podkreślić, że współpraca oparta jest na dobrej woli i entuzjazmie obydwu stron. W przyszłości istnieje konieczność stworzenia tu podstaw prawnych, w oparciu o które można by zorganizować współpracę dającą określone prawa, obowiązki i przywileje każdej ze stron. Na dłuższą bowiem metę losów kształcenia nauczycieli nie można opierać na bezinteresownym entuzjazmie zainteresowanych stron.

S T U D I A T E C H N I C Z N E
I E K O N O M I C Z N E

Janina DYMECKA
Instytut Polityki Naukowej
Postępu Technicznego
i Szkolnictwa Wyższego

PRÓBA OKREŚLENIA METODOLOGII PROFILU ABSOLWENTA STUDIÓW TECHNICZNYCH

Warunkiem wprowadzenia postępu technicznego i organizacyjnego w przemyśle jest odpowiedni poziom kwalifikacji zawodowych absolwentów opuszczających średnie i wyższe szkoły zawodowe. Praktyka produkcyjna wykazuje, że dotychczasowe przygotowanie zawodowe absolwentów w średnich i wyższych szkołach, głównie technicznych, nie odpowiada potrzebom przemysłu. Absolwenci w jednych dziedzinach odczuwają pewne braki, gdy tymczasem w innych obciążeni są nadmiernym balastem wiadomości. Gwałtowny rozwój wielu dziedzin techniki jest przyczyną trudności w nadążaniu programów szkolnych za tempem życia. Parokrotnie podejmowane na przełomie lat prace nad reformą szkolnictwa są wyrazem dążeń do jak najlepszego zaspokajania wymagań przemysłu. Każda modyfikacja programu szkolnego jest przedsięwzięciem kosztownym, trudnym i odpowiedzialnym, powinna więc być oparta na możliwie wnikliwej i szczegółowej analizie potrzeb tej dziedziny pracy, do której absolwenci mają być przez uczelnię przygotowani. Przed podjęciem decyzji o zmianie programów trzeba odpowiedzieć na podstawowe pytania:

- jakiego specjalistę, do wykonywania jakiego zawodu

należy przygotować?

- czego należy nauczyć absolwenta wyższej szkoły zawodowej, aby był on pełnowartościowym przedstawicielem swojego zawodu?

- jakimi metodami należy uczyć, aby osiągnąć wyżej wymieniony cel?

Zagadnienie metod nauczania należy pozostawić specjalistom. Profili specjalistów[1] - absolwentów wyższej uczelni - trzeba stworzyć tyle, ile jest kierunków studiów, chociaż istnieje niewątpliwie cały szereg cech o charakterze uniwersalnym, które powinien posiadać każdy z nich. Należy sformułować pewien ogólny wzorzec absolwenta szkoły wyższej, którego ukształtowanie będzie zadaniem każdej uczelni, niezależnie od jej profilu, uzupełniając go wzorami szczegółowymi, charakterystycznymi dla określonych kierunków studiów i specjalności. Punktem wyjścia do sprecyzowania ogólnych celów jakościowych w zakresie zadań dydaktyczno-wychowawczych - a więc sformułowania uniwersalnego "modelu" absolwenta szkoły wyższej, ogólnego wzoru osobowego z wyższym wykształceniem - powinna być przyszła rola i funkcje zawodowo-społeczne, jakie pełni kadra o tym poziomie kwalifikacji w socjalistycznym państwie. Cele szkolnictwa wyższego i ogólny profil absolwenta wpływają na szczegółowe cele kształcenia specyficzne dla poszczególnych kierunków studiów. Cele szczegółowe są charakterystyczne dla każdej specjalności wchodzącej w skład poszczególnych kierunków. Zestawy cech uniwersalnych, wynikających z celów ogólnych, muszą w każdej uczelni być uzupełnione zestawami cech pożądanych i charakterystycznych dla danej specjalności.

---

[1] Z. KIETLIŃSKA, Wybrane problemy pedagogiczne wyższych szkół technicznych, Warszawa 1972.

Podstawowym moim celem jest opracowanie profilu absolwenta politechniki wydziału mechanicznego. Dla dalszych rozważań przyjmuję definicję inżyniera proponowaną przez Międzynarodową Konferencję UNESCO w grudniu 1968 r. poświęconą kształceniu kadry technicznej, która zawiera aspekty techniczne i socjologiczne. "Inżynier jest osobą, której wiedza predysponuje ją do zajmowania stanowisk naukowych lub aktywnych technicznie, celem tworzenia, organizowania, kierowania pracami, jakie z nich wynikają /badania, produkcja, konstrukcje, eksploatacja itp., jak również do odgrywania wiodącej roli w tym zakresie"[2]. A.Bugiel dla uściślenia definicji inżyniera wprowadził w swoich badaniach dodatkowe wymagania[3]:

a/ poziom studiów - inżynier posiada dyplom stwierdzający wyższe wykształcenie techniczne /na ogół 4 - 5 lat studiów/;

b/ aktywność zawodowa - skierowana zwykle na praktyczne zastosowanie nabytej wiedzy w dziedzinach technicznych i naukowych;

c/ poziom odpowiedzialności - inżynier to człowiek powołany, dzięki swoim funkcjom, do podejmowania lub proponowania decyzji zdolnych wywierać wpływ na rozwój przedsiębiorstwa.

Definicja dotyczy zakresu zawodowej pozycji inżyniera, głównie odpowiedzialności za praktyczne zastosowanie wiedzy oraz odpowiedzialności związanej z organizowaniem

---

[2] Nouvelles tendances dans la formation des ingenieurs. Document préparé par le secrétariat, [w:] Conférence internationale sur les tendances de l'enseignement et de la formation des ingénieurs, UNESCO, Paris 9-13 décembre 1968.

[3] J.BUGIEL, Zarys kształcenia inżynierów a ich praca zawodowa, Wrocław 1975.

i kierowaniem procesami produkcyjnymi oraz ludźmi. Inżynierowie określonego zawodu, specjalności i specjalizacji realizują bardzo zróżnicowane zadania w związku z charakterem zakładu pracy czy miejsca zatrudnienia, np. zakład produkcyjny - fabryka, biuro projektów, ośrodek badawczo-rozwojowy, zakład uspołeczniony czy prywatny remontowo-usługowy. Te bardzo zróżnicowane zadania rzutują nie tylko na warunki pracy, ale i zajmowaną pozycję zawodową oraz potrzebne wykształcenie.

Analizując treść podanej definicji unżyniera można stwierdzić, że eksponuje ona elementy wchodzące w zakres zawodowej pozycji inżyniera, a mianowicie odpowiedzialność za praktyczne zastosowanie swej wiedzy, jak również odpowiedzialność związana z organizowaniem i kierowaniem procesami produkcyjnymi oraz ludźmi. Porównując profil inżyniera wykształconego w oparciu o obecne programy z postulowanym przez UNESCO wydaje się, że najbliższy temu modelowi jest absolwent z tytułem magistra inżyniera, z tym zastrzeżeniem, że jest on niedostatecznie przygotowany w zakresie organizacji pracy i zarządzania oraz socjologii przemysłu i psychologii społecznej. Różnice między dwoma proponowanymi profilami inżynierów wynikają - jak się wydaje - raczej z ram, w których mieści się ich działanie niż z charakteru cech, jakie winni posiadać. Zadania ich są różne, gdyż odmienne są środowiska, w których pracują.

O tym, jaka wiedza i umiejętności specjalistyczne będą najbardziej potrzebne przyszłemu magistrowi inżynierowi mechanikowi czy inżynierowi mechanikowi, zdecyduje przede wszystkim rodzaj jego miejsca zatrudnienia. Bardzo zróżnicowane zadania, które realizują w związku z charakterem zakładu pracy rzutują na wiedzę zawodową i specjalizacyjną oraz pozycję zawodową i pełnioną

funkcję. Wróćmy jednak do podstawowego celu pracy, którym jest opracowanie profilu inżyniera. Po wyjaśnieniu kogo uważamy za inżyniera podejmiemy rozważania nad pozostałymi pojęciami i definicjami występującymi w referacie.

Wiedza

Problem trudny i w literaturze różnie definiowany. Można jednak przyjąć, że najczęściej w tej dziedzinie stawiane jest pytanie: jaki zbiór czy system zadań może być określony terminem wiedzy? Do odpowiedzi na powyższe pytanie można zmierzać w różny sposób. Po pierwsze - bezpośrednio, próbując znaleźć takie cechy strukturalne, które odróżniają wiedzę od innych typów rezultatów poznawczych. Po drugie - pośrednio, próbując zrekonstruować cechy strukturalne właściwe tylko wiedzy, w oparciu o wcześniejsze ustalenia funkcji, jakie każda wiedza winna spełniać.

Przyjmując dla naszych celów stanowisko drugie, podkreślamy, że "wiedza" jest tylko narzędziem lub instrumentem i dlatego może być oceniana tylko z punktu widzenia jej użyteczności. Tak więc przez wiedzę rozumiemy związany wzajemnie układ wiadomości, odnoszący się do jednej lub wielu dziedzin rzeczywistości, zawierający wyjaśnienia praw rządzących zjawiskami. Rzecz oczywista, iż związana jest ona, a raczej wynika, z określonych badań rzeczywistości, w której działa absolwent danej uczelni, a znajduje ją zwerbalizowaną w programach określonego wydziału czy wyższej szkoły.

Umiejętności

W związku z wiedzą i intensyfikacją kształcenia w szkołach wyższych pozostają w ścisłej dialektycznej zależności umiejętności, które są nieodzowne w konkret-

nej specjalności. Umiejętności są integralnym komponentem przygotowania zawodowego i można je traktować jako określone grupy czynności, które wykonują absolwenci w danym zawodzie. "Umiejętność bowiem - jak pisze T.Nowacki - jest to sprawdzona możliwość sprawnego i celowego wykonania określonej czynności"[4]. Można także za W.Okoniem stwierdzić, że umiejętność to "klucz do zastosowania wiedzy w działaniu. To zdolność posługiwania się regułami przy wykonywaniu zadań. Źródłem tych reguł są wiadomości"[5]. Umiejętność stanowi ważny problem w charakterystyce zawodowej, ale nie jest to rzecz łatwa do opracowania, wymaga wiele zabiegów w analizie pracy, którą wykonuje absolwent danej uczelni.

Przed przystąpieniem do prac nad modelem magistra inżyniera mechanika, konieczne jest ustalenie, w jakich przedsiębiorstwach może on być zatrudniony, aby były one typowe dla pełnionych przez niego funkcji, które zostały omówione przy okazji rozważań nad definicją inżyniera. W przedsiębiorstwach tych powinny występować wszystkie fazy produkcji. Park maszynowy powinien posiadać standard światowy o wysokim stopniu mechanizacji i automatyzacji.

Po przedstawieniu celu i zasad doboru terenów badań pragnę omówić przyjęte założenia:

- punktem wyjścia do układania programów i planów nauczania jest profil absolwenta odnośnego kierunku studiów i specjalności;

- aktualnie obowiązujące specjalności zawodowe i specjalizacje bardzo szczegółowe na wydziale mechanicznym

---

[4] T.NOWACKI, O podstawowych pojęciach metodyki, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1961, nr 3.

[5] W.OKOŃ, Proces nauczania, Warszawa 1958.

nie odpowiadają potrzebom mechanizacji i automatyzacji występującej w przemyśle maszynowym i wymagają weryfikacji empirycznej;

- zakładam, że zadaniem wyższej szkoły zawodowej technicznej powinno być zapewnienie absolwentom każdego wydziału technicznego, a więc i mechanicznego, szerokiego przygotowania ogólnokształcącego i zawodowego stanowiącego podbudowę do specjalizacji, którą powinien zdobywać na terenie zakładu w toku pracy zawodowej, rozpoczynając ją w czasie obowiązkowego stażu pracy;

- ocena przygotowania teoretycznego i praktycznego zdobytego w szkole wyższej jest zawsze oceną subiektywną absolwenta, jego zwierzchnika, a nawet eksperta w danym zawodzie; subiektywizm ten jest podyktowany między innymi długością stażu tak oceniającego, jak i pracownika; staż niesie ze sobą ciągłą weryfikację dziedzin wiedzy najbardziej przydatnych w wykonywanym zawodzie, zależy on też od stanowiska pracy, jak i od specyfiki przygotowania przez uczelnię;

- szczególna rola w zakresie procesów innowacyjnych przypada kadrze technicznej najwyżej kwalifikowanej, a więc inżynierom, oni to bowiem wpływać powinni na postęp organizacji i technologii produkcji oraz powinni dokonywać odkryć i wynalazków;

- aby w pełni poznać pracę inżyniera w zakładzie produkcyjnym należy jego zadania zawodowe i czynności zawodowe analizować na bazie znajomości procesów technologicznych występujących w miejscu pracy oraz znajomości parku maszynowego, który w tym przedsiębiorstwie występuje, a także poznać stopień mechanizacji i automatyzacji tego parku.

W tym miejscu przystąpię do prezentacji wyników badań, które stanowią realizację omówionych założeń

badawczych[6]. W latach 1974 i 1975 przeprowadziłam na zlecenie UNESCO badania nad "Poziomem techniki i jego wpływem na strukturę kwalifikacji" w Fabryce Kabli i Przewodów Elektroenergetycznych im.M.Buczka w Ożarowie Mazowieckim i w Fabryce Żyletek "Wizamet" w Łodzi. Zadaniem tych badań było opracowanie metody określenia wpływu wzrostu poziomu techniki na model kwalifikacyjny i zawodowy załogi przedsiębiorstwa przemysłowego. W prezentowanych badaniach chodziło o stwierdzenie, w jakim zakresie związki między techniką a kwalifikacjami robotników, techników i inżynierów zatrudnionych bezpośrednio w produkcji są powszechne, a w jakim uwarunkowane specyfiką badanych obiektów i przemysłów.

Prezentowane badania, jak i wszystkie prace interdyscyplinarne prowadzone były jako odrębne, ale wzajemnie ze sobą skorelowane procesy badawcze. Odpowiedzieć one miały na następujące pytania:

1. Jaki jest wpływ zmian poziomu[7] /standardu/ i wieku techniki na wymogi kwalifikacyjne obsługujących tę technikę pracowników?

2. Jaki będzie wpływ przyszłych zmian techniki na przyszłe kwalifikacje pracowników?

Pierwszym celem badawczym była próba określenia struktury kwalifikacyjnej i zawodowej badanych przedsiębiorstw

---

[6] Janina Dymecka wspólnie z Z.Grzelakiem, M.Klimczakiem, J.Kluczyńskim, J.Pencem pod redakcją Z.Grzelaka, L'influence des changements dans la technologie sur les besoins en qualification. Aspect technique, [w:] L'influence du progres technique sur le niveau et la structure des qualifications professionelles, Paris 1981, UNESCO, Rapport de recherche de l'IIEP 39.

[7] Standard odniesiono według skali Międzynarodowego Biura Pracy: bardzo niski, niski, średni, wysoki i światowy. Istotą kwalifikacji jest nowoczesność konstrukcji maszyn i jej wydajność teoretyczna.

z punktu widzenia aktualnego stanu techniki. Chodziło o stwierdzenie w okresie objętym analizą, jakie zależności występowały:

- pomiędzy wiekiem maszyn /rokiem budowy/ a standardem techniki w wybranych fabrykach przemysłu kabli i przewodów oraz żyletek,
- między poziomem techniki a strukturą kwalifikacji zatrudnionych przy stanowiskach maszynowych.

Drugi cel badań polegał na ustaleniu zakresu wymaganych wiadomości i umiejętności zawodowych bezpośrednio zatrudnionych pracowników przy stanowiskach maszynowych. Wiadomości i umiejętności zawodowe posłużyły do opracowania kwalifikacji pożądanych. Dokonana analiza pozwoliła zrozumieć, z jakim parkiem maszynowym ma do czynienia inżynier i jakie kwalifikacje posiada obsługująca maszyny załoga.

Trzecim celem badawczym była próba prognostycznego opracowania struktury kwalifikacyjno-zawodowej pracowników /od robotnika do inżyniera/ w badanych przedsiębiorstwach dostosowana do poziomu techniki w roku 1990. Aby zrealizować ostatni z celów badawczych dotyczących nowych zawodów czy zajęć zawodowych /które nie istnieją aktualnie w nomenklaturze gospodarczej, a więc i szkoleniowej/ opracowano dla badanych fabryk prognozę zmian asortymentowych produkcji, zakładając, że spowodują one zmiany w parku maszynowym, a te mogą wpłynąć na zmianę zadań zawodowych, umiejętności i wiadomości zatrudnionych w fabrykach pracowników. W fabryce kabli i przewodów oraz żyletek kwalifikacje pożądane dla faktycznego stanu techniki zostały opracowane w oparciu o analizę czynności obsługi maszyn na każdym wydziale. Analizę tę nazywać będziemy wymiennie analizą stanowiska maszynowego. Analiza pracy polegała na szczegółowym przed-

stawieniu procesu technologicznego występującego na każdym wydziale, następnie pożądanych wiadomości i umiejętności ogólnych oraz zawodowych operatorów maszyn prostych, automatów i linii produkcyjnych.

Kwalifikacje pożądane, opracowane przy pomocy analizy pracy stanowisk maszynowych w obu fabrykach, przedstawiały się następująco: prace remontowo-konserwatorskie wymagały od ich wykonawców pracy umysłowej i dlatego podstawowy czynnik kwalifikacji, jakim jest wykształcenie jest bardzo wysoki. Wysoki poziom wykształcenia specjalistycznego decyduje o efektywności pracy zatrudnionych, co wpływa na pełnione przez nich funkcje związane z technicznym i energetycznym zabezpieczeniem ruchu maszyn. W fabryce kabli do roku 1978 w części, gdzie znajdują się maszyny stare i w fabryce żyletek, gdzie znajdują się maszyny bardzo nowoczesne, powoli zanikają zawody wymagające ciężkiej pracy fizycznej, a treść pozostałych zmienia się w kierunku rozszerzenia się ich profilu i włączenia do nich coraz więcej elementów pracy umysłowej.

Analiza stanu aktualnego techniki i kwalifikacji w okresie kiedy przeprowadzono badania oraz kierunki zmian techniki, technologii i organizacji produkcji z punktu widzenia potrzeb zmian kwalifikacyjnych upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

- w przedsiębiorstwach wybranych do badań w wymienionych przemysłach występowały wszystkie fazy produkcji charakterystyczne dla danych przemysłów. Poszczególne fazy technologiczne produkcji były z punktu widzenia technologii skomplikowane, a w każdej z faz produkcyjnych specyfika procesu produkcyjnego i organizacji produkcji były odmienne;
- wysoki standard parku maszynowego w fabrykach nie

zawsze pokrywał się z jego nowoczesnością; maszyny o standardzie światowym były już stare /biorąc pod uwagę rok budowy maszyn/; w fabryce żyletek standard wysoki i światowy pokrywał się z jego nowoczesnością oraz całkowitą mechanizacją i częściową automatyzacją pracy fizycznej[8]; w fabrykach wysoki i światowy standard maszyn pokrywał się jedynie z całkowitą mechanizacją i częściową automatyzacją pracy fizycznej;

- przy wszystkich maszynach i urządzeniach zainstalowanych w badanych przedsiębiorstwach, bez względu na ich stopień mechanizacji pracy fizycznej, występowały prace ręczne; przy liniach automatycznych prace ręczne ograniczały się do obsługi pulpitu sterowniczego, prac pomocniczych niezbędnych przy przygotowaniu materiału do pracy maszyn; występowały one także przy używaniu narzędzi pomocniczych, dodatkowych przyrządów oraz przy obsłudze aparatury pomiarowo-kontrolnej;

- praca robotnika zatrudnionego przy maszynach, gdzie występuje mechanizacja lub częściowa automatyzacja pracy fizycznej polegała na sprawowaniu nadzoru nad nimi; udział czynności nadzoru zależy od stopnia mechanizacji i automatyzacji poszczególnych faz produkcyjnych w każdym z badanych przedsiębiorstw;

- kwalifikacje pożądane operatorów maszyn w badanych przedsiębiorstwach zwiększają się w zależności od pełnionych przez nich funkcji; operatorzy maszyn, którzy nie pełnią dodatkowo funkcji ustawiaczy maszyn mogą być robotnikami przyuczonymi z długoletnią praktyką;

- kwalifikacje pożądane operatorów pełniących dodatkowo funkcje nastawiaczy, a w niektórych przypadkach

---

[8] Por. załącznik 1 zamieszczony po tekście niniejszego opracowania.

konserwatorów nie mogą być niższe niż ukończona zasadnicza szkoła zawodowa oraz konieczne przyuczenie do pracy na stanowisku maszynowym;

- kwalifikacje pożądane pracowników pomocniczych w obu fabrykach ograniczają się do wykształcenia niepełnego podstawowego lub podstawowego i praktyki zawodowej ponad pięć lat;

- w dwóch fabrykach występują przy niektórych agregatach zmechanizowane operacje kontroli przez zastosowanie aparatury kontrolno-pomiarowej, co pozwala ograniczyć potrzebę zatrudnienia przy danym agregacie robotnika pomocniczego;

- w badanych przedsiębiorstwach mechanizacja pracy i częściowe jej zautomatyzowanie nie wpłynęło na zwiększenie wymagań w odniesieniu do robotników obsługujących maszyny, zwiększyły się wymagania w stosunku do ustawiaczy, remontowców, mistrzów, brygadzistów i inżynierów;

- zmiany technologii produkcji, techniki i organizacji wpływają na zmiany kwalifikacji pożądanych nastawiaczy, mistrzów, brygadzistów i inżynierów, natomiast nie wpływają na zwiększenie kwalifikacji robotników bezpośrednio obsługujących maszyny;

- we wszystkich przedsiębiorstwach w oparciu o analizę pracy ustalono podstawowe wiadomości i umiejętności zatrudnionych przy maszynach, którymi w wielu przypadkach byli technicy, a ustawianiem i konserwacją zajmowali się inżynierowie.

Przedstawiony cel i metody badań podjętych w latach 1974 - 1975 stanowią realizację założenia przyjętego na początku referatu, a mianowicie: poznania pracy inżyniera w zakładzie produkcyjnym w oparciu o znajomość procesów technologicznych, parku maszynowego, jego mechanizacji i automatyzacji.

Aby zweryfikować następne założenie badawcze, przyjmujące, że szczególna rola w zakresie procesów innowacyjnych przypada kadrze z wyższym wykształceniem, a więc inżynierom, którzy wpływać powinni na postęp organizacji i technologii produkcji poprzez dokonywanie odkryć i wynalazków, pokrótce zostaną przedstawione cele, założenia i wyniki badań pracy A.Brandys wykonanej w tych samych fabrykach w latach 1974-1976[9]. Celem badań A.Brandys było ustalenie, w jakiej mierze wysokie kwalifikacje inżynierów przyczyniają się do tworzenia postępu organizacyjnego i technicznego w skali przedsiębiorstwa oraz jaka jest możliwość zmierzenia wyników pracy w tym zakresie. Niektóre cele cząstkowe służące ogólnie sformułowanemu celowi badawczemu będą interesujące w aspekcie opracowania profilu inżyniera, a mianowicie:

1. Jacy są ci absolwenci szkół wyższych, którzy mają wpływ na innowacje organizacyjne i techniczne w swoim przedsiębiorstwie?

2. Jak są przygotowani absolwenci do pracy zawodowej przez uczelnie?

3. Na ile czynnikiem determinującym działalność innowacyjną jest posiadana wiedza, zajmowane stanowisko pracy?

Z badań A.Brandys wynika, że w fabryce kabli absolwenci wydziału mechanicznego technologicznego stanowili 27% kadry inżynieryjnej; wśród innowatorów procent ich wyrażał się liczbą 60. W fabryce żyletek natomiast absolwenci wydziału mechanicznego stanowili 71,4% i każdy z nich /100%/ podejmował działalność innowacyjną. 90,7%

---

[9] A.BRANDYS, Kadra z wyższym wykształceniem w świetle procesów innowacyjnych w przemyśle /maszynopis pracy doktorskiej wyk. pod kier.prof.dr.hab.J.Górskiego, Biblioteka IPNPTiSzW, 1978 r./.

ankietowanych uważa, że wykształcenie zdobyte w szkole wyższej jest bardzo przydatne dla prawidłowego pełnienia kierowniczych funkcji w przedsiębiorstwie. Dla uzyskania szerszego i bardziej wnikliwego materiału sformułowano grupę pytań obejmujących następujące problemy:

- ocena zakresu wiedzy teoretycznej poznanej w szkole wyższej,
- ocena umiejętności praktycznych zdobytych w czasie studiów,
- ocena programów studiów i przyczyn występowania rozbieżności w przygotowaniu zawodowym i potrzebach praktyki gospodarczej.

W fabryce kabli zakres wiedzy teoretycznej /1975/ uznało za wystarczający 75,7% ankietowanych inżynierów. Negatywne opinie w tym zakresie zgłaszali absolwenci elektroniki o specjalności teletransmisji, a więc najbardziej zbliżonej do specjalizacji kable telekomunikacyjne. Stwierdzali m.in., że niczego nie wiedzą o technologii produkcji kabli i o samej produkcji kabli telekomunikacyjnych, które mają być produkowane w przyszłości. Zdaniem absolwentów wydziału elektrycznego o specjalności miernictwo elektryczne uczelnia przygotowuje w wąskim zakresie pomiarów elektronicznych, a do pracy w kontroli potrzebna jest metrologia w szerokim zakresie. W fabryce żyletek ankietowani oceniali swoje przygotowanie teoretyczne jako wystarczające.

Przygotowanie praktyczne, jakie daje uczelnia było oceniane negatywnie przez więcej niż połowę ankietowanych w obydwóch fabrykach. Uważali oni, że sposób prowadzenia i liczba zajęć praktycznych w programach studiów nie jest w stanie zapewnić nawet pewnego minimum wiadomości praktycznych. Przyczyn braków w zdobytej w czasie studiów wiedzy badani upatrują w nieodpowiednim

zakresie wiadomości wyniesionych z uczelni, w procesie starzenia się wiedzy oraz w zmianie stanowiska pracy.

Pewnym pogłębieniem obrazu analizowanej rzeczywistości mogą być wnioski z badań S.Bugiela nad absolwentami AGH w Krakowie[10]. Wynika z nich, że niezależnie od roku ukończenia studiów /od 1958 do 1965/ największy odsetek badanej zbiorowości stwierdził braki w przygotowaniu w zakresie organizacji pracy i zarządzania, następnie w zakresie przygotowania w dziedzinie ekonomiki przedsiębiorstw, psychologii i socjologii pracy, języków obcych, najnowszych osiągnięć techniki. Ze względu jednak na to, że nie wyodrębniono w tych badaniach wśród inżynierów grupy mechaników można traktować je jako materiał informacyjny, a nie porównawczy.

W Fabryce Kabli i Przewodów Elektroenergetycznych im. M.Buczka w Ożarowie Mazowieckim we wrześniu 1983 roku zrealizowano badania dystansowe. Celem ich było uaktualnienie informacji na temat procesów technologicznych produkcji kabli i przewodów elektrycznych. Założono, że w ramach badań dystansowych w roku 1983 uzupełnieniem analizowanego przez A.Brandys problemu będą określone roczniki absolwentów wydziałów mechanicznych, kształcone w oparciu o nowe programy nauczania.

Analiza wiadomości i umiejętności dokonana w oparciu o analizę czynności zawodowych i zadań zawodowych stanowi w naszych założeniach badawczych podstawę do weryfikacji treści kształcenia zawartej w programach nauczania. Wspomniane wyżej założenie nie zostało w pełni zrealizowane, ponieważ mechanicy, np. w dziale głównego mechanika, kończyli studia w różnych uczelniach, realizujących

---

[10] J.BUGIEL, Adaptacja i pozycja społeczno-zawodowa wychowanków AGH w przemyśle, Kraków 1970.

odmienne programy. Aby chociaż częściowo uniknąć błędów metodologicznych do badań wybrano w dziale głównego mechanika tych magistrów inżynierów mechaników, którzy pracują w zawodzie od zera do pięciu lat i od pięciu do dziesięciu lat. Wszyscy respondenci odbywali staż pracy w fabryce kabli i jest to ich pierwsza praca po ukończeniu studiów.

W załączniku 2 zamieszczonym po niniejszym tekście zostały przykładowo wymienione stanowiska pracy zajmowane przez magistrów inżynierów mechaników w dziale głównego mechanika w fabryce kabli w Ożarowie Mazowieckim. Na przykładzie stanowiska pracy starszego mistrza[11] służb konserwatorskich w dziale głównego mechanika pokazano, jakie zadania zawodowe, a do ich realizacji umiejętności i wiadomości, są niezbędne do pracy na tym stanowisku.

[11] Por. załącznik 3.

Z a ł ą c z n i k 1

Zakwalifikowanie pracy fizycznej według stopnia jej zmechanizowania[1]

1. Do grupy prac ręcznych, nie zmechanizowanych zalicza się tych robotników, którzy wykonują pracę ręczną przy użyciu najprostszych narzędzi /łopaty, taczki, ręcznej wiertarki, młota itp./ bez zastosowania jakichkolwiek maszyn i urządzeń o napędzie parowym, pneumatycznym czy elektrycznym. Robotnik wykonuje funkcje energetyczne, wykonawcze i kontrolne.

2. Do grupy prac częściowo zmechanizowanych zalicza się proste prace wykonawcze z użyciem napędu innego niż siła ludzka. Robotnik wykonuje funkcje wykonawcze i kontrolne.

---

[1] Pierwszą próbę masowych badań stopnia mechanizacji pracy w przedsiębiorstwach podjęto w Polsce w ramach spisu przemysłowego za rok 1965. Robotników grupy przemysłowej klasyfikowano w zależności od tego, czy są zatrudnieni przy pracach:
1/ nie zmechanizowanych
2/ częściowo zmechanizowanych
3/ całkowicie zmechanizowanych
4/ częściowo zautomatyzowanych
5/ całkowicie zautomatyzowanych.
Grupowania według stopnia mechanizacji pracy dokonano na podstawie kwalifikacji czynności wykonywanych w toku procesów produkcyjnych lub pomocniczych. Por.:H.KRÓL, Postęp techniczny a kwalifikacje, Warszawa 1970.
Klasyfikacja powyższa została zastosowana w badaniach Komitetu Pracy i Płac: "Instrukcja metodyczna w sprawie badań wpływu postępu technicznego i organizacyjnego na strukturę zatrudnienia", Zakład Badań Ekonomiki Pracy KPiP, Warszawa 1971 /materiały do użytku wewnętrznego/. Kwalifikacja ta została zastosowana w badaniach pilotażowych: J. DYMECKA, M.KLIMCZAK, Wpływ postępu techniki na model kwalifikacji załogi przedsiębiorstwa, Warszawa 1975.

3. Do grupy prac zmechanizowanych całkowicie zalicza się prace wykonywane przez robotników pracujących przy maszynach lub urządzeniach sterowanych ręcznie w pełni zmechanizowanych. Robotnik wykonuje częściowo funkcje wykonawcze, w pełni zaś kontrolne przy użyciu narzędzi pomiarowo-kontrolnych.

4. Do grupy częściowo zautomatyzowanych zalicza się prace wykonywane przez robotników obsługujących maszyny, urządzenia lub agregaty z samoczynnym sterowaniem przebiegu pracy przy pomocy urządzeń sterowniczych. Robotnik wykonuje częściowo funkcje kontrolne przy użyciu narzędzi pomiarowo-kontrolnych oraz prowadzi obserwacje przebiegu pracy.

5. Do grupy całkowicie zautomatyzowanych prac zalicza się prace wykonywane przez robotnika obsługującego maszynę, urządzenie lub agregat z automatycznym sterowaniem całego przebiegu procesu przy pomocy urządzeń programujących. Robotnik wykonuje funkcję obserwacji przebiegu pracy i mechanizmów sterowniczych.

Załącznik 2

Stanowiska zajmowane przez inżynierów mechaników w Dziale Głównego Mechanika Fabryki Kabli i Przewodów Elektroenergetycznych w Ożarowie Mazowieckim

Stanowisko zajmowane przez magistra inżyniera mechanika	Liczba lat pracy w zawodzie pokrywająca się z liczbą lat pracy w fabryce kabli	
	0 - 5 lat	5 - 10 lat
Kierownik zakładu kabli telekomunikacyjnych, pracującego w oparciu o zakupioną licencję		1
Kierownik wydziału kabli współosiowych		1
Kierownik wydziału drutów i żył bez izolacji oraz kabli i przewodów elektrycznych		1
Kierownik narzędziowni		1
Kierownik oddziału kabli dalekosiężnych w tworzywach		1
Kierownik oddziału kabli w działach różnych	1	
Kierownik działu transportu wewnętrznego i zewnętrznego		1
Kierownik sekcji konstrukcyjnej w dziale głównego mechanika		1
Specjalista konstruktor w dziale głównego mechanika	1	
Starszy mistrz służb konserwatorskich		1
Technolog w dziale produkcji kabli do telefonu budynków		1

Z a ł ą c z n i k 3

Stanowisko starszego mistrza służb konserwatorskich w Dziale Głównego Mechanika Fabryki Kabli i Przewodów Elektroenergetycznych w Ożarowie Mazowieckim

Stanowisko starszego mistrza jest powoływane tylko wtedy, gdy jego istnienie ułatwia pracę mistrzom i umożliwia kierownikowi działu zajmowanie się sprawami kluczowymi. Zadaniem działu głównego mechanika jest dbanie o sprawność parku maszynowego fabryki. Do zadań podstawowych należą tu remonty okresowe systematycznie wykonywane oraz konserwacja maszyn i urządzeń.

W fabryce kabli w zakładzie kabli telekomunikacyjnych służba konserwacyjno-remontowa, a głównie mistrzowie, uczestniczyła w montażu i rozruchu wszystkich typów nowych maszyn, aby wstępnie poznać działanie poszczególnych zespołów. W nowoczesnych liniach kablowych do wytłaczania tworzyw sztucznych można spotkać najnowsze osiągnięcia z dziedziny elektroniki. Znajomość tej dziedziny wiedzy teoretycznie i praktycznie pozwala na skuteczne usuwanie awarii, wykrywanie przyczyn nieprawidłowego działania i zapobieganie awariom. Służby konserwatorskie składające się z brygadzistów i robotników kwalifikowanych mają do czynienia w szerokim zakresie ze sterowaniem pneumatycznym i hydraulicznym, konserwacją elementów szybko wirujących oraz konserwacją urządzeń do transportu pneumatycznego.

Konserwator obsługujący linię automatyczną /ściślej - zajmujący się jej konserwacją/ musi nie tylko znać doskonale zasady synchronizacji pracy poszczególnych elementów linii i działanie różnych przycisków, pokręteł i wskaźników, ale także wiedzieć, jakie skutki może spowodować nieprawidłowe sterowanie linią, przewidywać mo-

żliwości uszkodzenia się niektórych detali z zachowania się materiałów, wnioskować o koniecznych poprawkach parametrów technologicznych /np. zmiana temperatury i miejsce tej zmiany/, ocenić przydatność do dalszej pracy zużywających się narzędzi itp. Mistrz musi zdawać sobie sprawę, że koszt jednej takiej linii sięga wielu milionów złotych i że skutki społeczne dopuszczenia do pracy na takim urządzeniu robotnika źle przygotowanego do pracy mogą być fatalne.

Niezależnie od wiedzy specjalistycznej, którą musi posiadać mistrz służb konserwatorskich, starszy mistrz ma obowiązek posiadania tej wiedzy w stopniu optymalnym. Starszy mistrz ma decydować w sprawach, o których mistrz nie może decydować ze względu na to, że prowadzi tylko jedną zmianę, a kierownik działu nie powinien decydować, aby nie rozpraszać swojej uwagi. Chociaż szczegółowa odpowiedź na pytanie, jakie powinny być zadania starszego mistrza zależy od konkretnej sytuacji panującej w przedsiębiorstwie, można jednak spróbować przykładowo określić te zadania. Są to zadania wychodzące poza ramy mistrzów zmianowych, a więc:

- przekazywanie zadań produkcyjnych poszczególnym nadzorowanym mistrzom i uwag dotyczących procesu produkcyjnego;
- rozwiązywanie spraw konfliktowych między nadzorowanymi mistrzami oraz między mistrzami a podległymi im robotnikami;
- rozstrzyganie spraw nie rozstrzygniętych przez mistrzów;
- uczestniczenie w naradach i komisjach poświęconych nadzorowanym pracownikom i zadaniom produkcyjnym;
- zapewnienie zaopatrzenia produkcji w materiały na całą dobę /cały oddział lub wydział/;

- zapewnienie nadzorowanym odcinkom i zmianom narzędzi i przyrządów;

- zapewnienie - w czasie chorób i urlopów - obsady produkcji na poszczególnych zmianach i odcinkach nadzorowanych przez mistrzów;

- przygotowanie i odbiór maszyn i urządzeń do remontów i po remoncie.

Zadań tych jest więcej, pozostańmy na tych wymienionych, podkreślając generalną zasadę, że nie powinny one dublować obowiązków przydzielonych mistrzom[2]. Z zaprezentowanego wykazu zadań starszego mistrza wynika, że obok wiedzy zawodowej i specjalistycznej musi on posiadać umiejętności i niezbędną wiedzę związaną z planowaniem, organizacją i kontrolą pracy. Wymienię tylko niezbędne wiadomości potrzebne do wykonania wymienionych zadań[3]:

- znajomość zasad organizacji pracy /organizacji stanowisk roboczych/ przy maszynach prostych i liniach automatycznych,

- wiadomości z materiałoznawstwa, maszynoznawstwa, technologii i rysunku technicznego,

- wiadomości z ekonomiki przemysłu, planowania kosztów remontów maszyn i urządzeń oraz narzędzi, a także umiejętność prowadzenia dokumentacji i sprawozdawczości.

---

[2] W.ZAŁĘSKI, Praca mistrza, jej organizacja i warunki oraz możliwości usprawnień, Warszawa 1979.

[3] J.BEM-DYMECKA, Badania nad charakterystyką zawodową technika mechanika o specjalności obróbki skrawaniem, Warszawa 1966.

Jan ZABRODZKI
Politechnika Warszawska

STRUKTURA PROGRAMU NAUCZANIA Z UWZGLĘDNIENIEM INDYWIDUALIZACJI STUDIÓW

W wielu dyskusjach i publikacjach podkreśla się zalety, jakie daje możliwość studiowania według indywidualnych programów nauczania. Mimo, iż nikt w zasadzie nie neguje tych zalet, w praktyce umożliwia się takie studiowanie jedynie nielicznym, wybitnie zdolnym studentom, podczas gdy wszyscy pozostali studiują według sztywnych, obowiązkowych programów.

Na początku lat siedemdziesiątych na Wydziale Elektroniki Politechniki Warszawskiej podjęto próbę opracowania programu studiów, w którym założono, że na ostatnim roku umożliwi się studia indywidualne wszystkim studentom wydziału. Pierwszą próbę tego programu podjęli słuchacze czwartego roku akademickiego 1975/76. Po trzech latach doświadczeń opracowana została nowa koncepcja konstrukcji programu nauczania, lepiej przystosowana do potrzeb indywidualizacji nauczania na końcowych semestrach. W r. akad. 1982/83 wprowadzono pewne korekty, wynikające głównie z przejścia na studia dziesięciosemestralne.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono strukturę obecnie realizowanego programu studiów, z uwypukleniem tych elementów, które są niezbędne dla właściwego przygotowania studentów do podjęcia tej formy studiów.

W skład Wydziału Elektroniki PW wchodzi sześć instytutów: Instytut Automatyki, Instytut Informatyki, Instytut Podstaw Elektroniki, Instytut Radioelektroniki, Instytut Technologii Elektronowej, Instytut Telekomunikacji. Na wydziale zatrudnionych jest ponad 50 profesorów

i docentów. Liczba studentów na studiach dziennych przekracza 1700. Na wydziale realizowane są trzy kierunki studiów: elektronika /specjalności: automatyka, technologia elektronowa i aparatura elektroniczna z trzema wyprofilowaniami, układy i systemy elektroniczne, radioelektronika, elektronika jądrowa i medyczna/; informatyka /specjalność: budowa i oprogramowanie maszyn matematycznych/ oraz telekomunikacja.

1. System studiów obieralnych

System studiów obieralnych jest realizowany na semestrach od siódmego do dziesiątego. Składają się nań następujące formy organizacyjne: opiekun naukowy, pracownia problemowa, przedmioty obieralne i praca dyplomowa.

Opiekun naukowy. W połowie semestru poprzedzającego semestr, na którym rozpoczyna się pracownia problemowa, każdemu studentowi przydzielany jest indywidualny opiekun naukowy. Przydział opiekuna następuje na wniosek studenta /grupy studenckiej/. Przed rozpoczęciem akcji wyboru opiekunów instytuty ustalają listę potencjalnych opiekunów /z pewnym nadmiarem/, którzy rekrutują się spośród doświadczonych pracowników wydziału, dopuszcza się również, by opiekunem był doświadczony pracownik spoza wydziału /w tym wypadku dodatkowo nadzór nad studentem sprawuje zastępca dyrektora instytutu ds. nauczania/. Dla każdego opiekuna określona jest maksymalna liczba studentów, którymi może się on opiekować, przy czym przestrzega się zasady, by żaden opiekun nie kierował więcej niż 4 lub 5 studentami jednocześnie /mogą to być studenci z różnych semestrów/. Na specjalnych zebraniach informacyjnych studentom przedstawiani są potencjalni opiekunowie. Prezentowane są ich zainteresowania naukowe

oraz oferowane przez nich tematy pracowni problemowej. Po zakończeniu akcji informacyjnej studenci przedstawiają proponowaną listę przydziału opiekunów, która jest zatwierdzana przez dziekana. Student współpracuje z wybranym opiekunem do końca studiów.

Pracownia problemowa. Pracownia prowadzona jest bezpośrednio przez opiekuna naukowego w ramach zespołu naukowo-badawczego. Student realizuje w niej zadania określone przez opiekuna. Tematy pracowni z reguły wiążą się z pracami badawczymi prowadzonymi przez opiekuna. Z założenia tematyka pracowni problemowej powinna być zgodna z tematyką przyszłej pracy dyplomowej i powinna umożliwić studentowi przygotowanie się do jej wykonania. Zadanie, które student realizuje w ramach pracowni jest określane na początku semestru. Rozliczając studenta z wykonania zadania pod koniec semestru opiekun proponuje ocenę zaliczającą pracownię. Pracownia problemowa, w przeciwieństwie do zajęć laboratoryjnych, umożliwia studentowi wykonywanie zarówno prostych prac, zbliżonych charakterem do ćwiczeń laboratoryjnych /ale ustalanych indywidualnie dla niego/, jak i praktyczne rozwiązywanie większych nierutynowych problemów badawczych. Ta forma zajęć umożliwia wciągnięcie do prac dla potrzeb gospodarki narodowej niemal wszystkich studentów roku czwartego i piątego. Jeśli opiekunem studenta jest pracownik spoza wydziału stwarza on możliwość wykorzystania laboratoriów przemysłowych; pracownia problemowa odbywa się w miejscu pracy opiekuna.

Przedmioty obieralne. Na miesiąc przed rozpoczęciem kolejnego semestru jest proponowany zestaw przedmiotów obieralnych wraz z konspektami na najbliższe dwa semestry. Umożliwia to studentowi ustalenie programu studiów na

cały rok[1]. Ogłaszany jest również rozkład zajęć na najbliższy semestr /wszystkie przedmioty obieralne z danego instytutu są rozłączne w czasie/. Pula przedmiotów obieralnych ustalana jest przez dziekana, w oparciu o listy przedmiotów zgłaszanych przez poszczególne instytuty. Łączna maksymalna liczba godzin oferowanych studentom jest tak określona, by przy ustalonej liczbie studentów, na zajęcia wykładowe i ćwiczeniowe przypadało 15-20 studentów /liczebność grup dziekańskich na latach czwartym i piątym wynosi 15-20 studentów/, a na zajęcia laboratoryjne i projektowe sześciu studentów. Przy takim przeliczeniu nie wzrasta obciążenie pracowników wydziału w porównaniu z systemem, w którym dla poszczególnych grup dziekańskich prowadzone są zajęcia specjalnościowe według sztywnych programów studiów.

Przedmioty obieralne mogą być zajęciami wykładowymi, ćwiczeniowymi, laboratoryjnymi i projektowymi, o łącznym wymiarze zależnym od potrzeb danego przedmiotu. Każdy przedmiot powinien stanowić samodzielną jednostkę dydaktyczną.

W zasadzie poszczególne przedmioty obieralne są uruchamiane raz w roku. Student ma możliwość ich wyboru zarówno z puli przedmiotów obieralnych oferowanych przez wydział /niekoniecznie prowadzonych przez instytut, któremu podlega/, jak i spośród innych przedmiotów prowadzonych na wydziale /np. spośród podstawowych przedmiotów dla innej specjalności czy kierunku/ oraz spośród przedmiotów prowadzonych przez inne wydziały czy uczelnie.

Indywidualny program studiów studenta. W semestrach od siódmego do dziewiątego student zobowiązany jest zaliczyć 24 godziny przedmiotów obieralnych. Ustala on

---

[1] Na wydziale obowiązuje semestralny system studiów

swój program studiów zgodnie z własnymi zainteresowaniami i predyspozycjami, z uwzględnieniem tematyki pracowni problemowej i przyszłej pracy dyplomowej. Proponowany zestaw przedmiotów student konsultuje z opiekunem. Zaakceptowana przez opiekuna propozycja jest zatwierdzana przez dziekana i staje się obowiązującym programem studiów dla danego studenta w danym semestrze. Rozliczenie studenta po semestrze odbywa się zgodnie z ogólnie obowiązującymi zasadami.

Praca dyplomowa. Na wykonanie pracy dyplomowej przeznaczony jest w całości ostatni, dziesiąty semestr. Jednak temat pracy dyplomowej jest wydawany już pod koniec semestru ósmego, co pozwala studentowi na wcześniejsze przygotowanie się do wykonania pracy.

2. Struktura programu studiów

Na rysunkach 1, 2 i 3 przedstawiono struktury trzech kolejno realizowanych na wydziale programów studiów /o ile struktury programów dla poszczególnych kierunków i specjalności realizowanych na wydziale są identyczne, to występują niewielkie różnice w liczbie godzin zajęć na poszczególnych semestrach; liczby podane na rysunkach obowiązują dla kierunku informatyka/. Wyróżniono na nich następujące grupy przedmiotów:

A - przedmioty społeczne; do grupy tej zaliczane są przedmioty społeczne i ekonomiczne, studium wojskowe oraz lektoraty języków obcych;

B - przedmioty podstawowe dla wydziału; do grupy tej zaliczane są podstawowe przedmioty teoretyczne obowiązkowe dla wszystkich studentów, takie jak: matematyka, fizyka, ETO, teoria obwodów, przyrządy półprze-

wodnikowe, układy elektroniczne itp.;

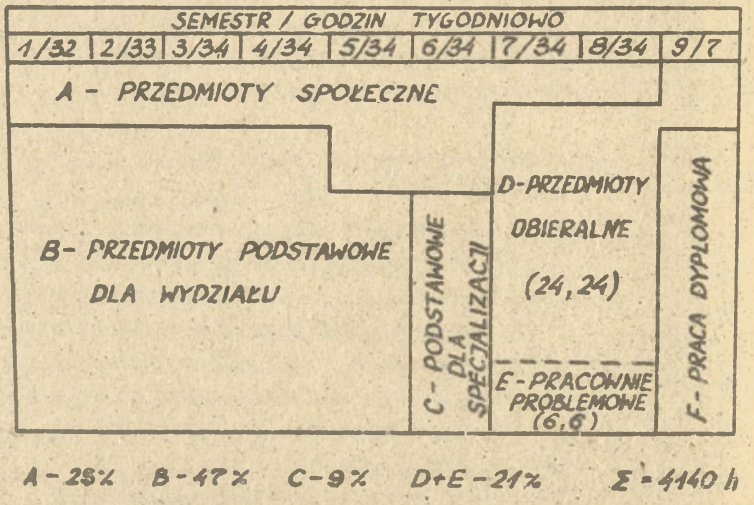
C - przedmioty podstawowe dla specjalności /kierunku/ obejmujące podstawową wiedzę niezbędną każdemu absolwentowi specjalności /kierunku/,

D - przedmioty obieralne,

E - pracownie problemowe,

F - pracownia dyplomowa.

Pierwszy program studiów zakładający indywidualizację studiów dla wszystkich studentów wydziału był opracowany w 1973 r. /rys.1/. W programie tym założono, że przedmio-



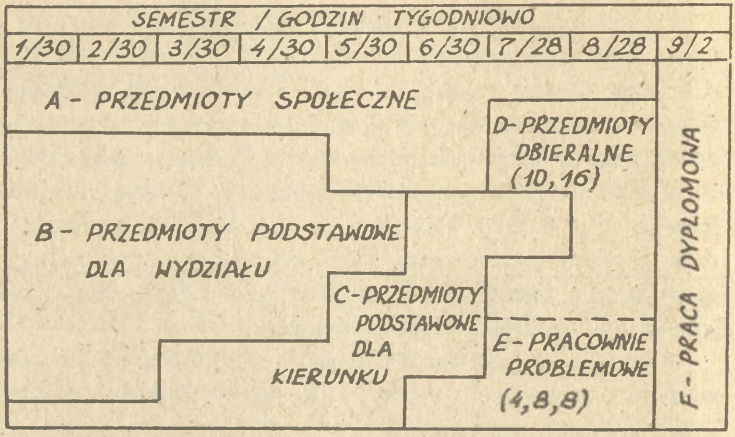
Rys. 1. Struktura programu studiów z roku 1973

ty podstawowe dla wszystkich studentów wydziału, niezależnie od specjalności, są realizowane w tradycyjnym układzie na semestrach od pierwszego do piątego. Na wprowadzenie podstawowych zagadnień dla poszczególnych specjalności przewidziano semestr szósty/w owym czasie wydział realizował różne specjalności w ramach jednego kierunku elektronika/. Na roku czwartym przewidziano prowadzenie pracowni problemowych w wymiarze po 6 godzin semestralnie oraz zakładano wybór w każdym semestrze po 20 godzin przedmiotów obieralnych. W efekcie przedmioty grup A, B i C były obowiązkowe dla każdego studenta, podczas gdy przedmioty grup D, E stanowiące 21% łącznej liczby godzin studiów /nie licząc pracy dyplomowej/ były prowadzone w trybie indywidualnym.

W trakcie realizacji programu z 1973 r. stwierdzono, że jego struktura nie umożliwia wykorzystania w pełni zalet systemu indywidualizacji. Wynikało to głównie stąd, że niewielka liczba przedmiotów podstawowych dla specjalności, prowadzonych jedynie na semestrze szóstym, nie pozwalała merytorycznie przygotować studentów do podjęcia studiów indywidualnych. Część przedmiotów podstawowych dla specjalności siłą rzeczy znalazła się w grupie przedmiotów obieralnych, co niewątpliwie ograniczało ideę pełnej obieralności i prowadziło do tendencji ograniczania wyboru między kilkoma blokami przedmiotów. Ponadto oceniano, że łączna liczba godzin tygodniowo była zbyt duża na to, by student mógł rzeczywiście "studiować" /mimo, iż i tak była ona mniejsza niż we wcześniejszych programach/.

W 1979 r. opracowano nowy program, którego struktura miała zapewnić eliminację wad poprzedniej wersji programowej. Przy opracowywaniu tego programu dla całego wydziału wykorzystano wcześniejsze doświadczenia, uzyskane w trakcie realizacji programu o podobnej strukturze

jedynie dla kierunku informatyka /od 1976 r./. Najważniejszą innowacją programu z 1979 r. /rys.2/ jest to,



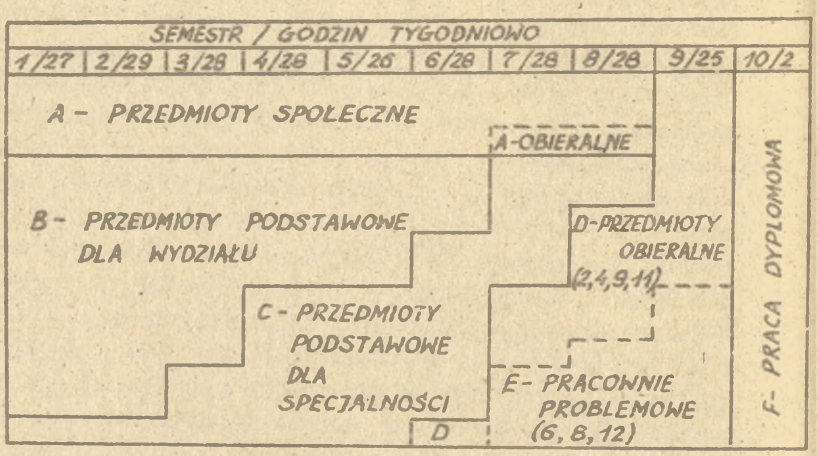
Rys. 2. Struktura programu studiów z roku 1979

iż dopuszczono stopniowe wprowadzanie przedmiotów podstawowych dla kierunku bądź specjalności nawet od pierwszego semestru zajęć, gdzie wprowadzono przedmioty o nazwie "Wstęp do ...". Począwszy od trzeciego semestru udział przedmiotów podstawowych dla wydziału stopniowo maleje, a rośnie liczba przedmiotów grupy C, tj. podstawowych dla kierunku. Zaletą takiego podejścia jest możliwość przekazania wszystkim studentom danego kierunku czy specjalności podstawowej wiedzy specjalistycznej, nie-

zbędnej dla każdego studenta niezależnie od późniejszej indywidualnej specjalizacji i to zarówno w odpowiednim wymiarze, jak i sekwencji. Dzięki temu nie ma obawy, że niektórzy studenci poprzez niewłaściwy wybór przedmiotów obieralnych pominą pewne zagadnienia podstawowe. Natomiast szerokie przygotowanie specjalistyczne umożliwia bardziej świadome i samodzielne dalsze studia obieralne. Wprowadzenie takiego rozwiązania, przy równoczesnym zmniejszeniu tygodniowych obciążeń studentów, ograniczyło w pewnym zakresie blok przedmiotów grupy B. Dzięki jednak starannej weryfikacji programów przedmiotów tej grupy, możliwe było przyjęcie założenia, iż w ramach tej grupy przedmiotów prowadzone są zajęcia o charakterze "podstawy ..." w zakresie koniecznym dla wszystkich studentów, pozostawiając rozwijanie i pogłębianie treści poszczególnych przedmiotów monograficznym przedmiotem obieralnym. W tej wersji programowej łączny udział przedmiotów specjalnościowych /C + D + E/ wzrósł do 42%.

W 1982 r. w związku z przejściem na studia pięcioletnie wprowadzono pewne korekty do programu z 1979 r. Struktura obecnie realizowanego programu jest przedstawiona na rys. 3. Wydłużenie studiów o semestr umożliwiło dalsze zmniejszenie tygodniowego obciążenia studenta poniżej 30 godzin oraz pewne rozszerzenie niektórych przedmiotów obowiązkowych z grup B i C, głównie o zajęcia ćwiczeniowe, laboratoryjne i projektowe, a także zwiększenie wymiaru pracowni problemowych. Zaistniała również możliwość wprowadzenia pewnych przesunięć między semestrami wskutek przesunięcia zajęć ze studium wojskowego na semestry siódmy i ósmy, co spowodowało bardziej równomierne rozłożenie przedmiotów grupy A. Warto zwrócić uwagę na to, iż w obu wersjach programu z 1979 r. i 1982 r. założono, że semestr ostatni jest przeznaczony

wyłącznie na realizację pracy dyplomowej.



Rys. 3. Struktura programu studiów z roku 1982

Uwagi końcowe

Główną przesłanką decydującą o wprowadzeniu na Wydziale Elektroniki PW programu o strukturze umożliwiającej objęcie studiami indywidualnymi wszystkich studentów końcowych semestrów było oczekiwanie zwiększenia jakości procesu nauczania, przede wszystkim poprzez zwiększenie wśród słuchaczy motywacji studiowania. Spodziewano się, że możliwość kształtowania programu studiów zgodnie z za-

interesowaniami i predyspozycjami, przy równoczesnym zmniejszeniu obciążenia zajęciami obowiązkowymi, w istotny sposób zwiększy "chęć studiowania" oraz wyrobi nawyki samodzielnej nauki. Kilkuletnie doświadczenie zebrane w trakcie realizacji przedstawionego systemu nauczania potwierdza te oczekiwania. Obserwuje się wzrost zainteresowania młodzieży nauką w drugiej połowie studiów oraz wzrost jakości tych studiów. Wyraźnie podniósł się poziom prac dyplomowych.

Warto zwrócić również uwagę na kilka innych pozytywnych cech omawianego programu nauczania. Zwiększeniu motywacji studiowania na wcześniejszych semestrach służy niewątpliwie fakt stopniowego wprowadzenia przedmiotów specjalnościowych od początku studiów, co umożliwia studentowi kontakt z dziedziną wiedzy, którą jest bezpośrednio zainteresowany. Ponadto, przy właściwych sekwencjach przedmiotów w blokach B i C może wzrastać zainteresowanie podstawowymi przedmiotami teoretycznymi, których użyteczność uwidacznia się w przedmiotach specjalnościowych.

System studiów indywidualnych stwarza możliwość elastycznego kształtowania sylwetki absolwentów i przystosowywania ich do zmieniających się potrzeb gospodarki narodowej poprzez odpowiednie dobieranie puli przedmiotów obieralnych oraz tematyki pracowni problemowych i prac dyplomowych. Jest to szczególnie istotne w przypadku tak szybko rozwijających się dziedzin, jakimi są elektronika, informatyka i telekomunikacja. Przyjęta "otwarta" struktura studiów umożliwia dużą elastyczność przystosowywania się do rozwoju nauki w tych dyscyplinach, bez konieczności ciągłych zmian programowych.

Bardzo istotną cechą omawianego programu jest to, iż niemal w naturalny sposób, poprzez system pracowni problemowych i opiekunów naukowych, umożliwia on wciągnię-

cie studentów do prac naukowo-badawczych prowadzonych na wydziale.

Kilkuletnie doświadczenia w prowadzeniu omawianego systemu wskazują, że - mimo pierwotnych obaw - studenci przy ustalaniu swoich programów studiów nie szukają najłatwiejszych rozwiązań i wykazują dobrą orientację w zakresie interesującej ich tematyki. O ile jednak stosunkowo często wybierają przedmioty prowadzone przez inne instytuty niż ten, który prowadzi specjalność /kierunek/, to rzadko wybierają przedmioty oraz opiekunów spoza wydziału. Rola opiekuna przy ustalaniu indywidualnych programów sprowadza się najczęściej do tego, by nie dopuścić do ograniczenia się studenta do zbyt wąskiej tematyki.

System przedmiotów obieralnych stwarza wykładowcom duże możliwości prowadzenia zajęć tematycznie zgodnych z ich bezpośrednimi zainteresowaniami i prowadzonymi pracami badawczymi. Równocześnie system przedmiotów obieralnych zapewnia naturalną selekcję - przedmioty źle prowadzone nie są wybierane przez studentów. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że nie ma to związku ze stopniem trudności przedmiotu.

Pierwsza faza wprowadzania systemu przedmiotów obieralnych wiąże się z koniecznością dużej mobilizacji kadry nauczającej, która musi przygotować dużą liczbę nowych przedmiotów. Przykładowo, na Wydziale Elektroniki rocznie uruchamianych jest około 200 przedmiotów obieralnych. Stanowi to duży wysiłek merytoryczny oraz organizacyjny i wymaga zaangażowania znacznej części kadry nauczającej oraz potencjału aparaturowego.

Wydaje się, że przedstawiona struktura nauczania przyjęta na Wydziale Elektroniki PW stanowi istotny krok w kierunku opracowania takich metod kształcenia,

które stwarzają właściwe warunki dla skutecznego i intensywnego kształcenia studentów, dla ich samodzielnej pracy oraz są przystosowane do indywidualnych możliwości i potrzeb uczących się, przy równoczesnym spełnieniu potrzeb gospodarki narodowej.

Michał PIŚKIEWICZ
Szkoła Główna Planowania
i Statystyki

WDROŻENIE MODULARNEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA NA WYDZIALE EKONOMICZNO-SPOŁECZNYM SGPIS

Wyższe szkolnictwo ekonomiczne przechodziło w okresie powojennym szereg reform. Jego zasadniczy kształt został określony w latach pięćdziesiątych poprzez wykrystalizowanie się struktury kierunkowej i specjalnościowej, którą określić można jako gałęziowo-branżową. W ostatnim trzydziestoleciu kolejne reformy prowadziły do scalenia kierunków i specjalności, kształcenia szerokoprofilowego z odejściem od wąskich specjalności. Ten kierunek przemian związany był z krytyką doktryny szybkiej użyteczności przygotowania zawodowego. Jednocześnie zmieniała się struktura kierunkowa studiów, co doprowadziło do obecnego jej kształtu określonego jako branżowo-funkcjonalny.

Wspólną cechą kolejnych reform było to, że wprowadzały zmiany kierunkowo-specjalnościowe oraz zmiany w treściach kształcenia, nie zmieniając organizacji procesu studiowania, form i metod dydaktycznych. Przeświadczenie o podmiotowym znaczeniu studenta w procesie dydaktycznym wywołało tendencję do poszukiwania możliwości zmian systemu dydaktycznego uczelni, sprzyjających rozwojowi indywidualnych zainteresowań i uzdolnień studentów.

Jak można sądzić, na tym tle powstała dość mglista i mało sprecyzowana koncepcja modularnego systemu kształcenia. W roku 1979 Wydział Ekonomiczno-Społeczny przystąpił do prac nad eksperymentalnym wprowadzeniem tego

systemu. Zasadniczy jego kształt został opracowany przez zespół powołany przez dziekana. W pracach nad formułowaniem szczegółowych zasad funkcjonowania systemu brało udział wielu pracowników wydziału na przestrzeni ostatnich czterech lat. Był to proces przebiegający w etapach odpowiadających kolejnym elementom planu studiów i dokonywał się z jednoczesnym uruchamianiem pierwszego cyklu kształcenia w roku akademickim 1980/81.

W pracach koncepcyjnych i wdrożeniowych brali udział pracownicy Studium Pedagogicznego SGPiS. Od momentu rozpoczęcia cyklu eksperymentalnego wszelkie prace organizacyjne i merytoryczne związane z wprowadzeniem nowego systemu studiów były poddane obserwacji i analizie przez zespół badawczy pracowników Studium Pedagogicznego[1].

W pierwszej części opracowania przedstawiono zasady budowy planu studiów modularnych na tle podstawowych przesłanek konstrukcji systemu. W części drugiej zaprezentowano zasadnicze problemy, które wystąpiły w fazie projektowania i wdrażania oraz sposoby ich rozwiązania. Część trzecia zawiera prezentację niektórych wyników przeprowadzonych badań empirycznych.

1. Przesłanki i zasady budowy planu studiów w modularnym systemie kształcenia

A. Przesłanki konstrukcji systemu modularnego

Podstawowe przesłanki konstrukcyjne systemu modularnego wynikają z krytycznej analizy przebiegu procesu dydaktycznego w uczelniach ekonomicznych. Wynikają one

---

[1] Badania prowadzi zespół Studium Pedagogicznego SGPiS i COMSE pod kierunkiem doc.dr. B.Fotowicz-Kata.

również z pedagogicznie uzasadnionych postulatów /norm/ związanych z optymalizacją systemu dydaktycznego.

Kwestią wysuwającą się na plan pierwszy jest ukształtowanie sylwetki absolwenta kierunku ekonomiczno-społecznego zgodnie z potrzebami społeczno-gospodarczymi. Zmienność sytuacji społecznych i ekonomicznych coraz ostrzej stawia problem takiego wykształcenia, które pozwoli absolwentowi wykorzystywać uzyskaną wiedzę w długim okresie czasu, na różnych stanowiskach. Absolwent uczelni ekonomicznej powinien być wyposażony w umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, poruszania się w sytuacjach nowych i trudnych. Uzyskanie takiego efektu kształcenia wiąże się, między innymi, z kształceniem szerokoprofilowym, w oparciu o solidną podbudowę dyscyplin teoretycznych i ogólnozawodowych, ze szczególnym wyeksponowaniem ich warstwy metodologicznej. Specjalizowanie na takiej podstawie nie powinno mieć charakteru zamkniętego, lecz otwarty, dający szansę każdemu studentowi na realizację własnych indywidualnych dążeń i zainteresowań. Dlatego też w systemie modularnym specjalizację zakłada się dopiero począwszy od szóstego semestru studiów. Chodzi jednocześnie o to, aby stworzyć możliwości studiowania problematyki nie tylko oferowanej przez daną specjalność, lecz czerpania z możliwości całego kierunku i uczelni.

Istotną kwestią jest motywacja do studiowania. Ma ona uwarunkowania zewnętrzne /polityka zatrudnienia, sytuacja społeczna i gospodarcza/ i te, które wynikają z przebiegu procesu kształcenia. Rozwiązania tego problemu poszukiwać można w szeroko rozumianej indywidualizacji studiów. Odnosi się ona zarówno do treści, jak i form czy metod dydaktycznych.

System dydaktyczny uczelni powinien posiadać mechanizmy, które nie tylko uwzględniają już istniejące u studentów zainteresowania i uzdolnienia /na przykład indywidualne plany studiów - IPS/, ale przede wszystkim stwarzające możliwości ich ujawniania i rozwijania. Tak rozumiane indywidualizowanie kształcenia powinno być oparte na regule powszechności i równych szans racjonalnego wyboru ścieżki studiów. Chodzi zatem o indywidualizację głęboką /obejmującą znaczny zakres składników, treści kształcenia/ i powszechną.

Rozpatrując zagadnienie sylwetki absolwenta posługujemy się pojęciem systemu wiedzy i umiejętności, w jakie powinien być wyposażony absolwent.

Czy rzeczywiście przebieg procesu dydaktycznego prowadzi w rezultacie do efektu, jakim powinna być umiejętność operowania systemem wiadomości i umiejętności? Efekt taki można osiągnąć pod warunkiem, iż poznawcza działalność studenta jest stymulowana subiektywnie akceptowanym przez niego, jasnym i jednocześnie dostatecznie skonkretyzowanym zasadniczym problemem poznawczym. Związki treści, form i metod dydaktycznych poszczególnych przedmiotów muszą być dla studenta przejrzyste ze względu na zadanie główne. Chodzi zatem o kształcenie zintegrowane wokół problematyki indywidualnie wybranej i determinującej zakres i typ związków z obszarami wiedzy podstawowej, kierunkowej i specjalizacyjnej.

Postulat integracji odnieść można również do danego kierunku kształcenia, co w konsekwencji oznacza otwarcie specjalności, wzajemne przenikanie i uzupełnianie problematyki. Nie mniej ważna jest integracja w skali uczelni. Czy nie byłoby korzystne, gdyby studenci mogli brać udział w zajęciach innych wydziałów? Chodzi zatem o taki system, który zmniejszałby bariery międzyspecjal-

nościowe i międzywydziałowe.

Od dawna już mówi się o konieczności zapewniania ścisłych związków pomiędzy procesem dydaktycznym i naukowo-badawczym. Próby rozwiązania tego problemu, związane przede wszystkim z ruchem naukowym studentów, wydają się niewystarczające. Proces studiowania powinien mieć cechy działalności poszukującej, badawczej. Realizacja tego postulatu jest możliwa przy spełnieniu dwóch podstawowych warunków:

- gdy udział w zajęciach z różnych przedmiotów będzie podporządkowany zasadniczej formie zajęć, np. seminarium magisterskiemu, nastawionej na działalność badawczą studenta,
- gdy zajęcia przedmiotowe pod względem treści, form i metod będą spełniały określone funkcje w odniesieniu do formy zajęć wiodących.

Obecnie cykl kształcenia oparty jest o podział na przedmioty ogólnozawodowe, kierunkowe oraz specjalnościowe. Koncepcja ta podporządkowana jest kryterium następstwa treści, co pozwala wprawdzie zachować systematyczność w rozwijaniu struktury informacyjnej /wiedzy/, ale nie gwarantuje rozwijania struktury umiejętności. Poszczególne przedmioty w planie studiów, jakkolwiek logicznie względem siebie usytuowane, w procesie studiowania są izolowane. Można powiedzieć, że studenci uczą się tych przedmiotów "oddzielnie", nie widząc związków między nimi, nie dostrzegając często przydatności poszczególnych treści kształcenia dla przyszłej pracy zawodowej.

Poszukiwanie rozwiązania, które pozwoliłoby na realizację postulatu integracji procesu kształcenia, jest - - jak się wydaje - poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: jaki charakter pod względem aparatu pojęciowego i metodologicznego mają problemy rozwiązywane przez ekonomi-

stów? Wydaje się, że są to problemy natury interdyscyplinarnej z dziedziny nauk ekonomicznych i pokrewnych.

Wśród norm pedagogicznych ważne miejsce zajmuje zasada aktywności i samodzielności intelektualnej, światopoglądowej i emocjonalnej studenta. Zazwyczaj wiążemy ją ze sposobami kształcenia, które określa się jako studiowanie poprzez rozwiązywanie problemów. Jest to sfera doskonalenia procesu dydaktycznego bezpośrednio związana z formami i metodami kształcenia. Skuteczność ich stosowania jest jednak zależna od konstrukcji planów i programów studiów. Konstrukcja taka powinna zapewnić występowanie jako dominującego: toku poszukującego studiów, możliwości powszechnej indywidualizacji i integracji.

Ważnym postulatem jest zwiększenie elastyczności systemu, rozumianej jako zdolności samoadaptacji do zmieniających się potrzeb i warunków gospodarowania i rozwoju nauki. Elastyczność systemu dydaktycznego jest cechą, która umożliwia w praktyce realizację tych cech postulowanych, o których była mowa wcześniej. Wyraża się ona w łatwości wymiany treści kształcenia, zmiany ich sekwencji oraz komponowania zestawów form, metod i środków dydaktycznych. System elastyczny umożliwia jego permanentne doskonalenie.

Doskonalenie systemu dydaktycznego uczelni powinno się wyrażać w dążeniu do:

- powszechnej i głębokiej indywidualizacji studiów,
- zintegrowania treści, form i metod kształcenia,
- ścisłego powiązania procesu dydaktycznego z naukowo-badawczym,
- dominacji toku poszukującego studiów i metod aktywizujących,
- elastyczności systemu.

System modularny jest eksperymentem, w którym podjęto próbę budowy systemu z uwzględnieniem wszystkich powyższych postulatów. Starano się jednocześnie wykorzystać te rozwiązania, które w naszych uczelniach sprawdziły się pod względem wartości dydaktycznej.

B. Zasady budowy planu studiów w modularnym systemie kształcenia[2]

Z a s a d y o g ó l n e

a/ Przyjęto podział na cztery bloki, obejmujące:
   A - dyscypliny podstawowe ogólne /profil ogólnoekonomiczny/ w tym blok A_J zawierający zestaw języków do wyboru;
   B - Dyscypliny podstawowe kierunkowe;
   C - Moduły /wiązki przedmiotów/ profilujące ogólnoekonomiczne/;
   D - Moduły ukierunkowujące, tworzące specjalizującą obudowę seminariów magisterskich.

b/ Student wybiera: seminaria kursowe, seminarium magisterskie, moduły bloków D i C.

c/ Proces specjalizacji kształcenia stymuluje seminarium i praca magisterska.

d/ Seminarium kursowe i magisterskie stanowią podstawę integracji uzyskiwanej wiedzy w warstwie metodologicznej.

e/ System modularny nie wyklucza stosowania indywidualnego programu studiów /IPS/.

---

[2] Zasady zostały opracowane przez zespół powołany przez dziekana wydziału w 1979 r. i korygowane były do 1982 r.

f/ System zakłada "otwarcie" specjalności, co oznacza kształcenie w ramach kierunku ekonomiczno-społecznego w różnych zakresach.

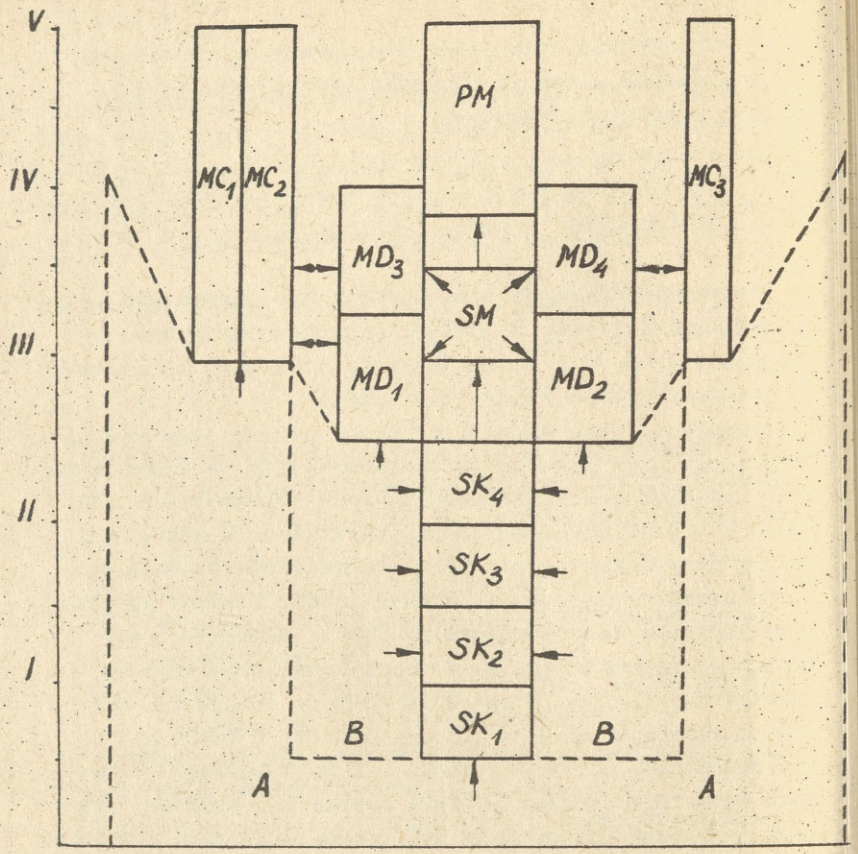
Funkcje bloków i podstawowe reguły "gry" w modularnym systemie kształcenia

Schemat modularnego systemu /rys.1/ przedstawia ogólne zależności między treściami kształcenia zgrupowanymi w blokach A, B, C i D oraz ścieżkę studiów z oznaczonymi punktami wyboru /indywidualizacji/.

Początkowa faza studiów to bloki przedmiotów podstawowych ogólnych /profil ogólnoekonomiczny/ - A uzupełniany przez blok dyscyplin podstawowych kierunkowych - B. Bloki A + B stanowią podstawę wykształcenia wszystkich studentów w zakresie kierunku ekonomiczno-społecznego.

Od semestru pierwszego pojawiają się również zajęcia o charakterze metodologicznym. Są to: metodyka pracy umysłowej /semestr 1/, a następnie seminaria kursowe /semestry 2,3,4,5/. W zasadzie zestawy seminariów kursowych w semestrach 2 i 3 to dyscypliny z bloku A i B, a w semestrach 4 i 5 - z bloku C i D. W każdym z czterech semestrów student wybiera seminarium kursowe, przy czym jego tematyka powinna być zakreślona przez wyraźnie sformułowany problem badawczy, a nie przez nazwę konkretnej dyscypliny.

Pierwsze dwa lata studiów powinny stworzyć preorientację do samodzielnego wyboru przez studenta: seminarium magisterskiego oraz czterech modułów MD /4 x 120 godzin/ i trzech modułów MC. W pełni samodzielny i niezależny od promotora jest wybór jednego modułu MD, jednego modułu MC. Z promotorem student dokonuje ewentualnej korekty swojego wyboru zestawu modułów MD i MC. Chodzi



□ - pola wyboru

SM - seminarium magisterskie

PM - praca magisterska

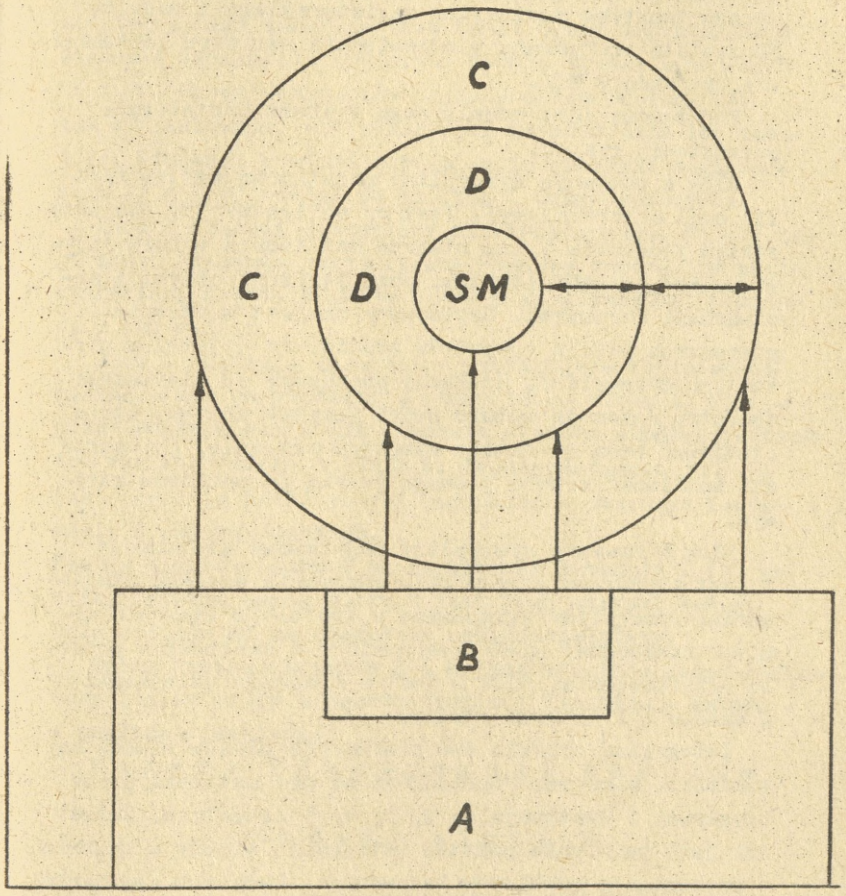
SK - seminarium kursowe

MC - moduły C

MD - moduły D

→ - podstawa wyboru

Rys. 1. System modularnego systemu kształcenia



Rys. 2. Ideowy schemat modularnego systemu kształcenia

o to, aby moduły MD właściwie obudowywały seminarium magisterskie, dostarczając studentowi wiedzy specjalistycznej, stanowiącej również podstawę prowadzenia samodzielnej pracy badawczej w ramach problemu określonego w pracy magisterskiej oraz o to, aby specjalistyczna tematyka seminarium magisterskiego i modułów MD została usytuowana w odpowiednio szerszym kontekście wiedzy /moduły MC/.

Podstawową ideę modularnego systemu kształcenia przedstawia rys. 2.

Blok A obejmuje dyscypliny podstawowe ogólne /profil ogólnoekonomiczny/. Jest on obligatoryjny dla wszystkich studentów i nie stwarza możliwości wyboru indywidualnej ścieżki studiów, poza językami obcymi i seminariami kursowymi. Usytuowany on jest w okresie pierwszych pięciu semestrów studiów /z wyjątkiem niektórych dyscyplin/. Studenci począwszy od pierwszego semestru dokonują wyboru dwóch języków obcych, które studiować będą do ósmego semestru włącznie. Dopuszcza się możliwość wyboru jednego języka na poziomie zerowym.

Blok B zawiera dyscypliny podstawowe kierunkowe i jest pierwszym etapem ukierunkowania procesu studiowania. Dyscypliny zgrupowane w tym bloku stanowią minimum niezbędnej wiedzy ekonomisty o społecznym profilu wykształcenia. Blok B jest w zasadzie umiejscowiony w czasie I i II roku studiów.

Integralną częścią dwu pierwszych bloków wiedzy są seminaria kursowe. Poprzedzone są one metodyką pracy umysłowej i występują na 2, 3, 4, 5 semestrze. Celem ich jest tworzenie podstaw integracji wiedzy w oparciu o prezentację problemów badawczych. Zadaniem seminariów kursowych jest:

- rozwijanie umiejętności samodzielnego studiowania;

- rozwijanie umiejętności stosowania metod badawczych /warsztat naukowy/;

- stworzenie warunków preorientacji dla wyboru seminarium magisterskiego i modułów bloków C i D.

Seminarium magisterskie rozpoczyna się od semestru szóstego. Jego tematyka oraz temat pracy magisterskiej stanowią zasadnicze kryterium doboru treści w modułach MD i MC. Nazwy seminariów magisterskich powinny być tak sformułowane, aby wskazywały na konkretną ich tematykę. Studenci powinni odbywać dwie praktyki magisterskie /2 x 4 tygodnie/ po szóstym i ósmym semestrze.

Blok D stanowi dyscypliny ukierunkowujące. Moduły tego bloku stanowią merytoryczną obudowę seminariów magisterskich. Zestaw modułów bloku D ma strukturę: 4 moduły x 120 godzin.

Blok C obejmuje dyscypliny profilujące ogólnoekonomiczne. Jest on pochodny w stosunku do bloku A. Dyscypliny występujące w nim stanowią szerszą obudowę seminarium magisterskiego i bloku D. Jego podstawową funkcją jest ukazanie problematyki badawczej w szerszym kontekście i uwarunkowaniach.
Zestaw modułów bloku C ma strukturę: 3 moduły x 120 godzin. Istotną cechą bloku C jest jego szeroki zakres. Pula modułów MC ma charakter ogólnouczelniany.

Wybór zestawu modułów D i C jest wyraźnie podporządkowany etapom pracy badawczo-naukowej /problem - metoda - - analiza - synteza/.

Z a s a d y k o n s t r u k c j i m o d u ł ó w

M o d u ł y b l o k u D

Propozycje do puli modułów MD zgłaszają instytuty, katedry i zakłady wydziału. Podstawą do określenia

tematyki i nazwy modułu powinna być problematyka dydaktyczno-badawcza tych jednostek i potrzeby wynikające z zakresu prowadzonych seminariów magisterskich. Moduły te mogą powstawać w drodze współpracy różnych zakładów. Zakłady takie, jak: filozofii, historii gospodarczej, nauk politycznych opracowują moduły D w taki sposób, aby przynajmniej jeden element modułu był oparty o dyscyplinę podstawową dla kierunku ekonomiczno-społecznego.

Konstrukcja modułu jest oparta na zasadzie prezentacji szczegółowej problematyki badawczej lub działalności praktycznej w kontekście dyscypliny podstawowej.

Struktura modułu:

P - prezentacja dyscypliny podstawowej w formie wykładu konwersatoryjnego lub wykładu i ćwiczeń /proseminarium/;

K - wykład monograficzny pokazujący problematykę szczegółową na tle problemów badawczych dyscypliny podstawowej;

S - konserwatorium oparte na samodzielnych studiach nad wynikami badań w zakresie problemu szczegółowego.

Elementy modułu powinny być ułożone w odpowiedniej sekwencji w semestrze wyjściowym - element P, w kolejnym semestrze - element K i S. Dyscyplina podstawowa /P/ występująca w kilku modułach jest prezentowana jednocześnie dla wszystkich studentów, którzy wybrali te moduły. Student dokonuje wyboru zestawu składającego się z czterech MD; nie może jednak wybrać równocześnie modułów zawierających ten sam element P. Każdy z modułów kończy się egzaminem z całości materiału.

M o d u ł y b l o k u C

Tematy modułów mają charakter problemów, których analiza wymaga udziału różnych dyscyplin. Chodzi tu o problemy interdyscyplinarne.

Struktura modułu powinna być oparta na korelacji różnych dyscyplin. Konieczność zintegrowania treści kształcenia wymaga sformułowania następujących reguł:

a/ cały moduł jest wykładem konwersatoryjnym lub seminarium /w zależności od liczebności grupy/ w wymiarze 120 godzin;

b/ program wykładu opracowuje zespół specjalistów reprezentujących różne dyscypliny;

c/ program realizuje zespół specjalistów zmieniających się w prowadzeniu zajęć ze względu na tematy szczegółowe;

d/ godzinowy udział poszczególnych dyscyplin w module może być zróżnicowany.

Konstruowanie modułów MC zakłada współpracę specjalistów z różnych jednostek dydaktyczno-badawczych uczelni, a nawet osób z zewnątrz. Pracami przygotowawczymi i realizacją kieruje kierownik naukowy modułu.

Wydziały zgłaszają propozycje modułów MC, wchodzące do puli ogólnouczelnianej. Pula modułów, z których student dokonuje wyboru jest ogólnouczelniana i nie formułuje się zasad ograniczających wybór dla poszczególnych kierunków kształcenia.

2. Podstawowe problemy projektowania i wdrażania systemu modularnego na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym

Proces projektowania systemu rozpoczął się w roku 1979 i w zasadzie trwa do chwili obecnej. Rozkładał się on na etapy, z jednoczesnym wdrażaniem. W latach

1979 i 1980 opracowano podstawowe zasady funkcjonowania oraz blok A. W roku 1980/81 przygotowano blok B, a w roku 1981/82 blok C i D. Od roku 1980/81 systemem modularnym objęto pierwszy rok studiów. W ten sposób prace projektowane prowadzone były równolegle z wdrażaniem wcześniej opracowanych elementów systemu.

Projektowanie i wdrażanie systemu było prowadzone z przeświadczeniem o konieczności dokonania istotnych zmian jakościowych w przebiegu procesu kształcenia, chociaż przekonanie to nie było powszechne. Równocześnie występowało zjawisko pewnego oporu, związane prawdopodobnie z obawami przed zmianami, które mogłyby zagrażać ukształtowanej strukturze wydziału. Jest to zjawisko naturalne i zespół zajmujący się wdrożeniem systemu brał je pod uwagę. Rezultatem tych sprzecznych tendencji było ukształtowanie się szeregu rozwiązań szczegółowych, będących swoistym kompromisem założeń modelowych i konkretnych uwarunkowań natury subiektywnej i obiektywnej. Na podstawie obserwacji można stwierdzić, iż w miarę upływu czasu i konkretyzacji rozwiązań, postępowała akceptacja systemu znajdując coraz więcej zwolenników.

System modularny nastawiony jest na kształcenie w opar ciu o szeroką podbudowę dyscyplin ogólnozawodowych i teoretycznych. Znajduje to swój wyraz w bloku A i C oraz częściowo B. Jednocześnie podnoszono kwestię specjalizowania i nieograniczania dotychczasowego wymiaru godzin tych przedmiotów. Spowodowało to konieczność wydłużenia okresu studiów z czterech do pięciu lat. Opracowano również wariant pośredni dla 4,5 -letniego okresu studiów. Utrzymanie okresu czteroletniego było także trudne ze względu na obciążenie tygodniowe oraz liczb egzaminów. Główną jednak przyczyną przejścia na studia pięcioletnie był opór przed zmniejszeniem wymiaru godzin dotych-

czas funkcjonujących przedmiotów.

Na strukturę przedmiotową i godzinową bloku A wpłynęło wiele czynników oddziałujących w różnych okresach czasu. Początkowo w jego budowie uczestniczyła rada wydziału przy współpracy zespołów dydaktyczno-wychowawczych MNSzWiT. W r. 1981 pewien wpływ miały, również organizacje studenckie. Ostatecznie blok A ukształtowany został decyzją Senatu SGPiS. Można liczyć na to, że będzie on bardzo podobny w skali całej uczelni, co stanowi istotny czynnik porównywalności wykształcenia.

W trakcie dyskusji nad składnikami bloku A występowała wyraźna tendencja do usytuowania zajęć prowadzonych przez poszczególne katedry właśnie w tym bloku, jako obligatoryjnym dla wszystkich studentów i słabo podatnym na zmiany w krótkim okresie czasu. Wpłynęło to na relatywnie duży wymiar zajęć tego bloku oraz w konsekwencji doprowadziło do wzrostu obciążeń studentów w okresie pierwszych dwóch lat w stosunku do pierwotnych założeń /zakładały one bowiem przełożenie części problematyki do bloku C/.

Podobne problemy wystąpiły przy formowaniu bloku B. Ich istota polegała na wybraniu tych dyscyplin, które charakteryzowałyby wydział jako całość i były bazą do wyboru specjalizacji przez studentów. Dotychczasowy podział na specjalności nie sprzyjał temu zamierzeniu. W zasadzie każda z katedr dążyła do udziału w tym bloku z wyjątkiem może tych, które tradycyjnie usytuowane były w bloku A. Zdaniem zespołu blok B jest najmniej spójny i w zasadzie zbudowany został metodą dodawania kolejnych zgłoszeń.

Kluczowym problemem w systemie modularnym jest struktura seminariów magisterskich i zasady naboru studentów. Początkowo założono, że studenci w sposób całkowicie

swobodny wybierają seminaria magisterskie, których wykaz sporządzono na podstawie możliwości merytorycznych i personalnych wydziału. Oznaczać to mogło w praktyce istotne naruszenie interesów dawnych specjalności. Mogłoby się bowiem okazać, że jakaś specjalność nie miałaby zgłoszeń na seminaria lub miałaby ich bardzo mało, a tym samym nie mogłaby uruchomić zajęć w bloku D. Katedry specjalnościowe opowiadały się za regulowaniem wyborów seminariów magisterskich w taki sposób, aby uzyskać strukturę zbliżoną liczbowo do takiej, jaka występowała w starym systemie. Wykorzystywano przy tym argument określonych potrzeb gospodarki na specjalistów z zakresu tych specjalności. Jest to argumentacja nie w pełni przekonywująca, tak jak mało wiarygodne i iluzoryczne są dane o zapotrzebowaniu gospodarki na określony typ kwalifikacji.

Konsekwencją przyjęcia danej struktury specjalnościowej było określenie liczby seminariów magisterskich na 17 dla 120 studentów oraz ustalenie limitów przyjęć na każde z nich od 6 do 8 studentów. Następnie przyznano poszczególnym grupom katedr prawo uruchomienia dla pierwszego cyklu systemu modularnego określonej liczby seminariów magisterskich. W ten sposób studenci stali się względem siebie konkurencyjni. Lepsi mieli teoretycznie większe szanse na dostanie się na seminarium, które wybierali. Inni zmuszeni byli do korekty podjętej decyzji. Automatycznie powstał problem kryteriów przyjęć. Przy zgodności zdań w tej kwestii wystąpił jedynie problem wykorzystywania seminariów kursowych jako kryterium kwalifikacyjnego. Jedna z katedr preferowała regułę mówiącą, iż udział studenta w seminariach kursowych danej katedry może być wykorzystywany w trakcie kwalifikacji na seminaria magisterskie. Kłóciło się to z zało-

żeniem o rotacyjności seminariów kursowych i w rezultacie uznano, że nie może być to kryterium stosowane. Inaczej mówiąc student, który nie odbył żadnego seminarium kursowego prowadzonego przez katedrę, może być przyjęty na seminarium magisterskie tej katedry oraz, że nie może być z tego tylko powodu eliminowany.

Blok C został ukształtowany w postaci modułów 120 godzinnych. Dyskusja nad tym blokiem dotyczyła przede wszystkim liczby uruchamianych modułów. W pierwszej wersji zgłoszono ich trzynaście. Ostatecznie ograniczono ofertę do pięciu. Argumentacja związana była ze stwierdzeniem, że wydział wchodząc w system modularny jako pierwszy, nie może korzystać z ofert innych wydziałów i w związku z tym powinien przedstawić studentom do wyboru jedynie treści, które są najbardziej wartościowe i odpowiadają kryterium interdyscyplinarności.

Istotnym problemem przy konstruowaniu bloku D był wymiar godzinowy modułu. Omawiano dwie wersje: 90-godzinną i 120-godzinną. Zdecydowano, iż moduły muszą mieć jednolity wymiar godzin. Ze względu na integracyjne znaczenie modułu przyjęto ostatecznie wersję drugą.

W pierwszej wersji katedry zgłosiły ponad 50 modułów MD. Powstał problem, czy przedstawić tak dużą ofertę studentom czy też ją ograniczyć, Przy tak dużej liczbie modułów D oczywistym było, iż część studentów nie będzie mogła zrealizować swoich preferencji, ponieważ znaczna część tych modułów nie zostanie uruchomiona. Zajęcia w danym module mogą być rozpoczęte przy grupie minimum 12 studentów. Biorąc pod uwagę zarówno limity studentów na seminaria magisterskie poszczególnych grup katedr, jak i zasadę, aby tak kształtować ofertę bloku D, by wszystkie moduły mogły być uruchomione, określono ich liczbę na 27.

W związku z konstruowaniem przez studentów w drodze indywidualnych decyzji ścieżek studiów, zachodziła obawa, że mogą oni kierować się innymi kryteriami niż tematyka seminarium magisterskiego czy własne zainteresowanie itp. Pierwotnie zakładano, iż decyzje te nie będą niczym krępowane. W rezultacie jednak przyjęto, że studenci zupełnie samodzielnie wybierają po jednym module MD i MC. Pozostałe moduły muszą być przez promotorów akceptowane.

Przeciwko systemowi modularnemu bardzo często wysuwano argumentację związaną z trudnościami organizacyjnymi, bazy lokalowej, obsługą administracyjną itp. Już w pierwszym okresie projektowania zespół dziekański przeprowadził dokładną analizę potrzeb lokalowych i stwierdził, że przy wysokim stopniu zdyscyplinowania pracowników i studentów możliwe jest wprowadzenie systemu przy obecnym stanie lokalowym. Rozkład w czasie modułów nie nastręczał większych trudności. Moduły bloku D podzielono na trzy koszyki uruchamiane kolejno w 6, 7 i 8 semestrze.

Trudno w chwili obecnej przewidzieć, jakie problemy wyłonią się w czasie następnych semestrów i wchodzenia następnych roczników studentów. Wydaje się jednak, że przy akceptacji idei systemu przez pracowników i studentów oraz solidnej pracy stałego zespołu wdrażającego, problemy te będą mogły być z powodzeniem rozwiązywane.

Na podstawie dotychczasowego przebiegu wprowadzania systemu można stwierdzić, iż jego powodzenie zależne jest przede wszystkim od kadry naukowo-dydaktycznej, jej przeświadczenia o słuszności tego przedsięwzięcia i - co za tym idzie - występowania pozytywnej motywacji do podejmowania wysiłku opracowywania i prowadzenia zajęć w innym niż dotychczas systemie.

3. Niektóre wyniki badań nad pierwszym etapem wdrożenia systemu

W roku akademickim 1980/81, na mocy decyzji rady wydziału oraz władz akademickich uczelni, systemem modularnym objęty został pierwszy rocznik studentów. Od tego momentu wszelkie prace organizacyjne i merytoryczne, związane z wprowadzeniem nowego systemu studiów, były poddane obserwacji i analizie przez zespół badawczy pracowników Studium Pedagogicznego i COMSE. Zespół postawił przed sobą dwa rodzaje celów badawczych: cele poznawcze związane z teorią systemów dydaktycznych oraz cele praktyczne dotyczące diagnozy zjawisk wdrożenia systemu i jego usprawniania.

Podstawowym problemem badawczym jest określenie, w jakim stopniu system modularny realizuje cele, które przed nim postawiono. Badania zaplanowano do roku 1985 i objęto nimi pierwszy cykl kształcenia. W odniesieniu do niektórych problemów badaniami objęte będą kolejne roczniki studentów. Analizy prowadzone będą w sposób ciągły, a ich zakres powiązany będzie z etapem wdrożenia systemu.

W roku akademickim 1982/83 pierwszy rocznik studentów objęty systemem modularnym wszedł w przełomowy moment kształcenia, to znaczy rozpoczął zajęcia seminariów magisterskich oraz modułów bloku specjalizującego D, a także bloku profilującego, ogólnoekonomicznego C. W czasie trwania pierwszego semestru studiów wszyscy studenci /120 osób/ podejmowali decyzje kształtujące ich indywidualne ścieżki studiów do końca cyklu kształcenia .

Zespół badawczy przeprowadził pierwszy etap badań empirycznych w połowie letniego semestru roku akademickiego 1982/83, tzn. po ukształtowaniu się grup seminariów magisterskich i grup modułowych. Analizą objęto

takie zagadnienia, jak:

- porównanie planów studiów /poprzedniego i modularnego/,
- wybory seminariów magisterskich /motywy, kryteria przyjęć itp./,
- czynniki wpływające na kształtowanie się indywidualnych ścieżek studiów,
- zakres indywidualizacji,
- stopień otwartości specjalności itp.

W pierwszym etapie badań po określeniu jego zakresu problemowego zastosowano trzy metody:

- analizy dokumentacji,
- ankiety wśród studentów,
- wywiadów z kierownikami seminariów magisterskich.

Zakres problemów badawczych dla poszczególnych metod określono w taki sposób, aby uzyskane wyniki mogły być porównywane i podlegały wzajemnej weryfikacji. Poniżej przedstawione zostaną podstawowe wnioski wynikające z przeprowadzenia pierwszego etapu badań. Szczegółowa prezentacja wyników nastąpi w odrębnym publikowanym materiale.

1. Okres studiów wydłużono z czterech do pięciu lat. Nie wpłynęło to zasadniczo na przyrost liczby godzin zajęć w cyklu kształcenia. Przeciętne tygodniowe obciążenie studentów zajęciami nie wzrosło. Zwiększyła się globalna liczba egzaminów, jednakże średnie semestralne obciążenie egzaminami nie zmieniło się w sposób istotny. Stwierdzono, że nadmierna liczba egzaminów występuje na roku drugim oraz w semestrze 10.

2. W systemie modularnym nastąpił wzrost wymiaru zajęć bloku przedmiotów ogólnoekonomicznych. W bloku tym uległ dosyć istotnemu obniżeniu wymiar przedmiotów tzw. ilościowych. Jest to zjawisko niekorzystne i ko-

nieczna jest w tej dziedzinie korekta bloku A oraz wzbogacenie o tę problematykę bloku C. Nie uległ zasadniczej zmianie udział przedmiotów specjalnościowych /specjalizacyjnych/ w cyklu kształcenia.

3. W systemie modularnym została zachowana tradycyjnie ukształtowana struktura ilościowego podziału studentów na specjalności. Może być ona korygowana decyzją rady wydziału dla każdego kolejnego rocznika studentów.

4. Studenci wybierając seminaria magisterskie nie mieli dostatecznego zasobu informacji o ich zakresie problemowym. Brak było również informacji o aktualnym i przewidywanym zapotrzebowaniu rynku pracy na określony typ specjalistów. Władze wydziału muszą zadbać o zorganizowanie takiego systemu informacji.

5. Największym zainteresowaniem studentów cieszyły się seminaria oferowane przez Katedrę Turystyki. Poza tą grupą seminariów wybory studentów rozłożyły się w zasadzie równomiernie. Najniższym zainteresowaniem charakteryzowały się seminaria grupy katedr dawnej specjalności ekonomiki pracy i polityki społecznej. Przekroczenie limitów przyjęć na seminaria Katedry Turystyki spowodowało brak pokrycia tego limitu w seminariach najmniej popularnych. Wywołało to dalsze negatywne konsekwencje związane z niedostateczną liczebnością grup studenckich w modułach D. Zdyscyplinowanie przebiegu naboru studentów na seminaria magisterskie jest niezbędnym warunkiem uruchamiania bloku C i D.

6. Strukturę stopni naukowych kierowników seminariów magisterskich należy uznać za prawidłową. Jednakże trzeba przestrzegać zasady, iż prowadzenie seminariów przez adiunktów powinno być rotacyjne.

7. Stwierdzono, iż oferta seminariów magisterskich w 85,1% pokryła indywidualne zainteresowania studentów.

Wydaje się, że jest to sytuacja zadowalająca.

8. Głównym motywem wyboru seminariów magisterskich były indywidualne zainteresowania studentów. Było to również podstawowe kryterium przyjęć studentów na seminarium. Stwierdzono również, że studenci w większości nie mają pełnej świadomości przyczyn, dla których przyjęto ich lub nie na seminaria. Jedna z katedr stosowała niezgodne z zasadami kryteria selekcji kandydatów.

9. Seminaria kursowe były czynnikiem wpływającym na wybór seminarium magisterskiego. Nie spełniają one jednak w pełni swojej roli preorientacyjnej. Konieczne jest dostosowanie ich struktury tematycznej do struktury seminariów magisterskich.

10. Struktura wewnętrzna modułów bloku C ze względu na formy dydaktyczne charakteryzuje się występowaniem jedynie formy wykładu. Należy sądzić, że w miarę tworzenia tych modułów przez inne wydziały zmniejszać się będzie liczebność grup studenckich, co stanowić będzie dogodną podstawę do stosowania innych form dydaktycznych.

11. Struktura modułów D charakteryzuje się relatywnie wysokim udziałem seminariów, proseminariów i konwersatoriów w stosunku do ćwiczeń. Za niekorzystne należy uznać zjawisko nadmiernego rozdrobnienia niektórych modułów przy jednoczesnej dominacji wykładu. Moduły D to grupy studenckie o małej liczebności, co stwarza warunki do stosowania w większym stopniu aktywizujących metod kształcenia.

12. Osiągnięty stopień indywidualizacji kształcenia, wyrażony liczbą uzyskanych kombinacji siedmiomodułowych, przedstawia się nadspodziewanie dobrze. Tak można bowiem ocenić fakt, iż przeciętnie na jedną ścieżkę studiów przypada dwóch studentów. Średnia ta maskuje jednak kilka przypadków całkowitego lub częściowego braku indywidualizacji.

13. Przy wyborze modułów D i C ingerencja promotorów była na ogół niewielka, 80,9% ankietowanych studentów wybierało moduły całkowicie samodzielnie bądź pod wpływem sugestii promotora; studenci w większości akceptowali /78,8%/ argumentację promotora. Jedynie wpływ promotorów na wybór modułów, które student powinien wybrać całkowicie samodzielnie wydaje się zbyt duży /18,1% studentów stwierdziło, że nie miało swobody wyboru tych modułów/. Jedna z katedr narzucała studentom wybór wszystkich własnych modułów D. Niewielka liczba promotorów narzucała część obudowy w formie, która była akceptowana przez studentów. Można stwierdzić, iż tworzenie obudowy modułowej w relacji promotorzy - studenci nie było związane z sytuacjami konfliktowymi. W opinii promotorów studenci starali się, w miarę własnych możliwości, komponować samodzielnie obudowę modularną, przy czym ich projekty uznane zostały za racjonalne. Sugestie promotorów dotyczyły na ogół 50% liczby modułów wchodzących w skład obudowy. Podkreślić należy, iż potencjalny popyt na moduły D i C był równy popytowi rzeczywistemu.

14. Stopień otwartości specjalności wynosi 25%. Jest to stopień niezadowalający i spowodowany jest prawdopodobnie zbyt małą współpracą pomiędzy katedrami w opracowywaniu modułów. Stwierdzono również, iż jedna z katedr doprowadziła do całkowitego zamknięcia studentów w obrębie własnej problematyki.

Stwierdzone na podstawie badań zjawiska związane z wdrażaniem systemu modularnego pozwoliły na sformułowanie szeregu konkretnych propozycji jego usprawnienia. Będą one rozpatrzone przez zespół wdrożeniowy. Propozycje te związane są w większości ze zwiększeniem integracji systemu oraz jego uelastycznieniem.

Mariola FONFARA
Józef ORCZYK
Akademia Ekonomiczna
w Poznaniu

ZMIANY W TREŚCIACH I PROGRAMACH KSZTAŁCENIA NA STUDIACH EKONOMICZNYCH

Zgodnie z koncepcją rozwiązania tematu badawczego R.3.I "Treści kształcenia w szkole wyższej" w celu dokonania oceny programu studiów ekonomicznych realizowanego po wdrożeniu reformy z 1973 roku, przeprowadzono w AE w Poznaniu badania ankietowe wśród absolwentów uczelni i studentów ostatnich lat oraz przeprowadzono wywiady z pracownikami naukowo-dydaktycznymi. Struktura kierunkowa i programy studiów ekonomicznych ukształtowane na podstawie wyżej wymienionej reformy, z uwzględnieniem pewnych modyfikacji, są aktualne po dzień dzisiejszy i wyznaczają branżowo-funkcjonalny model kształcenia ekonomistów realizowany obecnie w wyższych uczelniach ekonomicznych w Polsce. Model ten, a szczególnie jego aspekt branżowy, poddawany był wielokrotnie krytyce i obecnie uczelnie zajmują się, w ramach posiadanej autonomii, wypracowaniem nowej koncepcji kształcenia ekonomistów. Do pogłębienia analiz i zobiektywizowania propozycji w tym zakresie mogą przyczynić się niewątpliwie wnioski wypływające z oceny aktualnie realizowanych programów studiów ekonomicznych dokonanej przez różne podmioty uczestniczące w procesie kształcenia i reprezentujące odmienny punkt widzenia. Dlatego też badaniami w AE w Poznaniu objęto zarówno absolwentów uczelni, studentów, jak i nauczycieli akademickich. Takie podejście do przed-

miotu badań nie znajdowało szerokiego odbicia w literaturze, gdzie znaleźć można raporty z badań opinii na temat programów studiów ekonomicznych przeprowadzanych jedynie wśród absolwentów[1].

W celu uzyskania opinii absolwentów na temat programu ukończonych studiów ekonomicznych na tle wykonywanej pracy zawodowej w latach 1980-81 przeprowadzone zostały dwa badania ankietowe. Pierwsze z nich miało szerszy zakres merytoryczny i dotyczyło analizy zatrudnienia absolwentów AE w Poznaniu w latach 1974-1977 oraz ich opinii na temat planu studiów. Przedmiot badania drugiego koncentrował się jedynie na zagadnieniach związanych z planem i programem studiów, które potraktowane zostały bardziej szczegółowo niż w badaniu pierwszym. Dokładnie na temat programu ukończonych studiów wypowiadali się absolwenci jednego rocznika, którzy w zależności od długości cyklu studiów zakończyli je w roku 1977 bądź 1978.

Odpowiednio do powyższych uwag raport niniejszy zawiera opinie na temat planu i programu studiów ekonomicznych wypowiedziane przez:

1/ absolwentów z lat 1974-1977,
2/ absolwentów z lat 1977-1978,
3/ studentów ostatnich lat studiów,
4/ nauczycieli akademickich.

1. Analiza wyników badań

Wyniki badań przeprowadzonych wśród absolwentów AE w Poznaniu pozwalają na sformułowanie następujących

---

[1] Por.m.in.: J.KLUCZYŃSKI, Zawód ekonomisty w Polsce Ludowej, Warszawa 1966; J.LEPIECH, Ekonomiczne studia dla pracujących. Ocena i wnioski w świetle badań absolwentów, Poznań 1972; J.ROGOŻA, Studia i praca zawodowa absolwentów ekonomicznych studiów dziennych, Poznań 1979.

wniosków:

1. Istniejąca obecnie struktura kierunków studiów ekonomicznych /wg kryterium branżowo-funkcjonalnego/ nie odpowiada strukturze zatrudnienia absolwentów. Powszechnie już znany fakt, iż stopień zgodności charakteru wykonywanej pracy z ukończoną specjalnością czy kierunkiem studiów w przypadku absolwentów studiów ekonomicznych nie jest wysoki, potwierdzają również wyniki przeprowadzonych badań. Tylko 1/3 badanych absolwentów z rocznika 1977/78 pracuje zgodnie z ukończoną specjalnością, a około 43% zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów. Największa zgodność specjalności wyuczonej i wykonywanej występuje w przypadku absolwentów kierunku ekonomika i organizacja handlu zagranicznego /55%/ oraz cybernetyka ekonomiczna i informatyka /48%/[2].

Wyniki badań przeprowadzonych wśród absolwentów z lat 1973-1977 są zgodne co do tendencji z badaniem drugim i potwierdzają brak zainteresowania w praktyce specjalnością przy zatrudnianiu absolwentów. Wskazują one, że wiedza absolwentów specjalności i kierunków studiów wyodrębnionych ze względu na kryterium branżowo-funkcjonalne jest w dużym stopniu nie wykorzystywana /tylko 11,6% respondentów uznało, iż zdobyta w trakcie studiów wiedza jest odpowiednia do wykonywanej pracy/, gdyż szansa uzyskania odpowiedniego do ukończonego kierunku studiów czy specjalności stanowiska pracy w praktyce jest niewielka.

Z drugiej strony zatrudnienie na stanowisku pracy, które nie odpowiada specyfice zdobytego wykształcenia powoduje konieczność szybkiego uzupełnienia wiedzy zdo-

---

[2] Jako kierunek, w którym zgodność wykonywanej pracy z ukończoną specjalnością jest dość wysoka, występuje tu również planowanie i finansowanie gospodarki narodowej.

bytej w trakcie studiów /głównie wiedzy specjalistycznej/. Na konieczność uzupełnienia wiedzy specjalistycznej dla potrzeb pracy na zajmowanym stanowisku wskazało 31,9% badanych absolwentów z rocznika 1977/78, w tym aż 45,5% osób zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych.

Wymienione wyżej wskaźniki potwierdzają fakt, iż branżowo-funkcjonalne wykształcenie ekonomistów nie odpowiada zapotrzebowaniu praktyki zawodu ekonomisty, powoduje niewykorzystanie kwalifikacji zawodowych zdobytych w trakcie studiów /w pełni wykorzystuje je tylko 15% badanych absolwentów/ i wpływa ujemnie na ocenę wykonywanego zawodu zarówno przez samych absolwentów, jak i opinie na temat roli ekonomistów w społeczeństwie. Jako główną przyczynę niezadowolenia z pracy na obecnie zajmowanym stanowisku absolwenci podawali właśnie brak możliwości wykorzystania wiedzy zdobytej w trakcie studiów.

2. Niepokojąco mała liczba respondentów /tylko 41%/ uznała, iż zajmowane przez nich stanowisko pracy wymaga wykształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym. Nawet dla absolwentów zatrudnionych na stanowiskach samodzielnych wskaźnik ten nie jest zbyt wysoki /średnio 47%/, a tylko respondenci zatrudnieni na stanowiskach kierowniczych w ponad połowie /60,9%/ wskazali takie zapotrzebowanie. Prawie 1/3 respondentów pracuje na stanowiskach wymagających wykształcenia ekonomicznego na poziomie średnim, a dla 15% stanowisko pracy wymagało wykształcenia ekonomicznego tylko częściowo. Wyniki te wskazują na możliwość wprowadzenia wielopoziomowego trybu kształcenia ekonomistów, w którym nie każdy absolwent studiów legitymowałby się dyplomem magistra. Część kształconych w tym systemie mogłaby przejść do praktyki wcześniej,

z możliwością późniejszego uzupełnienia wiedzy w systemie studiów dziennych lub zaocznych.

3. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że obecna praktyka zawodu ekonomisty nie jest nastawiona na wykorzystanie ogólnoekonomicznej wiedzy absolwentów. Prawie 1/3 respondentów uznała, że wiedza ogólnoekonomiczna nie jest wykorzystywana w pracy, tylko 8% stwierdziło konieczność jej uzupełnienia, a tylko 5,1% odczuwało braki w tym zakresie w trakcie wykonywania pracy. Zdaniem respondentów praktyka zawodu wymagała od nich przede wszystkim posiadania konkretnych umiejętności i wiedzy specjalistycznej na danym stanowisku pracy /tak często niezgodnych z posiadanym wykształceniem/.

Pracując w warunkach ograniczających rolę ekonomisty absolwenci zdecydowanie wymieniali braki w zakresie praktycznych umiejętności zawodowych /48%/ i wiedzy specjalistycznej /27%/, a więc dziedzin, które uznawali za najbardziej przydatne w pracy zawodowej /choć wymieniając konkretne przedmioty w tym zakresie wskazywali właśnie na przedmioty ogólnoekonomiczne, jak ekonomia polityczna, finanse oraz polityka ekonomiczna i planowanie/. Braków w wykształceniu nie odczuwali głównie ci, którzy pracowali zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów /25%/ absolwentów ekonomiki i organizacji handlu zagranicznego/.

4. Praktyka nakazowego systemu zarządzania polską gospodarką stanowiła również zasadniczą barierę ograniczającą wykorzystanie przez absolwentów zdobytej wiedzy w trakcie studiów w pracy. Dla 44,2% badanych absolwentów system zarządzania i podejmowania decyzji stanowił główną barierę w tym zakresie, a 33,7% wskazało również na rozbudowaną biurokrację. Dotychczasowe warunki społeczno-gospodarcze, w jakich absolwenci studiów ekono-

micznych wykonywali swoje funkcje zawodowe, ograniczały również samodzielność ich działań. Tylko 34,8% badanych uznało, że często podejmuje w pracy samodzielne decyzje /w tym tylko 2/3 osób zajmujących stanowiska kierownicze/, a nieco ponad 20% stwierdziło, że nie podejmuje ich nigdy.

Wdrożenie reformy gospodarczej stworzy ekonomistom nowe warunki działania, w których będą mogli wykorzystywać wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów do samodzielnego podejmowania decyzji gospodarczych na różnych szczeblach, a zadaniem uczelni ekonomicznych jest wyposażenie absolwentów w odpowiedni zasób wiadomości oraz instrumentów, a także wyrobienie odpowiednich postaw warunkujących racjonalizację ich samodzielnych działań. Tak rozumieją w większości rolę uczelni badani absolwenci. Ponad 70% z nich uznało /w tym również ci, którzy nie mieli możliwości podejmowania samodzielnych decyzji/, że ukończenie studiów ekonomicznych jest bardzo przydatne w tym zakresie.

Pomimo ograniczenia roli ekonomisty w praktyce systemu nakazowego do czynności typowo wykonawczych, prawie 70% badanych absolwentów wyraziło zamiar dalszego podnoszenia swoich kwalifikacji, głównie na drodze samokształcenia /35%/ i na kursach zawodowych /27,5%/.

5. Ogólna ocena programu ukończonych studiów w opiniach absolwentów wypadła analogicznie do oceny zakresu wykorzystania wiedzy w praktyce i braków odczuwanych w wykształceniu. Prawie połowa absolwentów z rocznika 1977/78 /41,3%/ uznała, iż w programie ukończonych studiów zbyt mało jest przedmiotów specjalistycznych. Dla absolwentów z lat 1974-1977 wskaźnik ten jest znacznie wyższy. Wśród przedmiotów uznanych za najbardziej przydatne w pracy dominowały przedmioty kierunkowe, ale

również ekonomia polityczna; także z przedmiotów tych postulowano zwiększyć zakres tematyczny i czasowy oraz wprowadzić nowe przedmioty kierunkowe do programu ukończonych studiów.

Pomimo, że w swoich odpowiedziach absolwenci tak często podkreślali znaczenie wiedzy specjalistycznej w późniejszej pracy i pozytywnie oceniali przedmioty kierunkowe oraz specjalistyczne znajdujące się w programie studiów, tylko 24,7% z nich preferuje "wąski" profil kształcenia ze specjalizacją w trakcie całych studiów; za profilem "szerokim" ze specjalizacją w ramach seminariów magisterskich opowiada się 37%, a 38% uznało profil "mieszany" jako najlepsze rozwiązanie /w większości podkreślając jego zbliżanie się do profilu "szerokiego" z poszerzeniem specjalizacji o dodatkową grupę przedmiotów wykładanych na starszych latach/.

Powyższe oceny pokazują dążenia przyszłych ekonomistów do zdobycia konkretnych wiadomości związanych z wybraną przez nich specjalnością czy kierunkiem studiów, ale na bazie wiedzy ogólnoekonomicznej umożliwiającej pogłębioną analizę sytuacji, z jakimi spotykają się w pracy zawodowej. Potwierdza to propagowaną ostatnio w literaturze tezę o szerokoprofilowym kształceniu ekonomistów, tym bardziej, że szansa znalezienia w praktyce odpowiedniego do ukończonej specjalności stanowiska pracy nie jest duża. W takiej sytuacji propozycje w zakresie nowych koncepcji kształcenia ekonomistów, odbiegające od wąskich specjalności branżowo-funkcjonalnych, mają dużą rację bytu i mogą przyczynić się do poprawienia społecznej pozycji tego zawodu.

6. Zdecydowanie negatywną opinię w ocenach respondentów obydwóch badań uzyskały przedmioty ideologiczno-polityczne. Wśród przedmiotów zaliczanych do zbędnych

w programie ukończonych studiów wymieniono przede wszystkim: podstawy nauk politycznych, filozofię marksistowską i socjologię oraz ekonomikę obrony. Respondenci postulowali uznawanie oraz możliwość poznawania i pogłębiania teorii ekonomicznych i filozoficznych twórców różniących się światopoglądem, a także swobodę w wyrażaniu własnych poglądów. Obecnie usankcjonowanie wielości światopoglądów w ramach uczelni wyższej wychodzi naprzeciw opiniom absolwentów, którzy przed paru laty studiowali w odmiennych warunkach.

Wśród czynników wpływających na negatywną ocenę przedmiotów uznawanych za zbędne w programie ukończonych studiów dominowały: nieprzydatność w pracy zawodowej /58,7%/ respondentów/ oraz nieaktualność wiedzy przekazywanej w ramach tych przedmiotów i metoda prowadzenia zajęć. Absolwenci uznali również, że przedmioty objęte programem studiów powinny reprezentować wiedzę zintegrowaną, łączącą zagadnienia z różnych dziedzin.

Oceniając proporcje między zajęciami aktywnymi a wykładami w programie ukończonych studiów respondenci zdecydowanie uznali /74,6%/, iż w programie tym znajduje się zbyt mało zajęć typu aktywnego. Postulowali rozwijanie form zajęć aktywnych /ćwiczenia, proseminaria, seminaria/, a także wykorzystywanie w ich ramach metod aktywizujących, których stosowanie w trakcie zajęć nie cieszyło się dużą popularnością wśród prowadzących zajęcia. Wprawdzie 53,6% badanych stwierdziło, że spotkali się z tymi metodami, jednak podkreślano, że miało to charakter sporadyczny, a jako przykład metody w zdecydowanej większości wymieniano dyskusję i samodzielne rozwiązywanie zadań. Pomimo tych zastrzeżeń absolwenci wysoko cenią sobie osobę prowadzącego zajęcia, gdyż większość z nich /53%/ uznała, że największy wpływ na

kształtowanie umiejętności rozwiązywania różnych problemów oraz na rozwijanie osobowości kształconych mają nie określone grupy przedmiotów, lecz osoba nauczyciela akademickiego i sposób prowadzenia przez niego zajęć. Badani absolwenci proponowali również większą indywidualizację procesu studiowania oraz pozytywnie odnieśli się do możliwości samodzielnego wyboru przedmiotów, które studenci chcą umieścić w swym programie.

W swoich wypowiedziach respondenci obydwu badań często podkreślali znaczenie praktyk zawodowych i związku wykładanej teorii z rzeczywistością gospodarczą. Postulowano podniesienie rangi prąktyk, a szczególnie praktyki kursowej, która w ich opiniach nie wypadła zbyt korzystnie. Tylko 52% badanych oceniło ją pozytywnie, w tym głównie ci, którzy odbywali ją w formie obozu naukowego.

Zaprezentowane wyżej postulaty i opinie absolwentów Akademii Ekonomicznej w Poznaniu stanowią interesujące źródło informacji przy konstruowaniu nowej koncepcji kształcenia ekonomistów. Zostały one wykorzystane przy opracowywaniu przez nasz zespół modelu kształcenia w ujęciu teoretyk /polityk gospodarczy/ - manager - analityk. Stanowi on jedną z propozycji opracowywanych przez uczelnie ekonomiczne w naszym kraju, zmierzających do wypracowania takiego modelu kształcenia, w którym wymagania praktyki, z jednej strony, oraz aspiracje i dążenia studiujących, z drugiej, zmierzają we wspólnym kierunku. Wymaga to jednak uwzględnienia w większym stopniu różnic w zapotrzebowaniu oraz zdolnościach i potrzebach studentów.

3. Mechanizm zmian w treściach i programach kształcenia na studiach ekonomicznych

Zmiany w programach kształcenia mają obecnie charakter bardzo ograniczony. Przeważa tendencja do zachowania wszelkich dodatnich wartości, które prezentują obecne programy, w związku z czym skala zmian jest niewielka. Są to, co najwyżej, zabiegi modernizacyjne, związane z przedłużeniem okresu studiów o jeden semestr. Sprowadzają się one najczęściej do pewnych przesunięć w zakresie liczby godzin zajęć z poszczególnych przedmiotów, a nie uruchomienia nowych czy też różnicowania czasu trwania i poziomu studiów. Zmiany te są generowane i realizowane na poziomie wydziałów poszczególnych uczelni. Jedynie na SGPiS na niektórych wydziałach wprowadza się istotniejsze zmiany związane z tzw. modularnym systemem kształcenia. Pozwalają one na większą indywidualizację procesu kształcenia oraz, co istotne, stwarzają dla kadry nauczającej większe możliwości w zakresie uzyskania wymaganych obciążeń dydaktycznych. Nie wdając się bliżej w opis zmian dokonywanych w SGPiSie[3], jak i innych uczelniach, warto zastanowić się kto zmiany kreuje i czyje reprezentuje interesy. Przed dokonaniem tej krótkiej analizy warto przypomnieć, że zmiany te są wynikiem działania dwóch układów: informacyjnego /przedstawiciele pracodawców, absolwenci, studenci/ oraz inicjatywno-decyzyjnego /ministerstwo i uczelnie wraz z za-

---

[3] Zostało to dokonane w opracowaniu M.Piśkiewicza, zamieszczonym w niniejszym wydawnictwie.

trudnioną w nich kadrą/. Inicjatywną rolę w zmianach programowych odgrywają: władze centralne reprezentowane przez resort oraz uczelnie. W tym ostatnim przypadku dotyczy to nie tyle ich władz, co układów sił reprezentujących poszczególne specjalności istniejące w poszczególnych radach czy komisjach. Znikomą rolę odgrywają tu, z wielu względów, studenci, często mimo ich najszczerszych chęci racjonalizacji programu. Występują oni zresztą najczęściej z wnioskami dotyczącymi zajęć z poszczególnych przedmiotów. Absolwenci oraz przedstawiciele pracodawców /np. gospodarki czy oświaty/ odgrywają rolę źródła opinii o pożądanych kierunkach zmian. W przypadku ekonomistów uderza wielość badań przeprowadzonych od ponad 20 lat, sondujących opinie absolwentów na temat programów studiów. Badania te przynoszą dość zróżnicowany obraz, jednak od początku dość wyraźnie wskazują na potrzebę zróżnicowania studiów w zakresie poziomu pożądanej wiedzy ogólnej i zawodowej, co sprowadza się do proporcji pomiędzy przedmiotami ogólnymi i specjalistycznymi. Istotne rozbieżności pomiędzy ukończonymi kierunkami i specjalnościami a zatrudnieniem absolwentów powodują konieczność przywiązywania większej wagi do przedmiotów ogólnych, których jednak przydatność w pracy jest pośrednia. Jednocześnie uczelnie bronią się przed ograniczeniem liczby kierunków i specjalności.

W rezultacie proces zmian programowych na szczeblu wydziału to szereg działań o charakterze adaptacyjnym. Zmiany aprioryczne są generowane głównie centralnie, przy czym najczęściej są one dość krytycznie przyjmowane. Racjonalizacja uczelniana oparta jest natomiast na zasadzie satysfakcjonującego minimum. W pierwszym rzędzie uwzględnione są interesy aktualnie pracującej kadry, związane pośrednio ze zmianami wiedzy, jej pozio-

mem i znaczeniem. Dopiero w drugiej kolejności uwzględniane są zmiany w preferencjach społecznych i relatywnej wartości wiedzy z danego przedmiotu dla przyszłego absolwenta. Ze względu na trudności z realizacją kontroli dydaktycznej zmniejszyła się liczba innowacji programowych generowanych przez względy dydaktyczno-metodyczne.

Inaczej mówiąc dążenie do zabezpieczenia własnego przedmiotu /specjalizacji/ powoduje tendencje stabilizacyjne w programach całych studiów, a w mniejszym stopniu w ramach poszczególnych przedmiotów. Proces zmian strukturalnych ma charakter procesu politycznego, w czasie którego inicjatorom zmian chodzi nie tyle o przeforsowanie własnego punktu widzenia, lecz o wskazanie, że interesy innych członków, rady czy komisji nie zostały zagrożone.

Określenie procedur racjonalizacji programów ma istotne znaczenie, gdyż dysponowanie w wyniku ich zastosowania wnioskami może przyspieszyć proces zmian programowych w samych uczelniach /pod warunkiem, że będą te analizy rzetelnie tam prowadzone/. Centralnie zaś opracowywane profile /sylwetki/ absolwentów poszczególnych kierunków mogą tu odebrać rolę informacyjno-korekcyjną, nie wpływającą bezpośrednio na ukształtowany rzeczywiście profil absolwenta danego kierunku, odzwierciedlający zarówno zróżnicowane możliwości samych studentów, jak i kadry ich kształcącej. Potrzeba zmian strukturalnych w obecnym układzie studiów nie ulega wątpliwości, kwestią pozostaje ich skala i tempo. Dotychczasowe doświadczenia ze zmianami ustalanymi na szczeblu centralnym, jak i uczelnianym wskazują na konieczność wypracowania mechanizmu pośredniego, tzn. pozostawiającego decyzje o zmianie w kompetencji uczelni /ich kierunek, zakres/, natomiast

wymuszający na niej /chociażby poprzez środki finansowe/ konieczność większego respektowania potrzeb i opinii absolwentów, jak też uwzględniającego zmiany i zróżnicowanie wśród przyjętych na studia. Uczelnie ekonomiczne, jak wszystkie inne, potrzebują stabilizacji w zakresie "reguł gry", ale muszą dostosować się do zmian w zakresie potrzeb na kształconych przez nie absolwentów tak w sensie ilościowym, jak i jakościowym /strukturalnym/.

Ryszard HIBNER
Politechnika Warszawska

KONTROWERSJE MIĘDZY ZAŁOŻENIAMI TEORETYCZNYMI A PRAKTYKĄ BUDOWY PROGRAMÓW NAUCZANIA EKONOMII POLITYCZNEJ W POLITECHNIKACH

Celem uwag i wniosków, które pragnę niżej przedstawić jest próba uzasadnienia następującej tezy: mimo znacznego już dzisiaj dorobku teoretycznego w dziedzinie budowy i modelowania programów nauczania, mimo iż dysponujemy obecnie licznymi przykładami osiągnięć na drodze eksperymentalnego wdrażania nowych idei i koncepcji doboru i układu treści kształcenia, wreszcie mimo, iż mamy faktycznie do czynienia z permanentną reformą planów i programów nauczania, skala rozbieżności między teorią i praktyką tworzenia /bodaj większości/ programów studiów w szkołach wyższych nie tylko nie maleje, ale wzrasta. Tak sformułowana teza wiąże się z przekonaniem, iż równie ważnymi zadaniami badawczymi, jak te, których głównym celem jest prezentacja pozytywnych tendencji i przemian w dziedzinie budowy nowych programów kształcenia, są próby wyjaśniania przyczyn oraz skutków tendencji negatywnych.

Sądzę, że stosowną egzemplifikację tych ostatnich tendencji stanowią uzyskane przeze mnie wyniki badań nad programami nauczania ekonomii politycznej i innych dyscyplin społecznych wykładanych w politechnikach.

1. Jak powstają tzw. programy szczegółowe stosowane w praktyce dydaktycznej?

Ogólnie można powiedzieć, że ich konkretny model stanowi wypadkową nacisków zewnętrznych i własnych doświadczeń poszczególnych uczelni, zawsze na ogół przy bardzo ograniczonej roli teorii wskazujących sposoby doboru i układu materiału dla uzyskania określonych celów kształcenia. Analizując doświadczenia badanych uczelni w tym zakresie nasuwa się spostrzeżenie, że typowe postępowanie przy opracowywaniu programów przebiegało najczęściej według następującego schematu: w momencie wprowadzania kolejnych, tzw. "odgórnych", reform programowo-organizacyjnych /połączonych zazwyczaj ze zmianą sekwencji wszystkich pozostałych dyscyplin tworzących blok nauk społecznych w politechnikach/, brano zrazu pod uwagę ogólne założenia nowej koncepcji programu oficjalnego /resortowego/ oraz własne dotychczasowe programy, następnie ustalono: ile i jakie treści - przy wyznaczonym, równie niestałym, limicie godzin - powinny znaleźć się w nowym programie, wreszcie określano kolejność i proporcje zakresu treści ogólnych i szczegółowych w ramach pojedyńczych tematów zajęć. Decyzje, o których mowa - w tym również dotyczącą dostosowania zakresu i układu treści do specyficznych potrzeb zawodu inżyniera - rozstrzygano na zasadzie konwencji i kompromisu w mniejszych lub większych zespołach /komisjach programowych/, często przy mało aktywnym udziale całej kadry wykładającej przedmiot, a także bez konsultacji z pokrewnymi jednostkami organizacyjnymi w innych politechnikach.

Taki tryb postępowania prowadził zazwyczaj do znacznej polaryzacji stanowisk w zespołach dydaktycznych,

nawet tej samej uczelni, na temat oceny faktycznej przydatności i "wartości" metodycznej programów nauczania. Dodatkowe źródło kontrowersji stanowił często brak ujednolicenia poglądów - i to zarówno twórców, jak i pozostałych realizatorów programów - w podstawowej sprawie, jaką jest przyjęcie określonej listy ogólnych i szczegółowych celów kształcenia.

Dodając do tego różnice stanowisk, których przyczyny mają subiektywny charakter /np. zainteresowania i specjalizacja, doświadczenie dydaktyczne/ otrzymujemy w miarę jasny obraz sytuacji, w wyniku której programy nauczania są częściowo lub całkowicie przez jednych aprobowane, zaś przez innych krytykowane z bardzo różnych punktów widzenia.

Na tym tle zarysowuje się dość wyraźna tendencja do traktowania poszukiwań optymalnej koncepcji programowej jako panaceum na wszystkie niedostatki w pracy dydaktycznej, co w istocie rzeczy blokuje dyskusję na tematy związane z pozostałymi składnikami systemu kształcenia, a więc wokół modernizacji celów, metod, form organizacyjnych i środków nauczania i studiowania. Tymczasem właśnie tylko łączne ujmowanie tych składników mogłoby zapewnić powodzenie podejmowanym obecnie reformom programowym.

2. Jakie pytania i wątpliwości budzą wyniki obserwacji praktyki dydaktycznej na tle analizy zakresu i układu treści nauczania ekonomii politycznej w politechnikach?

Kryteria doboru i układu treści powinny być uchwytne i zrozumiałe nie tylko dla twórców programów nauczania, ale także dla kadry nauczycieli akademickich, która w oparciu o te programy organizuje proces dydaktyczny i steruje nim. Tymczasem funkcje rzeczywiste

realizowanych programów znacznie odbiegają od funkcji założonych. Wydaje się, że jedynie uchwytnym kryterium doboru treści są cele poznawcze i ideologiczne, zaś niemal incydentalną rolę wyznaczono we wszystkich badanych programach funkcji instrumentalnej. Rodzi się wobec tego poważna wątpliwość: czy w dostatecznym stopniu programy te są ukierunkowane na potrzeby praktyki zawodowej inżynierów?

Kolejne zastrzeżenie wiąże się z pytaniem: jakie należałoby przyjąć proporcje między dwoma podstawowymi działami ekonomii kapitalizmu i socjalizmu? Mimo, iż wśród ekonomistów stosunkowo licznie reprezentowane jest stanowisko, zgodnie z którym byłoby słuszniej przyznać preferencje dla problematyki współczesnej gospodarki kapitalistycznej oraz ekonomii socjalizmu, to jednak w rzeczywistości ani dobór treści analizowanych programów, ani ocena praktycznej ich realizacji nie potwierdzają takiej właśnie tendencji.

Czy w toku budowy szczegółowych programów nauczania przestrzegany jest postulat aktualizacji treści? I na to pytanie nie można udzielić w pełni pozytywnej odpowiedzi, bowiem wiele elementów treści pozostaje w programach na mocy inercji i tradycji. Te zaś należałoby konsekwentniej niż dotąd eliminować na rzecz elementów "nauki nowoczesnej", pozwalającej studentom poznać i zrozumieć całościowy obraz współczesnej rzeczywistości gospodarczej kraju i świata, a nie tylko - opanować określony zasób informacji.

3. Jakich kwestii szczegółowych dotyczyły spory w środowisku badanych nauczycieli akademickich wokół problemów doboru i układu treści nauczania ekonomii politycznej?

Po pierwsze, czy objętość programu /zakres treści/ jest dostosowana do liczby godzin zajęć przeznaczonych na ten przedmiot w planach studiów technicznych oraz do możliwości intelektualnych studentów? Trudno udzielić na to pytanie jednoznacznej odpowiedzi, bowiem jedni respondenci byli zdania, że program jest zdecydowanie przeładowany wiadomościami, zbyt obszerny w warunkach uczelni technicznej /taką opinię wyraziła nieco ponad połowa ogółu badanych/, inni z kolei - podkreślając jego elastyczność i ramowy charakter - twierdzili, że nie budzi on żadnych zastrzeżeń, a nawet mógłby być jeszcze szerzej rozbudowany. Wyjaśnienia zatem tego podstawowego problemu należy - jak się zdaje - szukać w ustaleniu, jak respondenci rozumieją wyżej wspomniane cechy: "ramowości" i "elastyczności" programów oraz jakim hołdują koncepcjom doboru i układu treści kształcenia.

Analiza opinii respondentów uzyskanych drogą wywiadu oraz wyniki obserwacji praktyki dydaktycznej upoważniają do przypuszczenia, że wśród badanej grupy 185 nauczycieli akademickich stosunkowo najwięcej /około 54%/ było zwolenników materializmu dydaktycznego, który preferuje najszerszy zakres treści kształcenia. Świadczy o tym ponadto fakt, że nawet ci respondenci, którzy dostrzegali niebezpieczeństwo przeładowania programu wiadomościami, postulowali nie tyle potrzebę ograniczenia treści, co raczej zastąpienie jednych informacji innymi i to w równie szerokim lub nawet szerszym zakresie.

Tak więc stanowisko encyklopedystów znajduje ciągle jeszcze wielu zwolenników.

Nie ma również racji bytu postulat rozwijania zdolności - jak to określano najczęściej "myślenia ekonomicznego" - na materiale wybitnie jednostronnym i zarazem wyłącznie abstrakcyjnym, typowym dla formalizmu dydaktycznego, za którym opowiedziało się około 9% rozmówców.

Jednostronny punkt widzenia prezentowali również zwolennicy utylitaryzmu dydaktycznego, który akceptuje potrzebę spełnienia przez program wąsko rozumianych celów i wymagań praktyki zawodowej inżyniera /aż około 23% respondentów/.

Na podkreślenie zasługują natomiast możliwości udoskonalenia pracy związanej z doborem i układem treści, które eksponowali zwolennicy materializmu funkcjonalnego /około 15% badanych/. Z tego punktu widzenia na szczegółowe rozważenie przy budowie programów zasługują kryteria: nowoczesności, związku treści nauczania z życiem oraz wychowawcze, dydaktyczne i psychologiczne. Należy jednak pamiętać, że kryteria te nie są, jak by można było sądzić, zrozumiałe same przez się, przeciwnie, nagromadziło się wokół nich wiele niejasności i kontrowersji w środowisku badanych nauczycieli akademickich.

Z kolei na wnikliwe rozważenie zasługują także różne rodzaje czy zasady strukturyzacji treści nauczania. Na ogół dość powszechne jest przeświadczenie, że może ona spełnić bardzo istotną rolę w nowoczesnym nauczaniu, zaś jej potrzeba wypływa z faktu, iż w samej strukturze rzeczywistości, którą bada dana nauka, występują układy materialne złożone z elementów, jak na przykład formacja społeczno-ekonomiczna w stosunku do procesów wytwarzania i podziału dóbr oraz dysponowania narzędziami pracy. Przyjmuje się, iż treści nauczania są również takimi

złożonymi układami, których elementami są: opisy faktów, zjawisk, zdarzeń, procesów, pojęć, kategorii, praw, teorii, a także określonych umiejętności intelektualnych i praktycznych. W zależności od typu relacji występujących między tak rozumianymi elementami treści, podejmowane są próby określania struktur, np. z punktu widzenia logicznego, dialektycznego, praktyczno-operatywnego /tzw. struktury działania/, systematyzującego. Analizując jednak faktyczne możliwości praktycznego zastosowania tych różnorodnych struktur wiedzy napotykamy liczne problemy otwarte i sporne. Tak więc strukturyzacja na zasadzie porządku logicznego wiedzy zdaje się prowadzić do tego, że mamy do czynienia wyłącznie z teoriami, które można podawać studentom w gotowej postaci do zapamiętania. Natomiast najbardziej pożądana, ale zarazem najtrudniejsza - jak się wydaje - byłaby strukturyzacja oparta na działaniu i to takim działaniu, w którym student mógłby wiedzę zdobywać i równocześnie wykorzystywać ją dla zdobywania wiedzy nowej. Wymagałoby to wszakże dostosowania kryteriów doboru treści do tych warunków i wymagań dotyczących czynności intelektualnych i praktycznych studentów, z którymi będą oni mieli do czynienia w przyszłej pracy zawodowej, słowem - do ich przyszłych ról społeczno-zawodowych. Oznacza to także, iż programy nie powinny być tworzone w oderwaniu od konkretnych potrzeb i zainteresowań studentów.

4. Jakie są więc opinie studentów i absolwentów politechnik o analizowanych tu programach?

Ogólnie biorąc kształcenie ekonomiczne zostało uznane przez jego odbiorców /ponad 75% badanych/ za istotne uzupełnienie programu studiów technicznych, za trwały i niezbędny element wykształcenia współczesnego inżyniera.

Ale równocześnie bardzo liczne są uwagi i zastrzeżenia krytyczne pod adresem realizowanych programów nauczania. Zarzuca się im: nadmierne przeładowanie materiałem pamięciowym, zbytnią abstrakcyjność i oderwanie od życia, brak dopasowania do profilu studiów i ukierunkowania na potrzeby praktyki zawodowej, brak elastyczności w układzie treści, brak oparcia się przy realizacji programu na doświadczeniu i zainteresowaniach studentów, nieprzestrzeganie zasady systematyczności, przystępności i wiązania teorii z praktyką, a przede wszystkim, że zamiast służyć rozwojowi myślenia studentów, umożliwiają im jedynie opanowanie określonego zasobu informacji.

Stosunkowo najczęściej eksponowany był postulat integracji teorii z praktyką. Szczególnie charakterystyczne są pod tym względem uwagi absolwentów uczelni technicznych. Wynika z nich, że o ile najlepsze nawet programy kształcenia nie mogłyby wyposażyć studentów w znajomość wszystkich wynikających z dorobku ekonomii możliwości działania, o tyle konieczna jest prezentacja i wybór najbardziej reprezentatywnych przykładów. Chodzi bowiem - ich zdaniem - o potrzebę uświadomienia studentom, że przedmiot ten daje również pewną podstawę i możliwości działania praktycznego. Nieprzestrzeganie tego postulatu prowadzi właśnie - jak podkreślano - do encyklopedycznego, czysto informacyjnego ujmowania ekonomii oraz traktowania jej jako "oderwanej od potrzeb społecznych i zawodowych".

Z tego, co zostało dotąd powiedziane, wynikają dwa wnioski natury ogólnej:

1. Liczne niedostatki w budowie programów nauczania prowadzą w konsekwencji i zarazem nieuchronnie do przewagi informacyjnego, podającego toku nauczania nad pro-

blemowym. Z badań nad realizacją dotychczasowych programów wynika, że nie kontrolowany metodami naukowymi zakres i układ treści sprzyja, niejako w sposób naturalny, wysuwaniu przez nauczycieli na plan pierwszy czynności przekazywania studentom wiadomości, co jest podstawą tradycyjnego modelu nauczania, tzn. modelu o strukturze reproduktywnej, a nie modelu generatywnego, o którego upowszechnienie obecnie chodzi.

2. Z uwagi na znaczne potrzeby i równie duże możliwości doskonalenia pracy związanej z doborem i układem treści należałoby rozważyć wszystkie postulaty formułowane zarówno przez teoretyków dydaktyki, jak i przez samych realizatorów oraz odbiorców tych treści. Wymagałoby to jednak - w pierwszym rzędzie - przezwyciężenia tradycyjnych nastawień, rewizji wielu uproszczonych poglądów i ocen w gronie praktyków w stosunku do miejsca i roli programów w całym systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły wyższej.

Władysław MURAWSKI
Międzyuczelniany Ośrodek
Metodyczny Akademii Rolniczych
w Warszawie

TENDENCJE ZMIAN PROGRAMOWYCH W UCZELNIACH ROLNICZYCH

Proces realizacji programów studiów jest bardzo skomplikowany. Ze względu na jego dużą złożoność, udział w nim tysięcy nauczycieli i studentów, odmienne metody nauczania i zindywidualizowane sposoby uczenia się oraz odmienną bazę dydaktyczną, trudno dokonać analizy i oceny realizacji programów studiów pod różnymi kątami widzenia w każdej uczelni i na każdym kierunku oraz we wszystkich przedmiotach. Z konieczności więc ograniczymy się do przedstawienia tylko niektórych aspektów, poczynań i ocen.

Na polecenie Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w 1981 r. rozpoczęto modernizację studiów we wszystkich uczelniach wyższych podległych temu resortowi. Podstawowe założenia przewidywanych zmian w szczególności dotyczyły: przedłużenia okresu studiów, doskonalenia systemu, programów i planów, wprowadzenia fakultatyzacji w doborze przedmiotów oraz integracji treści kształcenia zawartych w blokach przedmiotowych i w poszczególnych dyscyplinach.

Do analizy, którą przedstawia niniejsze opracowanie wybrano kierunek rolniczy, ponieważ jest on najbardziej typowy dla akademii rolniczych, posiada pełną obsadę

wysokokwalifikowanych kadr naukowo-dydaktycznych i występuje we wszystkich uczelniach rolniczych. Zastosowano następujące techniki badawcze:

1/ ankiety skierowane do: dziekanów, dyrektorów instytutów, kierowników katedr i zakładów oraz innych nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia na wydziałach rolniczych /ogółem otrzymano 120 wypowiedzi/;

2/ wypowiedzi członków zespołów dydaktyczno-wychowawczych;

3/ zapoznano się z protokołami posiedzeń rad wydziałowych, na których omawiano zagadnienia dotyczące reformy studiów;

4/ przeprowadzono bezpośrednie rozmowy z wybranymi nauczycielami akademickimi na temat omawianej problematyki.

Zebrany materiał przedstawia stan faktyczny modernizacji na I i II roku studiów oraz opinię nauczycieli na temat przewidywanych przez nich zmian na latach starszych. Ocenę nauczycieli należy uznać za reprezentatywną, gdyż dokonali jej dziekani, dyrektorzy instytutów, kierownicy katedr i zakładów oraz wielu nauczycieli kierunku rolniczego ze wszystkich uczelni rolniczych /łącznie 120 osób/. Podstawowy zakres tematyki ankiet dotyczył opinii nauczycieli na temat następujących kwestii:

1. Jak jest oceniana obecna reforma studiów?

2. Jaki profil kształcenia na kierunku rolniczym należałoby realizować w okresie najbliższych 10 lat?

3. Jak powinny się kształtować proporcje godzinowe między poszczególnymi blokami przedmiotowymi?

4. Czy istnieje integracja wiedzy między blokami przedmiotowymi?

5. Jakie najistotniejsze zmiany wprowadzono w ramowych i szczegółowych programach studiów w zakresie do-

boru treści kształcenia?

6. W jakim stopniu wprowadza się fakultatyzację w doborze przedmiotów?

7. Czy w związku z przeprowadzoną reformą studiów nauczyciele przewidują: a/ opracowanie nowych podręczników, b/ modernizację metod nauczania, c/ wymianę doświadczeń?

8. Jak oceniana jest obecna zmiana struktury wewnętrznej uczelni rolniczych?

Analizę rozpoczęto od bardziej ogólnych pytań dotyczących m.in. stosunku do reformy, a następnie zwrócono się o informację odnośnie do tych przedmiotów, które badani nauczyciele wykładają. Chodziło o to, by uchwycić konkretne poczynania, zmiany i propozycje, na podstawie których będzie można formułować wnioski końcowe.

1. Stosunek nauczycieli do przeprowadzanej reformy studiów

Analiza zebranych od respondentów ankiety wypowiedzi wykazała wielce zróżnicowane, często kontrowersyjne poglądy nauczycieli w omawianych kwestiach. Dla pewnego uproszczenia spróbujemy je przedstawić w grupach problemowych.

Reforma jest korzystna, uzasadniona i przeprowadzana w sposób prawidłowy. Opinię taką wyraziło ogółem 33 nauczycieli /27,5%/. Oczywiście, każdy nauczyciel wysuwał różne argumenty. Między innymi twierdzono, że dzięki przedłużeniu studiów do dziesięciu semestrów zmniejszono znacznie napięcie w realizacji planu studiów, stworzono podstawę do gruntowniejszego przygotowania teoretycznego i zawodowego studentów. Reforma - zdaniem respondentów - zmniejszyła dysproporcje między przedmiotami podstawowymi, kierunkowymi i zawodowymi, umożliwiając

lepsze przygotowanie absolwentów do pracy w zawodzie rolnika.

Uważa się też, że wprowadzenie studiów dwupoziomowych jest korzystne, gdyż umożliwia - z jednej strony - studentom uzyskanie stopnia inżyniera po czterech latach nauki, a z drugiej - zapewnia podniesienie poziomu kształcenia magistrów /10 wypowiedzi/. Jeden z nauczycieli pisze, że jeżeli przyjąć, iż przewodnią ideą reformy jest zwiększenie samodzielności szkoły wyższej, to w miarę dokonywanych zmian powinna ona sprzyjać dojrzewaniu pod tym względem całej społeczności akademickiej. Nie brak jest w zebranym materiale ankietowym wybitnie subiektywnego spojrzenia na dokonywane zmiany, np. "mój przedmiot uzyskał większą rangę, gdyż zamiast zaliczenia wprowadzono egzamin". Stosunkowo duża liczba nauczycieli /16,6%/ ograniczyła się tylko do krótkich odpowiedzi, np. "pozytywnie", "korzystnie", "kierunek reformy prawidłowy" itp.

Trzydziestu spośród badanych nauczycieli odniosło się bez większego entuzjazmu do reformy, pisząc np. "obecna reforma jest nic nie gorsza i nie lepsza od poprzedniej. Studenci nie interesują się nią, gdyż dla niektórych z nich jest obojętne, czy dyplom uzyskają drogą dużego nakładu sił i popartego rzetelną wiedzą, czy drogą jak najmniejszego wysiłku. Wiedza się nie liczy, bowiem pieniądze dostaje się za etat, a nie za wiedzę". Kilku nauczycieli stwierdza, że nie można do każdej reformy przykładać tak dużo uwagi, bo są one zbyt często przeprowadzane,"reforma goni reformę".

Najwięcej było wypowiedzi negatywnych. Niejednokrotnie nauczyciele, biorący bezpośredni udział w pracach związanych z reformą, wyrażają w stosunku do niej swoją dezaprobatę: "pracując w zespole dydaktyczno-wychowaw-

czym zauważyłem, że wprowadzane zmiany w systemie studiów są niewielkie i obciążone efektami kompromisów między poszczególnymi przedstawicielami preferującymi jedynie własny przedmiot". W innej wypowiedzi spotykamy się z taką np. uwagą: "ani komisja programowa, ani rada wydziału w swoich ustaleniach nie brała pod uwagę sylwetki absolwenta, a zwłaszcza wykonywania przez niego zadań w praktyce". Postawy członków wymienionych kolektywów były - zdaniem badanych - dwojakie:

a/ bronić dotychczasowego stanu posiadania, tj. nie dopuścić do zmniejszenia liczby zajęć z własnego przedmiotu;

b/ w pewnych sytuacjach iść na kompromis, ale "straty" niech poniosą nieobecni i ci o słabszej pozycji w środowisku.

Nauczyciele stwierdzają, że przeprowadzana reforma nie poprawia sytuacji ani w zakresie pomocy dydaktycznych, ani układzie i rozkładzie zajęć. Praktycznie w tej samej liczbie godzin dydaktycznych zakłada się realizację szerszego niż dotychczas programu studiów /5 wypowiedzi/. Zwiększyła się natomiast liczba egzaminów i zaliczeń, co wynika z rozdzielenia przedmiotów oraz wprowadzenia nowych dyscyplin /11 wypowiedzi/. Pięciu respondentów stwierdziło wręcz, że nie znają założeń reformy, a jeden oświadczył, że jest ona zupełnie zbędna.

Część nauczycieli oceniła pozytywnie zmiany przeprowadzone w systemie studiów, możliwość kończenia studiów na poziomie inżynierskim oraz magisterskim, jak również przedłużenie okresu trwania studiów magisterskich do lat pięciu; jednolite studia magisterskie trwające poprzednio 4,5 roku spotkały się z powszechną krytyką.

W dyskusjach nad reformą zwracano uwagę, aby przyszłościowy model uczelni rolniczej obejmował kształcenie na

różnych poziomach. Podejmowany był problem doradztwa naukowego, produkcyjnego, pedagogicznego, wdrażania do szerzenia postępu technioznego, organizacyjnego i ekonomicznego oraz różne formy dokształcania podyplomowego.

2. Problematyka programów kształcenia i doboru treści nauczania

Kolejne pytania ankiety odnosiły się do programów ramowych i szczegółowych. Chodziło o uzyskanie informacji, jakie najważniejsze zmiany wprowadzili poszczególni nauczyciele w realizacji swoich przedmiotów. Okazało się, że udzielanie odpowiedzi na te pytania sprawiało respondentom pewne trudności. Nie uzyskano odpowiedzi aż od 58 osób. Jeżeli dodamy do tego, że 49 nauczycieli oświadczyło, że nie wprowadzało żadnych zmian w programach ramowych, a 47 nie zmieniało programów szczegółowych swojego przedmiotu, to wówczas rodzi się pytanie o to, jak realizowane są założenia reformy studiów?

Najważniejszą, a równocześnie najtrudniejszą sprawą w omawianej kwestii jest problem doboru treści kształcenia, przy czym nie chodzi tu tylko o to, jakie treści pozostawić, ale również, jak je formułować, ujmować, korelować i przedstawiać oraz jak konstruować programy studiów w aspekcie kształcenia ustawicznego.

Nie wchodząc w bardziej szczegółową analizę poruszonego zagadnienia przytoczymy tu wypowiedzi nauczycieli na temat wprowadzonych zmian w programach ramowych:

1/ w trakcie reformy zmniejszono liczbę godzin zajęć, co uznajemy za niesłuszne /9 wypowiedzi/;

2/ zmieniono usytuowanie przedmiotu i ku zadowoleniu zainteresowanych wyłączono go z bloku /7 wypowiedzi/;

3/ rozdzielono ekologię i ochronę środowiska, roz-

dzielono ochronę roślin na fitopatologię, entomologię i technikę ochrony /7 wypowiedzi/;

4/ zwiększono liczbę ćwiczeń /5 wypowiedzi/;

5/ wprowadzono nowe dziedziny - odmianoznawstwo i nasiennictwo;

6/ zrezygnowano z łączenia przedmiotów;

7/ ramowe programy studiów są całkowicie nieaktualne, bowiem najnowszy był opracowany przed 20 laty /1 wypowiedź, oczywiście opinii tej nie można generalizować/.

Na temat zmian w szczegółowych programach uzyskano następujące informacje:

1/ zaplanowano poszerzenie tematyki wykładów o najnowsze wyniki badań prowadzonych w uczelni i w instytutach resortowych /2 wypowiedzi/;

2/ rozbudowano i zmodernizowano ćwiczenia /4 wypowiedzi/;

3/ program szczegółowy przestanie być wreszcie planem tematów, lecz będzie obejmował także treści poszczególnych działów;

4/ program szczegółowy został bardziej skorelowany z przedmiotami pokrewnymi oraz z treścią przedmiotów ogólnokształcących, kierunkowych i zawodowych /6 wypowiedzi/;

5/ program szczegółowy bardziej związano z praktyką rolniczą /2 wypowiedzi/;

6/ szczegółowy program studiów o zasięgu ogólnokrajowym nie istnieje, każdy wykładowca układa sobie program według własnego uznania /3 wypowiedzi/.

Nie należy, oczywiście, sądzić, że nauczyciele w realizacji programów szczegółowych ograniczali się wyłącznie do zasygnalizowania w ankiecie poczynań. Z codziennej praktyki wiadomo, że każdy z nich przed przystąpieniem do zajęć układa szczegółowy ich plan, ustalając te-

matykę, pomoce dydaktyczne i metody. Trudno sobie wyobrazić, aby w ankietach można było szczegółowo o tym napisać. Należy również zauważyć, że doskonalenie programów, zwłaszcza szczegółowych, odbywa się stale, niezależnie od tego czy są przeprowadzane okresowe reformy czy też nie. Nawet ci nauczyciele, którzy w ankietach podali, że nie wprowadzili poważniejszych zmian, niewątpliwie doceniają przydatność różnego rodzaju udoskonaleń. Nie można oczekiwać, by przy każdej reformie - - a były one często przeprowadzane - wszyscy nauczyciele gruntownie zmieniali programy kształcenia. Jest to proces, który może być dokonywany w drodze ewolucyjnej.

3. Integracja i strukturalizacja treści kształcenia

Przystępując do przedstawienia wypowiedzi na temat integracji treści kształcenia trzeba zauważyć, że dotychczas nie wypracowano w sposób naukowy ogólnych zasad i kryteriów, na podstawie których można by konstruować różne wersje programów i planów studiów oraz dobierać dyscypliny, ustalać między nimi właściwe proporcje itp. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że w każdej uczelni - - często w wyniku różnych dyskusji, kontrowersji, kompromisów i innych układów - kształtują się odmiennie ujęcia godzinowe. Przy szczegółowej analizie okazuje się, że niezależnie od rozlicznych dyskusji, podstawowy wymiar zajęć dydaktycznych w zasadzie nie ulega ważniejszym zmianom. W tabeli 1 dokonano zestawienia bloków przedmiotowych obowiązujących na studiach rolniczych według planów studiów z 1983 r.

Tabela 1

Zestawienie porównawcze bloków przedmiotowych według planów studiów na kierunku rolniczym z 1983r. /w %/

Blok przedmiotów	U C Z E L N I A								
	ATR Bydgoszcz	AR Kraków	AR Lublin	ART Olsztyn	AR Poznań	WSRP Siedlce	AR Szczecin	SGGW Warszawa	AR Wrocław
Społeczne i inne	25,2	21,3	20,4	23,6	20,4	20,1	21,7	22,1	23,4
Ogólne	11,4	14,0	12,1	12,9	11,8	12,5	9,4	14,0	10,2
Kierunkowe	16,2	14,8	16,0	12,2	13,3	12,9	14,4	14,6	13,7
Zawodowe	47,2	49,9	51,5	50,3	54,5	54,3	54,5	49,3	52,7

W ankiecie zwrócono się również do nauczycieli z pytaniem, jak ich zdaniem powinny się kształtować proporcje godzinowe między przedmiotami oraz poszczególnymi blokami przedmiotów /por.tab.2/. Z analizy wypowiedzi respondentów wynikają następujące wnioski:

1. Wszyscy respondenci wskazują, że nauki społeczne i inne zmieściły się w ich uczelniach w puli od 5-20% ogólnej liczby zajęć. Rzeczywistość jest jednak inna. W proponowanych przez respondentów wymiarach zmieściły się tylko AR w Lublinie /20,36%/, AR w Poznaniu /20,43%/ i WSRP w Siedlcach /20,14%/. W planach pozostałych uczelni przeznaczono na nie nieco więcej godzin, a w ATR w Bydgoszczy 25,18%.

2. Najczęściej proponowano, aby przedmioty ogólne mieściły się w puli od 10 do 25% /74 wypowiedzi/. W porównaniu do stanu faktycznego są to wnioski zawyżone co najmniej o 10%.

3. Do przedmiotów kierunkowych niektórzy respondenci nie przywiązywali większej wagi. Dwóch z nich przeznacza na nie 5%, ośmiu - 10%, a osiemnastu - 15% godzin; pozostali przewidują od 20 do 40%. Jest to stanowisko w pełni uzasadnione. Nie można gruntownie opanować wiedzy zawodowej, nie można wyjaśnić wielu zagadnień, a następnie kierować procesami technologicznymi bez dobrej znajomości wiedzy z gleboznawstwa, agrometeorologii, mikrobiologii, fizjologii, biochemii, genetyki, chemii rolnej itp. Nie jest możliwe wykształcenie specjalisty przy założeniu, że przedmioty kierunkowe będą stanowić 5-15%.

4. Opinie na temat puli godzin przedmiotów zawodowych są jeszcze więcej zróżnicowane. Łącznie 44 nauczycieli pragnie przeznaczyć na nie od 30-40%, a 46 osób do 65%. W obowiązujących obecnie planach na przedmioty zawodowe przeznaczono od 47,2 do 54,48%. Trudno jednak zakładać, że przy niewielkiej liczbie zajęć z przedmiotów zawodo-

wych wykształci się dobrego absolwenta.

Na pytanie, czy w realizacji nauczania istnieje integracja wiedzy między blokami przedmiotowymi uzyskano następujące odpowiedzi: 1/ tak - 48 wypowiedzi /40%/, 2/ częściowo - 25 wypowiedzi /20,8%/, 3/ nie - 34 wypowiedzi /28,4%/, 4/ brak odpowiedzi 13 osób /10,8%/. W swoich wypowiedziach niektórzy respondenci podają przykłady integracji treści kształcenia, np. botaniki, fizjologii, biochemii roślin, ekologii, ochrony środowiska, genetyki, nasiennictwa, mikrobiologii, fitopatologii, uprawy roli i roślin, łąkarstwa albo chemią ogólną, chemią rolną i gleboznawstwem. Inni z kolei stwierdzili, że integracja treści jest niewielka lub w ogóle nie występuje, np. "budowy kłoska traw student uczy się na botanice, ogólnej uprawie roli i roślin oraz na hodowli roślin". Podają, że nie wystarczy korelacja na papierze, niezbędna jest jej kontrola. Osoby wykładające różne przedmioty na ogół nie znają szczegółowych programów innych przedmiotów nawet z dziedzin pokrewnych. Wielokrotnie zgłaszany był postulat, by zadbać o podręczniki opracowane z pozycji integracji treści kształcenia.

Na podstawie zebranych materiałów i opinii można twierdzić, że na kierunku rolniczym na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat ogólne wymiary godzin zajęć dydaktycznych, liczby egzaminów, tygodniowe obciążenia studentów w poszczególnych semestrach nie ulegały większym zmianom. Okazało się również, że proporcje godzin dydaktycznych w blokach przedmiotowych zatwierdzonych obecnie przez poszczególne władze uczelniane są zbliżone do propozycji nauczycieli wyrażonych w odpowiedziach ankietowych.

Ogólnie należy stwierdzić, że jest to dopiero początek działań w zakresie strukturalizacji rozumianej jako integracja wiedzy, grupowanie problemów w sposób hierar-

Tabela 2

Propozycje nauczycieli uczelni rolniczych dotyczące podziału godzin dla bloków przedmiotowych na kierunku rolniczym /N=120/

Bloki przedmiotowe	Liczba wypowiedzi podana w grupach do:												
	5%	10%	15%	20%	25%	30%	35%	40%	45%	50%	55%	60%	65%
Społeczne i inne	25	36	18	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Podstawowe ogólne	5	16	19	27	12	7	4	1	-	-	-	-	-
Kierunkowe	2	8	18	18	31	7	5	2	-	-	-	-	-
Zawodowe	-	-	1	-	-	13	15	16	5	24	4	11	2

chiczny z zachowaniem właściwej kolejności, spójności i odpowiednich proporcji. Obecnie trudno jest przewidzieć, kiedy i w jakim zakresie omawiane procesy będą rozwijane na szerszą skalę.

Nie ma reformy studiów bez modernizacji materiałów dydaktycznych. Odpowiedzi na pytanie, czy przewidują opracowanie nowego podręcznika /skryptu/ dostosowanego do przeprowadzanej reformy rozłożyły się równomiernie /50% tak i 50% nie/. Wskaźnik ten nie daje jednak stanu faktycznego. Publikowanie wielu materiałów wynika z uprzednio zawartych umów wydawniczych czy wznowień, na nowatorskie opracowania przyjdzie pewnie jeszcze poczekać.

4. Zróżnicowanie programów kształcenia /indywidualizacja i fakultatyzacja/

W okresie wstępnych dyskusji nad reformą szkolnictwa wyższego wiele uwagi poświęcono fakultatyzacji. Początkowo wydawało się, że programy i plany studiów w poszczególnych uczelniach będą bardzo elastyczne i że dzięki temu zostaną stworzone studentom duże możliwości w zakresie wyboru przedmiotów w obrębie całej uczelni i danego kierunku studiów. Po dwóch latach wdrażania reformy trudno jest przewidzieć, jakie rozmiary przybierze fakultatyzacja na latach starszych. Wielu nauczycieli z dużą rezerwą odniosło się do fakultatyzacji, wskazując tu na różnego rodzaju niedomagania, trudności i wątpliwości. Idea doboru programu studiów zgodnie z uzdolnieniami i zainteresowaniami studentów oraz aktualnym zapotrzebowaniem gospodarki narodowej - szeroko stosowaną w wielu uczelniach zagranicznych - nie zdobyła sobie jeszcze u nas wielu zwolenników.

Zdaniem respondentów za jeden z głównych kierunków działalności innowacyjnej należy uznać możliwość różni-

cowania programów studiów, co stwarza studentom szanse do intensyfikacji nauki własnej w studiowaniu wybranych przez nich przedmiotów, a w konsekwencji do indywidualizacji kształcenia. Na temat fakultatyzacji studiów zdania wśród nauczycieli są podzielone. Zwracano m.in. uwagę, że wielu studentów zna przedmioty tylko z nazwy, istnieje zatem niebezpieczeństwo, że dokonując wyboru będą się kierować racjami pozamerytorycznymi. Z kolei przedmioty, które wymagają większego nakładu pracy nie cieszą się popularnością, nawet jeżeli same w sobie budzą zainteresowanie studentów.

Zwolennicy fakultatyzacji stwierdzają, że idea ta jest słuszna, gdyż wychodzi naprzeciw zainteresowaniom studentów, a zarazem pozwala pracownikom nauki na zaprezentowanie specjalistycznych osiągnięć. Podkreślono przy tym, że student przez dokonanie wyboru przyjmuje na siebie określone obowiązki, współdecyduje o swoim kształceniu. Przy całkowitej fakultatyzacji należałoby jednak - zdaniem respondentów - przyjąć inną koncepcję budowy planów i programów studiów. Do najliczniejszych należały opinie, z których wynikało, że fakultatyzacja tak, ale w ograniczonym zakresie, tylko w przedmiotach zawodowych i na V roku studiów /38 wypowiedzi/.

Obok zaprezentowanych wyżej, formułowane też były opinie zdecydowanie przeciwne fakultatyzacji w uczelniach. "Program powinien być jednolity dla studentów całego roku" /2 wypowiedzi/. "Przedmiotami do wyboru powinny być tylko języki obce" /2 wypowiedzi/. "Studenci nie są zainteresowani fakultatyzacją, a jeżeli wybiorą to takie przedmioty, które mogą najłatwiej zaliczyć. Jest to naturalne w obecnej sytuacji, kiedy brak jest związku z wiedzą posiadaną przez absolwenta a warunkami jego zatrudnienia i płacy". "Zachować wybór specjaliza-

cji, a nie przedmiotów" /3 wypowiedzi/.

W świetle zaprezentowanych wypowiedzi nietrudno dostrzec, z jakimi oporami i zastrzeżeniami toruje sobie drogę idea takiego organizowania procesu kształcenia, w którym każdy student byłby współodpowiedzialny za kierunek swojego wykształcenia.

5. Modernizacja materiałów dydaktycznych

Za niezwykle wartościowy można uznać fakt, że aż 103 respondentów /85,8%/ pragnie uczestniczyć w różnego rodzaju konferencjach poświęconych modernizacji dydaktyki w uczelniach rolniczych, w dokształcaniu dydaktycznym młodej kadry oraz w wymianie doświadczeń.

Najliczniejszą tu grupę stanowią zwolennicy technicznych środków dydaktycznych. Zwracają oni uwagę na konieczność centralnego opracowywania pomocy audiowizualnych w postaci m.in. przeźroczy, fazo-i foliogramów, wstawek filmowych /41 wypowiedzi/. Tylko w jednej ankiecie napisano o konieczności rozbudzania u studentów zamiłowań i zainteresowań do samodzielnego i aktywnego studiowania.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że główny kierunek modernizacji widzą oni w doskonaleniu prowadzonych przez siebie wykładów, ćwiczeń i innych form przekazywania wiedzy. Natomiast, poza kilkoma osobami, nie położyli oni większego nacisku na doskonalenie procesu studiowania, organizowanie samodzielnej pracy studentów oraz wdrażanie ich do systematycznej nauki.

6. Struktura organizacyjna uczelni rolniczych

Wypowiedzi na ten temat potwierdziły opinie wysuwane kilka lat temu. Nastąpiła pewna polaryzacja poglądów na temat katedr. Łącznie 49 respondentów wypowie-

działo się za ich utrzymaniem, twierdząc, że katedry mogą w sposób zadowalający spełniać zadania z zakresu dydaktyki. W większości przypadków - ich zdaniem - łączenie katedr w instytuty miało charakter czysto formalny.

Stosunkowo niewielu nauczycieli wypowiedziało się za organizacją instytutową. Ich zdaniem z kolei katedry nigdy nie spełnią właściwej roli w dziedzinie prowadzenia badań naukowych o szerszym zasięgu i bardziej kompleksowym ujęciu, trudno jest bowiem sobie wyobrazić tworzenie zaplecza techniczno-badawczego dla każdej katedry. Likwidacja instytutów - w opinii tych respondentów - była zbędna, gdyż rozproszono w ten sposób skromne siły i środki.

Podsumowując powyższe trzeba stwierdzić, że w większości wypowiedzi dziekanów, kierowników katedr i zakładów oraz nauczycieli nie stwierdzono i nie określono konkretnej zależności między strukturą organizacyjną uczelni a efektywnością kształcenia, w tym integracji treści nauczania.

7. Profil kształcenia w uczelniach rolniczych

Z dużym zainteresowaniem oczekiwano opinii nauczycieli na temat profilu kształcenia w uczelniach rolniczych. Okazało się, że nie było tu niespodzianek. Ogółem 75 respondentów /62,5%/ wypowiedziało się za kształceniem studentów o profilu ogólnym na dobrej podbudowie teoretycznej. Profil ogólny rozumiany jest przez respondentów szeroko, a więc nie tylko dobre przygotowanie z przedmiotów ogólnych i kierunkowych, ale również odpowiednia podbudowa teoretyczna z przedmiotów zawodowych. Twierdzono, że prawie każda dyscyplina w uczelni rolniczej jest oparta na podstawach ogólnych oraz na dotychczaso-

wym dorobku nauki i uogólnionych doświadczeniach wyniesionych z praktyki rolniczej. Również przy profilu ukierunkowanym student powinien opanować przede wszystkim wiedzę podstawową. Wysiłki wszystkich nauczycieli powinny być skierowane na znalezienie właściwych proporcji między wiedzą teoretyczną i stosowaną. Kunszt dydaktyczny powinien przejawiać się w selektywnym doborze treści programowych, problemów, pojęć i twierdzeń, które dla absolwenta będą stanowić podstawę do jego działalności zawodowej oraz do dalszego doskonalenia. Zgodnie z tymi wypowiedziami najdoskonalszy byłby profil ogólny ze stworzeniem absolwentom możliwości uzyskiwania specjalizacji w ramach studiów podyplomowych.

Absolwent powinien mieć - zdaniem nauczycieli - szanse przekwalifikowania się w razie konieczności. W jednej z ankiet czytamy:"Co z tego, że będą specjalizacje, gdy specjalista nie trafi do swojej specjalności. Szczęśliwy będzie wtedy, jeżeli w ogóle coś dostanie". Mimo niejasnych perspektyw w zatrudnieniu absolwentów około 37% respondentów uważa, że należałoby kształcić raczej w ukierunkowanych specjalnościach, przy czym kładą nacisk na specjalizację i kształcenie indywidualne.

Kończąc przedstawianie poglądów nauczycieli pragnę zwrócić uwagę na kilka zagadnień o charakterze ogólnym.

1. Dużą rolę w zebraniu materiałów odegrały różnego rodzaju dyskusje nad programami studiów w uczelniach rolniczych. Stanowiły one forum, na którym przedstawiano różne koncepcje programowe. W wielu przypadkach uczestnicy różnych konferencji - jako najbardziej doświadczeni pedagodzy i wybitni specjaliści - w sposób kompetentny dokonywali przeglądu prac, dzielili się swoimi doświadczeniami, przeprowadzali oceny. Zespół tworzący instytut lub katedrę w danej uczelni może się jednak

niekiedy okazać zbyt mały do tego rodzaju prac. Dopiero dzięki wspólnej działalności wielu nauczycieli akademickich pracujących na danym kierunku studiów lub jednoimiennych jednostkach dydaktycznych można w sposób skuteczny rozważyć i zająć określone stanowisko w stosunku do takich problemów, jak: sylwetka absolwenta, system kształcenia, układ i relacje między blokami przedmiotowymi, proporcje między wiedzą teoretyczną i praktyczną itp. W procedurze tworzenia programów studiów muszą uczestniczyć zarówno liczne grona najwyższej rangi specjalistów, jak również wszyscy nauczyciele, którzy dany program realizują.

Profilu kształcenia na kierunku rolniczym nie możemy traktować w sposób uproszczony. Nawet wówczas, gdy we wszystkich uczelniach rolniczych obowiązywały jednolite programy i plany studiów, nie uzyskiwano jednakowego poziomu kształcenia. Niejednolite uzdolnienia studentów, różne zainteresowania, odmienny wkład pracy nauczycieli, odmienne metody nauczania i studiowania, wszystko to sprawiało, że prawie każdy absolwent reprezentował inaczej ukształtowaną osobowość, posiadał inne przygotowanie. Jeszcze bardziej zróżnicowana jest ich praca zawodowa. Pewnym truizmem jest tu stwierdzenie, że każde stanowisko pracy o charakterze produkcyjnym, organizatorskim, doradczym, nauczycielskim itp. wymaga nieco innego przygotowania, a następnie dalszego doskonalenia swoich kwalifikacji.

2. Trzeba zauważyć, że to, co oficjalnie nazywano reformą studiów, polegało niekiedy na wprowadzaniu nieznacznych zmian w ich planach, dodaniu lub zmniejszeniu liczby egzaminów, przesunięciu przedmiotów na inny semestr, zmniejszeniu liczby godzin zajęć itp. Tego rodzaju zmiany nie wywierały - co oczywiste - większego wpły-

wu na efektywność kształcenia. Właściwa reforma jest przeprowadzana dopiero w trakcie realizacji procesu kształcenia. Jeżeli nauczycielowi udało się zainteresować studentów nauką, stworzyć atmosferę do pracy, właściwie sterować ich pracą, obiektywnie oceniać wyniki ich nauki, ukazywać perspektywy przyszłej pracy zawodowej, wówczas odbywał się skuteczny proces kształcenia.

3. Absolutnie nie można twierdzić, że w tradycyjnym procesie kształcenia zbyt mało zwracano uwagi na rozwijanie wymienionych uprzednio cech osobowości. W każdym roczniku możemy spotykać osoby, które po ukończeniu studiów z całym zapałem, energią i entuzjazmem, w sposób twórczy uczestniczyły w pracach naukowo-badawczych, produkcyjnych czy wdrożeniowych. Szybki rozwój nauki, masowy rozwój szkolnictwa wyższego determinuje uczelnie wyższe by w jeszcze większym stopniu przygotowywały wszystkich studentów do twórczego myślenia i działania. Człowiek przyszłości musi wybiegać myślami wprzód, musi przewidywać skutki swojej działalności, musi tworzyć nową rzeczywistość.

Janina JASNOWSKA
Akademia Rolnicza
w Szczecinie

PRÓBA WYPRACOWANIA NOWEGO PROGRAMU STUDIÓW DLA KIERUNKU ROLNICZEGO AR W SZCZECINIE

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie działań związanych z tworzeniem nowego programu studiów na Wydziale Rolniczym Akademii Rolniczej w Szczecinie w latach 1979-1980. Zastosowano tu kompleksowe podejście do zadania, jakim miało być wypracowanie autentycznie nowego, odmiennego od dotychczasowych, programu studiów rolniczych /magisterskich/, zarówno pod względem doboru i modernizacji treści kształcenia, jak i całej organizacji procesu dydaktycznego. Do współpracy włączyły się wszystkie zakłady dydaktyczne, które wniosły własne inicjatywy i innowacje, współdziałając w myśl ogólnej koncepcji. Nowy program, obok konkretnych treści odpowiadających kierunkowi rolniczemu, ma także oryginalne rozwiązanie całościowe, które można rozpatrywać w aspekcie ogólniejszym, jako pewne rozwiązanie modelowe do wykorzystania przez inne kierunki studiów. W pracy nad programem starano się uwzględnić nowoczesne teorie budowy programu studiów, w których wiodącą sprawą jest dobór treści stosownie do celów kształcenia i wychowania, zarówno w kategoriach ogólnych, jak też odpowiednio do kierunku studiów w warunkach określonej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Podjęliśmy próbę przełożenia założeń teoretycznych na konkretne rozwiązania praktyczne. Za wiodące przyjęliśmy najbardziej obecnie rozpowszechnione koncepcje doboru treści,

określanę jako egzemplaryzm, strukturalizm i teorię problemowo-kompleksową[1], odnosząc je do poszczególnych przedmiotów studiów, a także do grup dyscyplin naukowych przez łączenie treści w układy strukturalne i układy problemowe, umożliwiające kompleksowe spojrzenie na poznawaną rzeczywistość. Ten drugi cel próbowaliśmy rozwiązać przez bloki przedmiotów fakultatywnych, co jest główną nowością prezentowanej tu koncepcji, nawiązującej poza tym w swoich założeniach do wskazań lansowanych przez wielu autorów, a także podobnej do konkretnych rozwiązań realizowanych równolegle z nami w różnych uczelniach[2].

1. Szczególne cechy koncepcji planu i programu studiów

Tworząc nowy program studiów postanowiono zrealizować co następuje:

1. Wyodrębnić w programie blok przedmiotów obowiązujących każdego studenta oraz przedmioty do wyboru, przeznaczając na nie 35-40% ogólnego limitu godzin, co ilustruje graficznie tabela 2 zamieszczona na końcu opracowania.

---

[1] Por.: Cz.KUPISIEWICZ, Rozwój nauki a przemiany uniwersytetów, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1977, nr 3; tenże: Kierunki doskonalenia systemu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej na tle jej perspektywicznych przemian, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1978, nr 3; W. OKOŃ, Struktura i problem w procesie kształcenia, [w:] Studia pedagogiczne t.XXXVII, Wrocław 1976; Cz. NAZIARZ, S. DENEK, J.JASNOWSKA, Zasady doboru i strukturalizacji treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa-Łódź 1982.

[2] Por.: J.ZAKRZEWSKI, Przesłanki metodologiczne doboru treści i konstruowania programów kształcenia /na tle doświadczeń wyższego szkolnictwa wojskowego/, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr3; J.ORZECHOWSKI, K.TOMASZEWSKI, Eksperymentalny plan i program studiów na kierunku mechanizacji rolnictwa,"Dydaktyka Szkoły Wyższej"1979, nr 4.

2. Przedmioty do wyboru ukierunkować na określoną problematykę, odpowiadającą przyszłym potrzebom zawodowym absolwenta i tworzyć z nich grupy do wyboru, czyli bloki fakultatywne, stwarzając w ten sposób szansę pogłębionych studiów w określonym kierunku specjalistycznym.

3. Wprowadzić kilka przedmiotów do swobodnego wyboru, stosownie do zainteresowań czy dodatkowych planów studenta.

4. W bloku przedmiotów obowiązujących każdego studenta utrzymać przedmioty ogólnokształcące w dotychczasowym wymiarze godzin, przeznaczając na nie, podobnie jak w programach z lat poprzednich, około 25% ogólnego limitu godzin; ewentualnie 5% z tego wykorzystać na przedmioty do wyboru, proponując studentom kierunku rolniczego większą różnorodność przedmiotów humanistycznych.

5. W przedmiotach podstawowych, kierunkowych i zawodowych wyodrębnić treści niezbędne w wykształceniu każdego studenta - do bloku ogólnie obowiązującego oraz treści ważne dla określonego nachylenia specjalistycznego, które przenieść do bloku przedmiotów do wyboru.

6. Zachować dotychczasowe proporcje ilościowe między grupami przedmiotów podstawowych - 15%, kierunkowych - - 20% i zawodowych - 30% oraz wydzielić z tego część na przedmioty do wyboru: z podstawowych - 5%, z kierunkowych - 10%, z zawodowych - 15%; przy pewnych ukierunkowaniach specjalistycznych proporcje w grupach przedmiotów do wyboru mogą być inne, np. mniej przedmiotów zawodowych na korzyść przedmiotów kierunkowych i podstawowych przy nastawieniu bardziej teoretycznym /kształcenie przyszłych pracowników naukowo-badawczych/.

7. W bloku przedmiotów do wyboru specjalną pozycję mają seminaria magisterskie, z którymi związane są określone przedmioty uzupełniające. Seminaria magisterskie

mogą nawiązywać do wybranego wcześniej nachylenia specjalistycznego, choć nie jest to nieodzowne, zwłaszcza, że specjalizacja magisterska ma z reguły znacznie węższy zakres.

8. Każdego studenta będzie obowiązywało zrealizowanie 100% obowiązującego limitu godzin na co złożą się: przedmioty bloku stałego, grupa przedmiotów do wyboru o określonym nachyleniu specjalistycznym, pojedyncze przedmioty do swobodnego wyboru, seminarium magisterskie i związane z nim przedmioty uzupełniające. Projektowany udział grup przedmiotów w planie studiów w poszczególnych latach /semestrach/ z wyodrębnieniem przedmiotów do wyboru przedstawia graficznie tabela 3/zamieszczona na końcu opracowania/. Została tu uwzględniona właściwa sekwencja grup przedmiotów oraz możliwość wyboru już w toku I roku studiów.

Jako ogólnokształcące określono wszystkie przedmioty, które obowiązują powszechnie, na różnych kierunkach studiów, to jest: przedmioty społeczno-polityczne i filozoficzne, języki obce, szkolenie obronne, wychowanie fizyczne.

Do przedmiotów podstawowych na kierunku rolniczym zaliczono: botanikę, chemię, biofizykę, biochemię i fizjologię roślin, które stanowią teoretyczną podstawę dla całej działalności i teorii rolniczej.

Przedmioty kierunkowe obejmują dyscypliny ściśle związane z rolnictwem, mające znaczenie pomocnicze w określonych dziedzinach rolnictwa; zaliczono tu: gleboznawstwo, agrometeorologię, ekologię, chemię rolną, mikrobiologię, statystykę matematyczną i ETO, doświadczalnictwo rolnicze oraz zagadnienia społeczno-pedagogiczne.

Przedmioty zawodowe to wszystkie dyscypliny rolnicze /teoretyczno-techniczne/, jak: ogólna uprawa roli i ro-

ślin, uprawa szczegółowa roślin, mechanizacja rolnictwa, melioracje rolne, ochrona roślin obejmująca entomologię rolniczą i fitopatologię, uprawa użytków zielonych, przechowalnictwo i towaroznawstwo, hodowla roślin i nasiennictwo, chów zwierząt, ekonomika i organizacja rolnictwa oraz nowy przedmiot ochrona środowiska w rolnictwie.

Niekiedy trudno jest jednoznacznie zaklasyfikować przedmiot do określonej grupy, gdyż ma zarówno charakter kierunkowy, jak i zawodowy, że przytoczę figurujący w programie ogólnokrajowym przedmiot genetyka, hodowla roślin i nasiennictwo - pierwszy człon należy do grupy kierunkowych, dwa pozostałe - to przedmioty zawodowe; podobnie fizjologia zwierząt i żywienie czy chemia rolna i nawożenie.

Przedmioty uzupełniające są blisko spokrewnione z produkcją rolniczą, choć stanowią odrębne kierunki studiów, jak np. warzywnictwo, sadownictwo, produkcja roślin ozdobnych.

2. Bloki przedmiotów do wyboru

Łączenie przedmiotów do wyboru w grupy ukierunkowane na określoną problematykę postanowiono przeprowadzić z myślą o przyszłej pracy zawodowej absolwenta w określonej dziedzinie rolnictwa. Przewidziano nastawienie na typowo zawodowe przygotowanie w zakresie produkcji roślinnej, gospodarki paszowej lub nasiennictwa /dla studentów zamierzających pracować w centrali nasiennej lub przedsiębiorstwach hodowli roślin/ czy w dziedzinie gospodarki wodą w rolnictwie. Przewidywano również ukierunkowanie bardziej teoretyczne dla przyszłych pracowników nauki, stacji badawczych i instytutów oraz zupełnie nową specjalność, jaką winna być ochrona środowiska w rolnictwie.

Dając wszystkim studentom nieodzowne na kierunku rolniczym jednorodne wykształcenie w szerokim profilu, dobrze podbudowane przedmiotami podstawowymi i kierunkowymi, zamierzano pogłębiać wiedzę z nachyleniem specjalistycznym, by przynajmniej w pewnej dziedzinie student zapoznał się głębiej tak z teorią, jak i z metodyką badawczą, a w przedmiotach zawodowych zdobył gruntowniejsze przygotowanie.

W celu najwłaściwszego doboru treści kształcenia w bloku ogólnie obowiązującym, jak i w blokach fakultatywnych, włączono do współpracy wszystkie zakłady dydaktyczne uczelni. Postawiono pytanie: jak nauczyciele akademiccy widzą rolę swojej dyscypliny naukowej w kształceniu studenta tak w zakresie ogólnych potrzeb kwalifikacyjnych absolwenta kierunku rolniczego, jak i możliwości kształcenia ukierunkowanego pod kątem przyszłej pracy w określonym dziale rolnictwa? A zatem, jaka wiedza i umiejętności z zakresu danej dyscypliny muszą stanowić trzon wyższego wykształcenia rolniczego i są nieodzowne w wykształceniu każdego studenta, oraz jakie tematy mogą być rozwijane i pogłębiane w grupie przedmiotów fakultatywnych, stosownie do potrzeb kształcenia ukierunkowanego /specjalistycznego/ oraz zainteresowań studentów? Oczekiwano też od zakładów propozycji dotyczących wybranej problematyki, w której uczestniczyłyby i współdziałały ze sobą różne przedmioty, realizując skorelowany wewnętrznie program. Zgromadzone tą drogą materiały, zawierające ramowe programy każdego przedmiotu w bloku ogólnie obowiązującym oraz przedmiotów do wyboru, stanowiły podstawę do dalszych prac nad tworzeniem programu.

Oto kilka przykładów wyodrębnienia tematyki przedmiotu w bloku ogólnie obowiązującym i w blokach fakultatywnych; przedstawiono je tutaj, oczywiście, w formie bardzo skrótowej.

Botanika jako przedmiot z grupy podstawowych obejmuje w bloku ogólnie obowiązującym tematykę bardzo bogatą, która, choć wyprofilowana na potrzeby wykształcenia rolniczego, dotyczy wielu działów, takich jak: cytologia, anatomia, morfologia, embriologia, systematyka, fitosocjologia, geobotanika. W grupie przedmiotów do wyboru może być pogłębiony wybrany dział: dla produkcji roślinnej - anatomia rozwojowa roślin uprawnych, dla nasiennictwa - embriologia roślin, dla gospodarki wodą w rolnictwie - fitosocjologia stosowana /w rolnictwie/, dla ochrony środowiska w rolnictwie - problemy ochrony przyrody itp.

Gleboznawstwo z grupy przedmiotów kierunkowych w bloku ogólnie obowiązującym obejmuje podstawy gleboznawstwa, zaś w przedmiotach do wyboru rozwijane są określone problemy gleboznawcze, jak np.: dla produkcji roślinnej - - troficzność gleb, dla gospodarki paszowej - gleboznawstwo łąkowe, dla gospodarki wodą w rolnictwie - gleboznawstwo melioracyjne, dla ochrony środowiska - sozologia gleb itp. Natomiast w bloku przedmiotów do wyboru, np. dla nasiennictwa, nie ma potrzeby rozwijania tematyki gleboznawczej poza zakresem ogólnie obowiązującym.

Szczegółowa uprawa roślin z grupy przedmiotów zawodowych obejmuje w bloku ogólnie obowiązującym wszystkie podstawowe zagadnienia programowe, natomiast w przedmiotach do wyboru zajmuje się dokładniej wybranymi działami, stosownie do nachylenia specjalistycznego: w produkcji roślinnej - technologia produkcji ziemniaka /co jest równocześnie dostosowane do potrzeb regionu Pomorza Zachodniego, gdzie zrejonizowana jest produkcja sadzeniaków oraz odpowiada kierunkowi badań prowadzonych w szczecińskiej AR/, a ponadto do wyboru: technologia produkcji zbóż lub produkcji roślin przemysłowych, lub

produkcji roślin pastewnych; w przedmiotach do wyboru dla nachylenia na gospodarkę paszową - uprawa roślin pastewnych oraz przedmiot - produkcja pasz; rozszerzona problematyka szczegółowej uprawy roślin wchodzi także w zakres bloków fakultatywnych innych nachyleń specjalistycznych, jak nasiennictwo, natomiast nie musi być rozwijana przy takich nachyleniach, jak gospodarka wodą czy ochrona środowiska w rolnictwie.

W blokach fakultatywnych, oprócz przedmiotów stanowiących pogłębione rozwinięcie treści przedmiotów ogólnie obowiązujących, jest także miejsce dla innych przedmiotów, zajmujących się problematyką wiodącą przy danym nachyleniu. Wymienić tu można, niezależnie od bloku ogólnego, takie przedmioty, jak: torfoznawstwo - dla gospodarki paszowej i gospodarki wodą, kształtowanie zieleni wiejskiej - dla ochrony środowiska w rolnictwie, technologie agrolotnicze - dla produkcji roślinnej itp.

Jeszcze inną grupę stanowią przedmioty do zupełnie swobodnego wyboru, niezależnie od nachylenia specjalistycznego, wśród których mogą się znaleźć przedmioty realizowane w innym bloku lub na innym kierunku studiów we własnej uczelni, a nawet - za zgodą dziekana - w uczelni innej.

W programie proponuje się ponadto serię przedmiotów do swobodnego wyboru, jak np. pszczelnictwo, prawo rolne, prawo pracy itp.

3. Nowy program studiów jako realizacja przyjętej koncepcji

W 1980 r. zakończono pracę nad nowym programem studiów, który-po wielu naradach - ogólnie zaakceptowano i przedstawiono Zespołowi Dydaktyczno-Wychowawczemu Kierunku Rolniczego /działającemu z ramienia MNSzWiT/,

który w 1979 r. zainicjował w skali kraju modernizację programów studiów rolniczych. Tę wersję programu przedstawia w formie uproszczonej tabela 3; ograniczono się tu do trzech ukierunkowań specjalistycznych /z ośmiu zamieszczonych w programie pełnym/.

Nazwy przedmiotów tak w bloku ogólnie obowiązującym, jak i w blokach fakultatywnych, dają tylko bardzo ogólną informację o programie studiów. Dużo ważniejsze są, nie przytoczone tutaj, ramowe programy poszczególnych przedmiotów, zaproponowane przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin w czasie opracowywania programu; to one były brane pod uwagę przy dobieraniu przedmiotów studiów i wiązaniu w bloki. Nie wszystkie propozycje zgłoszone przez poszczególne zakłady uczelni zostały uwzględnione, głównie z powodu ograniczonego limitu czasu ustalonego na łączną sumę 3976 godzin przy 16-tygodniowych semestrach /przy semestrach 15-tygodniowych suma ta jeszcze maleje/. Zamieszczono je w dużej grupie przedmiotów do swobodnego wyboru. W niektórych przypadkach zrezygnowano z pewnych działów ze względów merytorycznych. Prawie każdy przedmiot bloku ogólnego /poza ogólnokształcącymi, które nie wchodziły w zakres rozważań/ znalazł rozwinięcie w grupie przedmiotów do wyboru. Nie można tego w pełni odczytać w przykładowym programie, gdyż nie znalazły się tu takie kierunki, w których określone przedmioty odgrywają istotną rolę. Dlatego warto dodać, że np. rozwinięciem biochemii jest biochemia żywności; mikrobiologii - bakteriologia i mikologia oraz wirusologia; chowu zwierząt - żywienie zwierząt itd.

Niejednokrotnie ten sam przedmiot do wyboru ujęty jest w kilku blokach fakultatywnych, dla których potrzebny jest w danym zakresie taki sam dobór treści programowych; jeżeli treści są odmienne, zastosowano odpowie-

dnio różne nazwy przedmiotu, a różnice dotyczą również wymiaru godzin. Przewiduje się także włączanie, w miarę potrzeby, do bloku fakultatywnego przedmiotów z innych bloków oraz przedmiotów nowych, co nadaje otwarty charakter tak skonstruowanemu programowi. Można również tworzyć jeszcze inne, od zaplanowanych wyjściowo, bloki fakultatywne, nastawiając kształcenie na nowy kierunek, okresowo /dla potrzeb doraźnych/ czy na stałe.

Jest sprawą oczywistą, że w toku realizacji programu mogą nastąpić mniejsze lub większe korekty, stosunkowo łatwe do wprowadzenia dzięki pewnemu zasobowi godzin do ewentualnego wykorzystania. W jakim stopniu udało się zrealizować założenia co do proporcji między grupami przedmiotów /por. tab 2./, można odczytać z tabeli 1.

Tabela 1

Udział procentowy grup przedmiotów w programie studiów wydziału rolniczego

Grupy przedmiotów	Procent godzin w porównywanych programach				
	program z 1974	założenia 1979		nowy program 1980	
		blok stały	do wyboru	blok stały	do wyboru
Przedmioty ogólnokształcące	26	25	-	24,7	-
Podstawowe	15,5	10	5	11,0	1,6
Kierunkowe	20,8	10	10	13,2	5,2
Zawodowe	27,3	15	15	21,0	15,2
Seminaria i przedmioty uzupełniające	10,4	5	5	4,0	4,1
	100,0	65	35	73,9	26,1
		100,0		100,0	

Zestawiono w niej porównawczo program obowiązujący od 1974 r. /którego krytyczna ocena stanowiła, między innymi, punkt wyjścia do nowej koncepcji/, następnie założenia do programu sprecyzowane w 1979 r. oraz nowy program z 1980 r. Za najważniejsze trzeba uznać, że udało się wprowadzić przedmioty do wyboru o łącznej liczbie godzin przekraczającej 1/4 pełnego limitu; jest to udział znaczny, jednak o ok. 10% niższy od zamierzonego.

Wśród przedmiotów fakultatywnych najwięcej godzin, bo tyle co zaplanowano, uzyskała grupa przedmiotów zawodowych. Jednocześnie udział tej grupy w bloku ogólnie obowiązującym jest wyższy od planowanego: w sumie na przedmioty zawodowe przypada ok. 36% godzin /nie 30%/. Podobnie, jak i w innych uczelniach technicznych, zarzucano programowi z 1974 r. nadmierne przesunięcie w stronę przedmiotów podstawowych i kierunkowych kosztem kształcenia zawodowego. I choć w założeniach proporcje miały się kształtować, jak w programie z 1974 r., to przecież przeważyła tendencja do zwiększenia udziału przedmiotów zawodowych. Jednakże przedmioty do wyboru w tej grupie mają programy pogłębione teoretycznie, nastawione na bardziej trwałe elementy wiedzy i na kształcenie umiejętności, a nie na informacje i "recepty", podlegające szybkiej dezaktualizacji. Bloki przedmiotów do wyboru stworzyły szansę zarówno dla nowocześniejszych ujęć merytorycznych, jak i dla stosowania nowych rozwiązań dydaktycznych.

Udział przedmiotów podstawowych i kierunkowych jest niższy od planowanego o kilka procent, przy czym różnice dotyczą przedmiotów do wyboru, co silniej zaznaczyło się w przedmiotach podstawowych. Nie udało się zamieścić szeregu proponowanych przedmiotów fakultatywnych, mimo, że ich programy obejmowały ważne dla studiów rolniczych dziedziny wiedzy. Niektóre propozycje mogą zna-

leźć się wśród przedmiotów uzupełniających, związanych z seminarium magisterskim oraz w przedmiotach do swobodnego wyboru.

O rozmieszczeniu przedmiotów w planie nauczania informuje siatka godzin zamieszczona w tabeli 2, opracowana przykładowo dla trzech ukierunkowań specjalistycznych, tych samych co program studiów.

Przy układaniu planu chodziło o spełnienie kilku podstawowych warunków:

1/ zachowanie właściwej sekwencji przedmiotów i zrealizowanie założeń przedstawionych w graficznej tabeli 3;

2/ przestrzeganie limitu godzin przewidzianego na semestr - nie więcej niż 528 godzin dla semestrów od pierwszego do piątego oraz siódmego i ósmego, 256 godzin dla semestru dziewiątego, z wyłączeniem semestru szóstego przeznaczonego na praktykę semestralną;

3/ utrzymanie związku w czasie między przedmiotem ogólnie obowiązującym a przedmiotami fakultatywnymi stanowiącymi jego rozwinięcie poprzez umieszczenie ich czy to w kolejnym semestrze, czy w tym samym semestrze, czy - - w szczególnych przypadkach - w semestrze poprzedzającym;

4/ umieszczenie przedmiotów fakultatywnych wspólnych dla kilku bloków w tym samym semestrze;

5/ proporcjonalne rozmieszczenie egzaminów w poszczególnych semestrach.

W zasadzie udało się ułożyć plan odpowiadający tym założeniom. Przedmioty fakultatywne umieszczono stosownie do życzeń zakładów dydaktycznych tak, by wiązanie treści z przedmiotem w bloku ogólnie obowiązującym było najprawidłowsze, np. jeżeli przedmiot fakultatywny rozwija poszczególne tematy programu podstawowego, powinien być realizowany równolegle w tym samym semestrze.

Aby uniknąć nadmiaru egzaminów postanowiono obejmować wspólnym egzaminem przedmiot w bloku głównym i związany z nim przedmiot fakultatywny. W ten sposób egzaminy dla poszczególnych specjalności miałyby różny zakres i odbywałyby się w różnych semestrach. Rozważano też możliwość kończenia przedmiotu fakultatywnego zwykłym zaliczeniem, jeżeli zajęcia będą miały formę konwersatorium lub seminarium.

Przed wprowadzeniem do realizacji nowego planu i programu studiów zamierzano wydać informator dla studentów i dla nauczycieli akademickich na temat organizacji studiów i możliwości wyboru określonego nachylenia. Miał być tam zamieszczony plan studiów, programy ramowe przedmiotów, informacje o blokach fakultatywnych i przedmiotach do wyboru, by student miał pełną orientację w tym, co go czeka. Chodziło bowiem o to, by sami studenci dokonywali wyboru zastanawiając się nad swoją przyszłą rolą. Przewidywano zresztą dość znaczną swobodę zmiany decyzji, jeżeli student po pierwszych latach zmieni zainteresowania i zechce studiować coś innego. Natomiast możliwość wyboru w tak dużym zakresie, prawo decydowania o sobie, zobowiązywałby równocześnie studenta do poważniejszych przemyśleń i odpowiedzialności za własne decyzje.

Informator programowy miał służyć również nauczycielom akademickim, by orientowali się w całokształcie studiów nie tylko poprzez siatkę godzin, ale również zapoznając się z programami poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza w dyscyplinach bliżej powiązanych.

Dla prawidłowej organizacji całego procesu dydaktycznego konieczna była pełna orientacja ze strony administracji, gdyż wszystkie elementy nowego planu i programu winny się znaleźć w planach szczegółowych, prawidłowo do sie-

bie dostosowane. Zorganizowanie wszystkich zajęć według nowego planu, zwłaszcza po raz pierwszy, wydawało się rzeczą dość trudną.

4. Bariery przy wprowadzaniu nowego programu

Nowy program, mimo ogólnej aprobaty, nie wszedł do realizacji. Ci sami nauczyciele akademiccy, którzy włożyli dużo pracy w przygotowanie koncepcji programowej dla przedmiotów w swojej dyscyplinie oraz wnieśli wiele inwencji przy tworzeniu całości, cofnęli się ku tradycyjnej wersji programu. Stało się to samo, co zdarzyło się już z niejednym programem[3] i z niejedną innowacją, gdy zabrakło sprzyjających warunków do realizacji.

Najpoważniejsze obawy wyłoniły się w związku z obowiązującym tzw. pensum dydaktycznym. Nowy plan, wprowadzając przedmioty fakultatywne, stwarzał sytuację, że pewne przedmioty mogły nie być wybrane przez studentów, a wtedy zakład nie przeprowadziłby wymaganej liczby zajęć. Tylko przedmioty w bloku ogólnie obowiązującym miały gwarancję, że będą na pewno realizowane. Takie było dość powszechne odczucie.

Toteż, gdy przywrócono zasadę, w związku z usamodzielnianiem się uczelni, że liczba godzin dydaktycznych decyduje o stanie kadrowym zakładu, zaczęto się domagać najpierw zwiększenia liczby godzin na przedmioty w bloku stałym, a następnie wycofano się niemal zupełnie z przedmiotów fakultatywnych. We wprowadzonym w roku akademickim 1982/83 nowym planie i programie studiów możliwość wyboru dotyczy mniej niż 5% godzin pełnego

---

[3] J.ORZECHOWSKI, K.TOMASZEWSKI, Eksperymentalny plan i program ..., op.cit.

limitu.

Nasuwa się w związku z sytuacją, jaka zaistniała w szczecińskiej AR, pewien wniosek generalny. Aby nowa idea mogła być wprowadzona nie wystarczy pozyskać chętnych i włączyć ich do współpracy nad jej realizacją. Muszą być równocześnie stworzone warunki sprzyjające nowemu działaniu, które z reguły z trudem toruje sobie drogę. Można się spodziewać, że w niedługim czasie odżyje potrzeba stworzenia nowoczesnego programu studiów, bo nasila się ona od lat, a pozorne jego zmiany, polegające na dodawaniu lub ujmowaniu godzin na poszczególne przedmioty tradycyjne, sprawy tej nie załatwią.

Tabela 2

Siatka godzin

Godziny obowiązujące wszystkich studentów są podkreślone, godziny w blokach fakultatywnych podane w nawiasach, zaznaczając numer bloku: B.1 - Produkcja roślinna, B.2 - Gospodarka paszowa, B.3 - - Gospodarka wodą w rolnictwie

Przedmioty	Semestry								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Języki obce	64	64	32	32	32		32	32	
Wychowanie fizyczne	32	32	32	32	32		32	32	
Szkolenie obronne					96		84		
Filozofia marksistowska	48	48							
Ekonomia polityczna			48	48					
Nauki polityczne					64		64		
Botanika	64	64	B.3 /16/						
Chemia	64	64							
Statystyka matematyczna, ETO	80	48							
Biofizyka	48								
Podstawy gleboznawstwa	48	48	B.1, 2, 3/32/						
Agrometeorologia	48	B.1, 2/32/ B.3 /48/							
Mechanizacja rolnictwa		64	48 B.1, 2 /16/	B.1, 2, /48/ B.3 /48/					
PRAKTYKA SEMESTRALNA									

Przedmioty	Semestry								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Mikrobiologia rolna		64							
Biochemia			64						
Fizjologia roślin			80	B. 1, 2 /32/ B. 3 /16/					
Melioracje rolne			32	B. 1, 2 /32/ B. 3 /48/			B. 3 /64/	B. 3 /32/	
Ekologia				32	B. 1, 3 /32/				
Ochrona roślin			B. 1, 2 /32/	B. 1, 2 /32/	B. 1, 2 /32/			48	
Chemia rolna				64	B. 1, 2 /48/		B. 3 /32/		
Ogólna uprawa roli i roślin				48	48 B. 1 /16/		B. 1, 2 /48/ B. 3 /48/		
Chów zwierząt			64	64	B. 1, 2 /48/				
Uprawa użytków zielonych				48	B. 2, 3 /32/				
Hodowla roślin, nasiennictwo								64	
Sadownictwo				32			B. 1 /32/		
Warzywnictwo gruntowe					B. 1 /32/				
Doświadczalnictwo rolnicze					64				
Przechowalnictwo i towaroznawstwo							48	B. 2 /48/	
Szczegółowa uprawa roślin							64 B. 1 /16/ B. 2 /32/	64 B. 1 /96/ B. 2 /32/	B. 1 /16/

PRAKTYKA SEMESTRALNA

Przedmioty	Semestry								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Zagadnienia społeczno-pedagogiczne					64	PRAKTYKA SEMESTRALNA			
Ekonomika i organizacja rolnictwa							64	64	64
Ochrona środowiska								48	
Torfoznawstwo					B.2,3 /32/		B.2,3 /32/		
Technologie agrolotnicze									B.1,2 /32/
Seminarium dyplomowe							32	64	64

oraz przedmioty uzupełniające, do swobodnego wyboru - jako dopełnienie limitu godzin w każdym semestrze do przeciętnej liczby ok. 528, w semestrze 9 - - do liczby 256.

Tabela 3

Projekt nowego programu studiów dla Wydziału Rolniczego

Przedmioty ogólnie obowiązujące	godziny	Przykładowe bloki fakultatywne: Produkcja roślinna	Gospodarka paszowa	Gospodarka wodą w rolnictwie
1		2	3	4
Języki obce	288			
Wychowanie fizyczne	224			
Szkolenie obronne	180			
Ekonomia polityczna	96			
Marksistowska filozofia	96			
Nauki polityczne	128			
Botanika	128			Fitosocjologia stosowana 16
Fizjologia roślin	80	Fizjologia odżywiania 32	Fizjologia rozwojowa 32	Gospodarka wodna roślin 16
Chemia	128			
Biochemia	64			
Biofizyka	48			
Statystyka matematyczna i ETO	48			
Mikrobiologia roln.	64			
Podstawy gleboznawstwa rolniczego	96	Troficzność gleb 32	Gleboznawstwo łąkarskie 32	Gleboznawstwo melioracyjne 32

1	2	3	4
Agrometeorologia 48	Agrometeorol. osłona rolnictwa 32	Agrometeorol. osłona rolnictwa 32	Hydrometeorologia 48
Ekologia 32	Agroekologia 32		Agroekologia 32
Doświadczalnictwo rolnicze 64			
Chemia rolna 64	Nawożenie 48	Nawożenie 48	Rolnicze wykorzystanie ścieków 32
Melioracje rolne 32	Technika nawodnień 32	Technika nawodnień 32	Melioracje wodne 64 Hydrologia i gospodarka wodą 32 Eksploat. urządzeń meliorac. 48
Ogólna uprawa roli i roślin 96	Nauka o chwastach 16 Nowe technologie uprawy polowej 48	Nowe technologie upraw pastewnych 48	Uprawa pól nawadnianych 48
Ochrona roślin 48	Fitopatologia 32 Szkodniki 32 Technika ochrony 32	Fitopatologia 32 Szkodniki 32 Technika ochrony 32	
Mechanizacja rolnictwa 112	Technologia prac maszynowych 64	Technologia prac maszynowych 64	Mechanizacja nawadniania 48
Szczegółowa uprawa roślin 128	Technologia produkcji ziemniaka 32 prod. zbóż 32	Uprawa roślin pastewnych 64 Polowa produkcja pasz 32	

1	2	3	4
	lub roślin past. lub roślin przemysłowych Wybrane zagadnienia uprawy 64		
Uprawa użytków zielonych 48		Uprawa użytków zielonych rozszerzona 32	Uprawa użytków zielonych rozszerzona 32
Przechowalnictwo i towaroznawstwo 48		Konserwacja, uszlachetnianie i przechowywanie pasz 48	
Hodowla roślin i nasiennictwo 64			
Chów zwierząt 128	Paszoznawstwo 48	Paszoznawstwo 48 Żywienie 16	
Warzywnictwo gruntowe 32	Ogrodnictwo 64		
Sadownictwo 32			
Ochrona środowiska w rolnictwie 48			Biologiczne skutki chemizacji rolnictwa 32
Zagadnienia społeczno-pedagogiczne 80			
Ekonomika i organizacja rolnictwa 192			
Seminarium dyplomowe 160		Torfoznawstwo 48	Torfoznawstwo 64

1	2	3	4
	Technologie agrolotnicze 32	Technologie agrolotnicze 32	
Razem godzin 3124	736	704	544
Do wypełnienia limitu pozostaje	48	80	300

Można wybierać przedmioty objęte innym blokiem fakultatywnym lub na innym wydziale
oraz z zaproponowanej grupy przedmiotów do swobodnego wyboru zarówno z dyscyplin przyrodniczych,jak i humanistycznych.

Alina STANISŁAWEK
Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny
Akademii Rolniczych
w Warszawie

PLANY I PROGRAMY STUDIÓW W ŚWIETLE BADAŃ ANKIETOWYCH ABSOLWENTÓW UCZELNI ROLNICZYCH

Problem przygotowania kadr dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej można rozpatrywać w wielu aspektach:

- polityki państwa,
- polityki resortów, kształcących absolwentów i ich odbiorców,
- polityki i potrzeb przedsiębiorstwa zatrudniającego absolwenta uczelni wyższej,
- osobistych planów w zakresie zaspokojenia aspiracji i potrzeb samego zainteresowania, tj. absolwenta uczelni wyższej w kontekście wyuczonego zawodu.

Między instytucjami kształcącymi, zatrudniającymi i absolwentami istnieje często pozorna sprzeczność interesów. Dla absolwentów uczelni rolniczych najistotniejsze /obok innych/ są kompetencje merytoryczne. Dla resortów czy przedsiębiorstw zatrudniających, obok merytorycznej wiedzy, ważna jest ich wielokierunkowa dyspozycyjność.

Zachodzi więc pytanie, jak kształcić? Wykształcenie zbyt ogólne powoduje spłycenie wiedzy, podobnie jak zbytnio uzawodowione, specjalistyczne zawęża jej zakres, zaś połączenie jednego i drugiego wymagałoby dłuższego, niż to jest możliwe ze względów np. ekonomicznych, czasu kształcenia.

Wybór między waskospecjalistycznym przygotowaniem do

zawodu a wykształceniem o szerokim profilu, z mocną podbudową teoretyczną, od lat jest przedmiotem dyskusji i opracowań zarówno resortu, jak i zainteresowanych uczelni. Badania w tym kierunku podjął również Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny Akademii Rolniczych; niniejsze opracowanie stanowi prezentację ich wyników.

1. Cele, metody i organizacja badań

Od roku 1971 Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny AR przeprowadzał dwukrotnie badania wśród absolwentów uczelni rolniczych i pracodawców oraz dwukrotnie wśród dyplomantów. Celem tych badań była ocena przygotowania do wykonywanego już zawodu, natomiast w badaniach dyplomantów kończących studia chodziło o ustalenie ich odczuć dotyczących realizowanych planów i oceny programów /można je traktować jako badania na wejściu/.

W roku 1971 badania obejmowały absolwentów z lat 1966-1969 na pięciu kierunkach studiów o profilu przyrodniczym[1]. Wyniki prezentowane w tym opracowaniu obejmują wyłącznie kierunki rolniczy i zootechniczny, a to ze względu na zasięg terytorialny i rozmiary kształcenia /występują we wszystkich akademiach rolniczych/ oraz na wagę, jaką w rolnictwie polskim odgrywają. Badania przeprowadzone w 1978 roku obejmowały wyłącznie dyplomantów, z tym, że kształceni oni byli według dwu różnych programów /1977 - ostatni rocznik wg planów studiów wprowadzonych w r. 1970; w r. 1978 - pierwszy rocznik wykształcony wg programów realizowanych od 1973 r. o szerokim profilu, z mocną podbudową teoretyczną/. W roku 1981 badania obejmowały tych samych absolwentów, którzy kończyli studia w latach 1976-1978 /dystansowe/.

[1] A.STANISŁAWEK, Plany i programy studiów w świetle badań ankietowych absolwentów uczelni rolniczych, Warszawa 1974.

Badania absolwentów i pracodawców przeprowadzono za pośrednictwem Ministerstwa Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej, a dyplomantów przy okazji ogólnopolskich testowych egzaminów dyplomowych prowadzonych w akademiach rolniczych w latach 1976-1981.

Podstawowymi narzędziami badawczymi były kwestionariusze, które obejmowały szeroki zakres problemów /od zgodności pracy zawodowej z kierunkiem studiów poprzez określenie stopnia przygotowania do pracy zawodowej aż do wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności/.

2. Omówienie wyników

Badaniami w r. 1971 objęto absolwentów z lat 1966--1969 kształconych w oparciu o program studiów zatwierdzony jeszcze w r. 1962, ale już po wprowadzeniu w r. 1966 nowych planów i programów. W badaniach tych duży nacisk położono na ocenę przez studentów planów i programów studiów. Na podstawie zebranego materiału badawczego można stwierdzić, że:

1. Uwagi absolwentów tak w zakresie zwiększenia, jak i zmniejszenia liczby godzin przeznaczonych na określone przedmioty, propozycje rozszerzenia bądź skrócenia określonych partii materiału nauczania, uznać należy jako wynikające z potrzeb, jakie pojawiły się w toku pracy zawodowej.

2. Jeżeli ewentualnie nastąpiłoby zwiększenie liczby godzin dydaktycznych, to zdaniem respondentów należałoby przeznaczyć ten czas na przedmioty ściśle zawodowe i ekonomiczno-organizacyjne w szerokim rozumieniu.

W badaniach przeprowadzonych w roku 1977-1978 sformułowaliśmy pytanie zamknięte, w odpowiedzi na które respondenci mieli ustosunkować się do grup przedmiotów

wchodzących w zakres planów obowiązujących ich w czasie studiów /dyplomantów z r. 1977 obowiązywały plany studiów realizowane od r. 1970, z 1978 - plany zatwierdzone do realizacji w r. 1973/. W trzyczłonowym pytaniu prosiliśmy o wskazanie dyscyplin, których program jest: a/ zbyt obszerny dla absolwentów AR, b/ stanowi wystarczającą podstawę do nauki przedmiotów zawodowych i pracy zawodowej, c/ jest niewystarczający.

W odniesieniu do przedmiotów podstawowych, takich jak matematyka, fizyka, chemia, biologia w r. 1977 64,8% do 87% ankietowanych na kierunku rolniczym i 62,2% do 80,9% na kierunku zootechnicznym uznało, że stanowią one wystarczającą podstawę dla nauki przedmiotów zawodowych i pracy zawodowej; 32% wskazało, że program jest zbyt obszerny, a do 9%, że jest niewystarczający.

W roku 1978 na kierunku rolniczym 70-85,5% osób i na kierunku zootechnicznym 55-79,8% dyplomantów określiło program przedmiotów podstawowych za wystarczający dla nauki przedmiotów zawodowych i zawodu; do 25% osób - - w zależności od przedmiotu na obu kierunkach studiów - - uznało, że jest zbyt obszerny i do 10%, że jest niewystarczający.

W grupie przedmiotów kierunkowych związanych z zawodem, takich jak np. fizjologia, gleboznawstwo, chemia rolna, biochemia na kierunku rolniczym 80-84%, i 70-79% dyplomantów na kierunku zootechnicznym w r. 1977, określiło program jako wystarczający; do 15% na kierunku rolniczym i do 17% na zootechnicznym jako zbyt obszerny oraz do 15% na obu kierunkach jako niewystarczający.

W roku 1978 na kierunku rolniczym 73-86% osób, a na kierunku zootechnicznym 65-72% dyplomantów uznało program przedmiotów związanych z zawodem za wystarczający, do 22% na kierunku rolniczym i do 20% na zootechnicznym

za zbyt obszerny i do 15% na kierunku rolniczym, a 14% na zootechnicznym za niewystarczający.

W grupie przedmiotów zawodowych, takich jak ogólna i szczegółowa uprawa roślin, hodowla i chów zwierząt z zoohigieną, ekonomika i organizacja produkcji w r. 1977 57-68% osób na kierunku rolniczym i 44,5-70% na kierunku zootechnicznym wskazało, iż przedmioty te stanowią wystarczającą podstawę do nauki i pracy, od 0,5 do 6,0% na kierunku rolniczym i od 0,9 do 12,4% na zootechnicznym uznało program za zbyt obszerny, natomiast od 25 do 41% na kierunku rolniczym i od 22 do 44% na kierunku zootechnicznym stwierdziło, że program jest niewystarczający.

Odpowiednio do tego w r. 1978 na kierunku rolniczym program przedmiotów zawodowych uznało za wystarczający 59-70% dyplomantów, a na kierunku zootechnicznym 53-71%; za zbyt obszerny do 6% na kierunku rolniczym i do 12,4% na kierunku zootechnicznym, a niewystarczający do 30% na kierunku rolniczym i do 40% na zootechnicznym.

Abstrahując od liczby godzin obowiązujących wtedy na studiach /które należałoby jednak poddać gruntownej analizie przy formułowaniu dyscyplin mających stanowić podstawę do profilowania określonego kierunku studiów/, należy odnotować, że znaczny odsetek studentów już w momencie kończenia studiów określił programy studiów jako wystarczające dla nauki i zawodu w zakresie dyscyplin podstawowych i kierunkowych. Na przedmioty zawodowe wskazało jedynie ok. 50% populacji na kierunku rolniczym i zootechnicznym /szczegółowa uprawa roślin na kierunku rolniczym i hodowla zwierząt z zoohigieną na kierunku zootechnicznym/. Również praktyki, stanowiące ważny element w kształceniu kadr rolniczych /stanowiące ok. 25% czasu studiów/, jedynie w ocenie 32-51% dyplomantów

uznane zostały za wystarczającą podstawę dla nauki i pracy zawodowej.

Wynika z tego, że niezależnie od tego jaką populację badamy, przedmioty zawodowe uznane są za najważniejsze. Dyplomanci zapytani o to, czy są dobrze przygotowani do przyszłej pracy zawodowej, wskazali w ponad 72-85% odpowiedzi, iż teoretycznie są przygotowani dobrze, ale słabiej od strony praktycznej /tab.1/.

Tabela 1

Opinia o przygotowaniu do zawodu dyplomantów akademii rolniczych /z badań MDMAR w latach 1976-1978; w %/

Odpowiedzi respondentów	Kierunek studiów					
	rolniczy			zootechniczny		
	1976	1977	1978	1976	1977	1978
	N=941	N=1058	N=1141	N=395	N=546	N=710
Jestem dobrze przygotowany do przyszłej pracy zawodowej	14,6	8,7	11,1	14,2	9,7	10,4
Teoretycznie jestem dobrze przygotowany, ale słabiej od strony praktycznej	72,9	82,1	76,6	77,7	85,5	83,0
Nie jestem dobrze przygotowany do przyszłej pracy zawodowej	7,4	9,2	6,8	4,3	3,1	2,8
Brak danych	5,0	-	5,5	3,8	1,7	3,8

Ta sama grupa osób na pytanie, po upływie kilku lat /3-6/ od ukończenia studiów, czy została dobrze przygotowana przez uczelnię do samodzielnej działalności zawodowej, zgodnie z aktualnym stanem wiedzy i postępu technicznego - w 30,3% na kierunku rolniczym i w 27,5% na kierunku zootechnicznym odpowiedziała twierdząco. Na to samo pytanie odpowiedziało twierdząco jedynie 13,5% pracodawców. Za "częściowo" dobrze przygotowanych uznało siebie 60,6% absolwentów kierunku rolniczego, 67% z kierunku zootechnicznego; 66,7% pracodawców. "Nie" - odpowiedziało 7,9% absolwentów kierunku rolniczego, 44% kierunku zootechnicznego i 18% pracodawców. Nie udzieliło odpowiedzi 1,2% absolwentów kierunku rolniczego, 1,1% kierunku zootechnicznego i 1,8% pracodawców.

Do absolwentów zwrócono się również z pytaniem o to, które działy wiedzy powinny być bardziej gruntownie studiowane /teoretycznie i praktycznie/. Pracodawców zapytano, w jakim zakresie przygotowanie absolwentów spełnia bądź nie oczekiwania związane z pełnieniem obowiązków zawodowych.

Z zebranych odpowiedzi wynika, iż absolwenci oczekują od studiów bardziej gruntownego przygotowania w zakresie praktycznej wiedzy i to prawie we wszystkich działach wskazanych w pytaniu zamkniętym /zarówno na kierunku rolniczym, jak i zootechnicznym/. Wskazywano głównie na technologię produkcji roślinnej, zwierzęcej, technologię przygotowania pasz, przechowywanie płodów rolnych, ochronę roślin, znajomość maszyn i urządzeń, umiejętność ich eksploatacji, konserwację i naprawy sprzętu obsługi technicznej rolnictwa, kierowanie pracą zespołów pracowników, organizację pracy zarządzania, ekonomikę i doradztwo rolnicze. Pozwala to wnosić, że teoretyczna strona wykształcenia oceniana jest w porównaniu z wiedzą prak-

tyczną jako lepiej opanowana. Jeżeli bowiem, dla przykładu, za bardziej gruntowne przygotowanie z zakresu teoretycznej wiedzy z technologii produkcji roślinnej na kierunku rolniczym wskazywało 17,6% absolwentów, to z zakresu wiedzy praktycznej aż 62,6% badanych. Podobnie wygląda sytuacja produkcji zwierzęcej, gdzie 18,1% wnosiło o bardziej gruntowne przygotowanie teoretyczne, a 56,9% o bardziej gruntowną wiedzę praktyczną. Analogicznie, chociaż w innych wymiarach procentowych, rzecz się ma na badanym kierunku zootechnicznym.

Trzeba też odnotować, że o ile tylko ok. 50-60% dyplomantów uważało, iż zakres przedmiotów zawodowych związanych z głównym kierunkiem kształcenia /produkcja roślinna - zwierzęca na rolnictwie i zootechnice/ stanowi wystarczającą podstawę do nauki i pracy zawodowej, o tyle na potrzebę bardziej gruntownej wiedzy teoretycznej w badaniach dystansowych tej grupy wskazało jedynie ok. 18% osób na kierunku rolniczym i ok. 10-12% na kierunku zootechnicznym. Podobnie rzecz się ma w stosunku do innych działów wiedzy.

Charakterystyczne wydaje się też, że niezależnie od tego, które programy studiów rozpatrujemy, ten sam rodzaj przedmiotów jest sygnalizowany przez badanych jako szczególnie ważny, tzn. przedmioty zawodowe, ekonomiczno-organizacyjne, mechanizacyjne.

Zjawisko to budzi niepokój głównie dlatego, że studia w AR mają charakter akademicki i trudno jest sobie wyobrazić, aby mogły one - obok wiedzy teoretycznej - dać taki zasób wiedzy praktycznej, jaki okazuje się być potrzebny w praktycznej działalności. Jednak samego faktu takich oczekiwań nie należy bagatelizować, szczególnie, że szersze badania potwierdzają wagę tego problemu; potrzebne natomiast wydaje się określenie przyczyn jego występowania.

Pracodawcy formułując odpowiedź na pytanie, czy absolwenci spełniają bądź nie spełniają oczekiwań na powierzonych im stanowiskach, częściej odpowiadają twierdząco niż przecząco. Szczególnie miało to miejsce w stosunku do działów produkcji związanych z kierunkiem kształcenia /a więc produkcja roślinna na kierunku rolniczym i zwierzęca na kierunku zootechnicznym/. Odmiennie natomiast wyglądała tu sytuacja na analizowanych kierunkach w stosunku do przedmiotów mechanizacyjnych, organizacyjno-ekonomicznych i doradztwa rolniczego. Jawi się tu potrzeba przeanalizowania celów i programów kształcenia dla lepszego przygotowania absolwentów w tym względzie.

Absolwenci i pracodawcy odpowiadali także na pytanie: jaki profil powinno mieć kształcenie absolwenta uczelni rolniczej, aby odpowiadało ono potrzebom praktyki zawodowej? Na potrzebę wykształcenia ogólnego, z mocną podbudową teoretyczną, tak aby można było dostosować się do każdego stanowiska pracy, wskazało 18,7% absolwentów kierunku rolniczego, 18,6% kierunku zootechnicznego i 17,1% pracodawców. Z kolei na potrzebę wykształcenia ogólnego w ramach kierunków studiów z większym zasobem wiedzy praktycznej wskazało 63% absolwentów kierunku rolniczego, 50,5% absolwentów kierunku zootechnicznego i 64,8% pracodawców.

Wagę specjalistycznego przygotowania w ramach kierunku studiów z większym naciskiem na przygotowanie zawodowe podkreśliło 26,6% absolwentów kierunku rolniczego, 36,2% kierunku zootechnicznego i 19,8% pracodawców. Za wąskospecjalistycznym przygotowaniem w określonej gałęzi produkcji, np. uprawy zbożowe, hodowla bydła, opowiedziało się 1,1% absolwentów wydziału rolniczego, 3,2% wydziału zootechnicznego i 2,7% pracodawców.

Nie ma też - zdaniem większości respondentów - zapotrzebowania na zróżnicowany, magisterski i inżynierski poziom kształcenia. Aż 73,9% osób po wydziale rolniczym i 69,2% po wydziale zootechnicznym i 72,9% pracodawców wskazuje, iż nie ma zasadniczo znaczenia czy będą absolwenci posiadający dyplom magistra czy inżyniera. Za kształceniem na poziomie magisterskim opowiedziało się 12,7% osób po wydziale rolniczym, 16,2% po zootechnicznym i 16,2% pracodawców; do 8,4%, w zależności od badanej grupy, było zwolenników kształcenia na poziomie inżynierskim.

Wypowiedzi te są głosami absolwentów, których opinie wiążą się z aktualną działalnością zawodową. Postulaty przygotowania ogólnego i bardziej gruntownego, szczególnie w zakresie wiedzy praktycznej, wynikają z potrzeb związanych z pracą zawodową na określonych stanowiskach, które wymagają /zgodnie z układem zbiorowym pracy/ wykształcenia wyższego. Około 97% badanych zajmowało takie właśnie stanowiska. Należy zastanowić się jednak nad tym, w jakim zakresie wykonywana przez nich praca wymaga wykształcenia wyższego, a w jakim powinna ją wykonywać kadra techniczna rolnictwa. Być może stan rolnictwa polskiego wymaga takiego absolwenta w chwili obecnej, a być może jest to zbyt praktycystyczny sposób stawiania wymagań absolwentom, ze szkodą dla gospodarki rolnej.

3. Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone w latach 1971-1980 badania wśród absolwentów, pracodawców i dyplomantów uczelni rolniczych pozwalają stwierdzić że:

1. Niezależnie od tego, według której wersji planów nauczania kończyli studia absolwenci za najistotniejsze

z punktu widzenia przygotowania do zawodu uważają oni przedmioty zawodowe i specjalistyczne oraz ekonomiczno-organizacyjne.

2. Z badań wynika także, że istotne znaczenie dla zawodu ma nie tylko wiedza teoretyczna, ale także wiedza praktyczna. W związku z tym istnieje konieczność zwracania większej uwagi w procesie dydaktyczno-wychowawczym na wskazywanie praktycznego znaczenia wiedzy teoretycznej w dyscyplinach zawodowych i łączenia wiedzy teoretycznej z kształceniem praktycznym, tak aby w czasie studiów następowało w większym stopniu łączenie teorii z praktyką oraz tworzenie u studentów struktur wiedzy zawodowej.

3. Główny kierunek reformy w wyższym szkolnictwie rolniczym powinien dotyczyć innowacyjnego sposobu realizacji programów, dostosowującego ich realizację do potrzeb praktyki, ze szczególnym zwróceniem uwagi na przedmioty zawodowe, ekonomiczno-organizacyjne, mechanizacyjne oraz związane z umiejętnościami kierowania, zarządzania i doradztwa rolniczego.

4. Z badań sondażowych przeprowadzonych w r. 1980 wynika, że istnieje znaczne zapotrzebowanie na kształcenie ogólne w ramach kierunku studiów z większym zasobem wiedzy praktycznej, głównie zawodowej.

5. Biorąc pod uwagę to, co wyżej powiedziano, przy profilowaniu studiów należy uwzględniać m.in. funkcje zawodowe absolwentów w rozumieniu menażer czy wykonawca zadań; formę studiów - magister czy inżynier; dyspozycyjność w rozumieniu specjalizacji czy ogólnego przygotowania /kontrowersyjnego jeśli chodzi o merytoryczną przydatność zawodową/ osób z wykształceniem wyższym. Problemy te - wyrażone w badaniach wysokimi wskaźnikami - w odniesieniu do dyscyplin zawodowych podkreślają ich niezbę-

dność w planach studiów. Jednak szczegółowy ich zestaw, a szczególnie proporcje godzinowe rzutujące na profil kształcenia, wynikać muszą przede wszystkim z perspektywicznych potrzeb kadrowych rolnictwa i powinny być kształtowane z uwzględnieniem wymagań resortów, potrzeb wynikających z praktycznej działalności zawodowej absolwentów oraz możliwości kadrowych innych uczelni.

6. Ewentualne zmiany w systemie, kierunkach i rozmiarach kształcenia powinny wiązać się z perspektywicznie planowanymi zmianami w rolnictwie wynikającymi z polityki państwa wobec tego sektora.

7. Dopiero po dokładniejszym określeniu kierunków polityki rolnej możliwe będzie precyzowanie nadrzędnych i podrzędnych celów kształcenia, kierunków zmian w profilowaniu studiów, zmian w programach oraz rozmiarów kształcenia kadr dla rolnictwa XXI wieku.

Kazimierz MOLIK
Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny
Akademii Rolniczych
w Warszawie

TENDENCJE ZMIAN PROGRAMOWYCH NA KIERUNKU ZOOTECHNICZNYM W AKADEMIACH ROLNICZYCH

W ostatnim dziesięcioleciu tempo zmian programów studiów znacznie osłabło. Zmiany zainicjowane w roku akademickim 1981/82 są jeszcze w toku, a nadmienić należy, że upłynęło dziewięć lat od ostatnich, jakie miały miejsce. Programy studiów wprowadzone w roku akademickim 1973/74 rokowały nadzieję na dłuższe przetrwanie. Trzy roczniki absolwentów wykształcone według tego programu opuściły mury uczelni do momentu wprowadzenia kolejnych zmian, podczas gdy w latach wcześniejszych zdążył wyjść jeden rocznik, a bywało i tak, że zmiany następowały w jeszcze krótszym czasie. Założeniem każdej ze zmian w programach studiów było - w ogólnym ujęciu - doskonalenie procesu kształcenia pod kątem lepszego przygotowania absolwentów. Wszystkie poprzednie przeprowadzane były w oparciu o ogólnie przygotowane wytyczne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Techniki, natomiast wprowadzane ostatnio /od r.ak.1981/82/ są wynikiem dyskusji i założeń przyjętych przez rady wydziałowe, zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym.

Do częstego przeprowadzania reorganizacji, jak pisze Stefan Moszczeński, zmusza konieczność łączenia teorii z praktyką. "Ta konieczność istniała 150 lat temu, istnieje równie silnie dziś. Nie usunęły jej z widowni żadne reformy szkolne. /.../ Kto się chce orientować w całości nauki rolnictwa, musi się orientować w tym, co się dzie-

je w warsztatach rolnych. Wiadomości o tym nie łatwo wchodzą do szkół. Im wyższy poziom szkoły, tym beznadziejniej praktyka puka do jej bram, tym trudniej, ze względu na organizację nauki, następuje wzajemne przenikanie teorii i praktyki"[1].

Pisząc o modelach szkół wyższych i ich zadaniach Tadeusz Lewowicki podkreśla, że "inne zatem muszą być treści na studiach typu zawodowego czy ogólnozawodowego, inne na studiach typu uniwersyteckiego, a jeszcze inne na studiach odnawiających wiedzę lub służących zmianie zawodu". A zatem "... rozważania o doborze i układzie treści coraz bardziej tracą uniwersalny charakter, powinny bowiem dotyczyć zróżnicowanego systemu szkolnictwa wyższego, obejmującego wiele modeli szkół wyższych. Muszą więc w większym stopniu uwzględniać zmieniającą się rzeczywistość społeczną, m.in. realia funkcjonowania i rozwoju szkolnictwa wyższego"[2].

Program kształcenia możemy rozumieć w szerokim ujęciu /nie tylko plany i programy studiów, ale też cele kształcenia, formy i metody, materiały dydaktyczne itp./ oraz w ujęciu wąskim /jako dokumenty - plany i programy studiów/. W opracowaniu niniejszym ujmujemy zmiany programowe w znaczeniu wąskim i przedstawimy wyniki uzyskane z porównania tych elementów, które można było uzyskać na podstawie planów i programów studiów. Nie będą uwzględniane zmiany w treściach kształcenia, gdyż wymaga to odrębnej i bardziej szczegółowej analizy, jak również

---

[1] S. MOSZCZEŃSKI, O pożądanych zmianach w organizacji wyższych studiów rolniczych, Warszawa 1973.

[2] J. BOGUSZ, T. LEWOWICKI, J. ZAKRZEWSKI /red./, Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983.

oddzielną sprawą jest procedura tworzenia programów studiów, doboru i układu treści nauczania.

1. Założenia programowe

Założenia przyjęte w r. 1973, określające absolwenta o szerokim profilu kształcenia i dobrej podbudowie przedmiotów podstawowych, nadal są uwzględniane. Nowoczesna szkoła wyższa musi być, jak pisze Czesław Maziarz, "jednocześnie szkołą ogólnokształcącą i zawodową, musi harmonijnie łączyć humanistyczny i technologiczny nurt kształcenia, aby wychowywać człowieka o wszechstronnie rozwiniętej osobowości, a nie tylko fachowca"[3],

Podkreśla się więc w założeniach zdobycie wykształcenia wszechstronnego i zgodnego z zainteresowaniami studenta poprzez np. przedmioty fakultatywne czy wprowadzenie nowych obowiązujących przedmiotów. Zwraca również uwagę troska o lepsze przygotowanie studentów do pracy zawodowej poprzez większy udział przedmiotów specjalistycznych oraz praktyk i ćwiczeń terenowych. W kolejnych, jakie miały miejsce zmianach programów kształcenia w uczelniach rolniczych daje się właśnie zauważyć zwiększenie lub zmniejszenie rangi przygotowania praktycznego studentów. Problem ten powtarza się następnie przy ocenie absolwentów, o których się często twierdzi, że nie są dostatecznie przygotowani do pracy zawodowej. S.Moszczeński podaje, że "już 150 lat temu krytykowano wyniki nauczania, gdy nauka w Niemczech skupiała się w jednej katedrze, a potem stawiano wiele zarzutów wykształceniu

---

[3] Cz. MAZIARZ, K. DENEK, J. JASNOWSKA, Zasady doboru i strukturyzacji treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa-Łódź 1982.

osiąganemu w akademiach rolniczych na wsi, a także późniejsze studia przy uniwersytetach nie zadowalały opinii ogółu. Odezwały się już wówczas głosy za upraktycznieniem akademickich szkół rolniczych"[4]. W obecnie wdrażanej reformie kształcenia w AR niektóre wydziały właśnie zwiększyły liczbę godzin na przedmioty rolnicze, jak również przyjęły inny punkt widzenia na organizację kształcenia praktycznego i sposoby łączenia jej z teorią, co pozwoli absolwentom pracować w przyszłości na różnych stanowiskach w rolnictwie oraz we własnych gospodarstwach. W programach poszczególnych przedmiotów uwzględniono nowe elementy m.in. problematykę gospodarstw indywidualnych i służby rolnej, zagadnienia humanistyczne.

W wyniku wprowadzenia tych zmian przewiduje się większą elastyczność studiów, a także możliwość ich dwustopniowości - student może ukończyć studia na poziomie inżynierskim lub magisterskim, tylko niektóre wydziały wyraźnie zaznaczają ową dwustopniowość /w wyniku przeprowadzonej selekcji/.

2. Zmiany w programach studiów

Zmiany w programach studiów obejmowały przede wszystkim obciążenie studenta, udział kształcenia praktycznego w całości wymiaru godzin, stosunek wykładów do ćwiczeń jak też proporcje pomiędzy poszczególnymi grupami przedmiotów. Wynikało to wszystko z określonego spojrzenia na sylwetkę absolwenta.

---

[4] S. MOSZCZEŃSKI, O pożądanych zmianach..., op.cit.

Tabela 1

Zmiany w obciążeniu studentów

Plan studiów z roku	Czas trwania studiów /lata/	Obciążenie studenta ogółem /godz./	Średnie obciążenie w tyg. /godz./	Pula godzin na przedmioty fakultatywne	Liczba przedmiotów	Liczba egzaminów	Stosunek wykładów do ćwiczeń
1970	5	3830[x]	27,9[x]	-	47	35	1,6
1973	4,5	3330[x]	25,8[x]	48	29	23	2,1
1981	5	3538[x]	26,4[x]	91,8	41	28	1,9
		/3375-38,05/	/21,5-29/	/42-225	/39-51/	/23-31/	/1,5-2,6/

Uwaga: liczby dotyczące roku 1981 podano jako średnie arytmetyczne ze wszystkich uczelni, a w nawiasach ich rozpiętość.

[x] bez wf i szkolenia wojskowego /tj.ok. 360 godz./.

Zmiany w obciążeniu studentów przedstawia tabela 1. Łatwo daje się zauważyć, że nastąpił wzrost obciążenia studenta przejawiający się w liczbie godzin zajęć uczelnianych jak też liczbie przedmiotów i egzaminów. Okres trwania nauki na AR został wydłużony o jeden semestr, a więc powrócono do studiów dziesięciosemestralnych, z myślą głównie o tym, aby student miał lepsze możliwości przygotowania pracy magisterskiej na wysokim poziomie. Wzrost liczby przedmiotów nastąpił w wyniku "rozblokowania" tzw. przedmiotów zblokowanych, przyjętych w poprzednim planie studiów, które miały zapewnić większą integrację wiedzy z dziedzin rolniczych. Na dalszą realizację programu ma wpływ stosunek wykładów do ćwiczeń. W obecnych planach studiów obserwujemy wzrost liczby godzin wykładów w stosunku do ćwiczeń.

Większą integrację wiedzy z dziedzin pokrewnych, jak również umiejętność wykorzystywania jej w praktycznej działalności przewiduje się osiągnąć poprzez ćwiczenia terenowe i praktyki studenckie /tab.2/. I w tym zakresie obserwujemy nie tylko wzrost wymiaru czasu na tego rodzaju zajęcia, ale również różnego rodzaju rozwiązania kształcenia praktycznego.

Tabela 2

Przygotowanie praktyczne studentów

Plan studiów z roku	Wymiar praktyk /tyg./	Wymiar ćwiczeń terenowych/godz./
1970	31-35	-
1973	36	111 /72-216/
1980	40	114 /72-228/

Tabela 3

Rodzaj i rozmieszczenie praktyk studenckich na wydziałach zootechnicznych AR
/wymiar w tyg./

Rodzaj praktyk	Przed studiami		Semestr 1		Semestr 2		Po semestrze 4		Semestr 6,7,8		Semestr 8,9	
	1973	1981	1973	1981	1973	1981	1973	1981	1973	1981	1973	1981
Robotnicza	4,4,4,4,4,4,4,4,	4,4	-	20 1/ 46 2/								
Hodowlano-produkcyjna					4,4,4,4,4,4,4,4	4,4,4,4,4,4,						
Mechanizacyjna				4			4,4,4,4,2,4,4	4,3,4,4,4,				
Semestralna									20,20,22,18,20,22,18,15	20,12,18,22,24,22		
Dyplomowa											4-10-4-10,4-10,4-6,4-10,4,6,	6-10,4-6,4-8,8-16,4-10,6,4-8,

1/ Jeden semestr w SGGW 2/ Cały 1 i 2 semestr w AR Poznań

We wszystkich uczelniach organizowane są cztery rodzaje praktyk: hodowlano-produkcyjna, mechanizacyjna, semestralna i dyplomowa. Zasadnicze różnice występują w zakresie praktyki semestralnej i dyplomowej. Pomiędzy poszczególnymi uczelniami są różnice w wymiarze czasowym, a w dwóch przypadkach dotyczą też innej organizacji /tab.3/. Polega ona na zorganizowaniu praktyki na pierwszym roku w wymiarze jednego semestru lub całego roku przed rozpoczęciem nauki teoretycznej. Celem tej praktyki jest zapoznanie studentów z całością problematyki produkcji rolniczej, z warunkami, jakie panują w gospodarstwach rolnych, a także własnoręczne wykonywanie wszystkich możliwych prac zarówno w produkcji zwierzęcej, roślinnej, jak i w działach pomocniczych. Studenci otrzymują wynagrodzenie zgodnie z umową o pracę, mają zapewnioną opiekę ze strony uczelni oraz dodatkowe zajęcia ukierunkowujące i wyjaśniające określone rodzaje pracy.

3. Zmiany w strukturze przedmiotów

Udział poszczególnych grup przedmiotów w strukturze studiów przedstawia tabela 4. Wymiar czasu na przedmioty zawodowe i specjalistyczne wyraźnie powiększył się. Nastąpiło to na skutek zwiększenia liczby godzin na przedmioty fakultatywne, do których wliczane są również przedmioty z innych grup /włączone są tutaj dla uproszczenia operacji wyliczania/. W założeniach jednak jest powiedziane, że absolwent ma otrzymać wykształcenie z dobrą podbudową w zakresie przedmiotów podstawowych i kierunkowych, realizując równocześnie swoje zainteresowania. Przedmioty fakultatywne m.in. mają przyczynić się do spełnienia takich założeń.

Tabela 4

Zmiany w strukturze przedmiotów

Grupa przedmiotów	Plan studiów z roku		
	1970	1973	1981
Ogólne	16,4	18,3	15,1
Społeczno-polityczne	8,2	10,2	8,2
Podstawowe i kierunkowe	37,6	41,9	34,1
Zawodowe i specjalistyczne	37,8	29,6	42,4

Uwaga: w 1981 r. podano liczby średnie ze wszystkich uczelni.

W podjętych pracach należy podkreślić wielki wkład i zaangażowanie rad wydziałowych w przygotowanie odpowiednich programów kształcenia. Niektóre z nich występują z inicjatywą w zakresie poszukiwania rozwiązań problemów kształcenia absolwentów na wysokim poziomie i przydatnych w pełni dla naszej gospodarki, a które równocześnie byłyby w pełni poprawne z punktu widzenia ustaleń i rozstrzygnięć dydaktyki szkoły wyższej. Osiągnięcia nauki w tej dziedzinie nie są duże. Stąd też pisze Jerzy Zakrzewski, "... w tej dziedzinie posługiwano się raczej tradycyjnymi metodami, odwołując się do intuicji, uprzednio nagromadzonego doświadczenia oraz opinii znawców danego obszaru wiedzy. Te metody nie mogą jednak zapewnić programom pożądanej jakości"[5]. W tym zakresie

[5] J.BOGUSZ, T.LEWOWICKI, J.ZAKRZEWSKI /red./, Treści kształcenia..., op.cit.

uczelnie oczekują pomocy, mając na uwadze materiały dotyczące metodologii opracowania programów kształcenia, a następnie oceny ich realizacji. Szczególnie jest to ważne w obecnej sytuacji, kiedy każdy wydział ma swój plan i program studiów.

Józef JURA
Zarząd Szkolnictwa Wojskowego
w Warszawie

STRATEGIE OŚWIATOWE A PROGRAMY KSZTAŁCENIA WSO

Analiza współczesnych tendencji w dydaktyce wojskowej skłania do wniosku, że ewolucja programów kształcenia WSO zmierza w kierunku odpowiadającym strategiom oświatowym sformułowanym w raporcie Faure`a. Chodzi mianowicie o coraz powszechniejsze uwzględnianie zasady elastyczności kształcenia oraz założeń edukacji permanentnej. Z takim zamysłem przygotowane zostały ostatnie "Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO", stanowiące dokument wyjściowy do konstruowania programów kształcenia.

Problematykę ewolucji programów kształcenia WSO rozpatrywać można co najmniej w dwóch płaszczyznach - mając na uwadze zawarte w nich treści lub też rozważając technikę ich konstruowania. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku w dydaktyce wojskowej odnotować należy pewne tendencje nowe, godne upowszechnienia. Owe tendencje ujawniły się szczególnie w ostatnim okresie, podczas przygotowywania nowej wersji programów kształcenia WSO.

Wyższe szkolnictwo wojskowe już w samym założeniu posiada określoną specyfikę i choć celem kształcenia - - podobnie jak w uczelniach cywilnych - jest absolwent o wszechstronnie ukształtowanej osobowości, to jednak

owa "wszechstronność" rozumiana jest nieco inaczej. Absolwent WSO to:

1/ świadomy obywatel socjalistycznego państwa, posiadający wiedzę ogólną odpowiadającą wymaganiom zawodowych studiów wyższych;

2/ dowódca, czyli szczególnego rodzaju kierownik, przywódca zespołu ludzi, wychowawca i nauczyciel;

3/ specjalista wojskowy znający doskonale "rzemiosło wojenne".

W takim ujęciu porównania zadań wyższych uczelni cywilnych z wojskowymi dokonywać można tylko w sferze wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Problem przygotowania dowódcy, tzn. ukształtowania u absolwenta odpowiednich cech, zwiększa proporcjonalnie zakres zadań szkół wojskowych, a co za tym idzie - wymagań stawianych wojskowym nauczycielom akademickim.

W ocenach przygotowania absolwentów WSO do pracy zawodowej szczególnie często ostatnio podkreśla się potrzebę zwiększenia elastyczności /mobilności/ zawodowej młodych oficerów. Oznacza to w praktyce konieczność poszerzenia profilu przygotowania zawodowego, co dla oficera wyraża się przede wszystkim w pełniejszym przygotowaniu do sprawowania funkcji dowódczych na określonych /w ramach specjalności/ stanowiskach służbowych.

O umiejętnościach dowódczych stanowi wiele cech osobowości, których ukształtowanie nie jest możliwe poprzez przyswojenie wiedzy i umiejętności ściśle zawodowych. Dowódca bowiem w swej pracy, obok rozwiązywania sytuacji taktycznych pola walki, posługiwać się musi - dla wykorzystania możliwości bojowych dowodzonego przez siebie pododdziału - wiedzą z dziedziny psychologii, socjologii, logiki, pedagogiki itp. Świadomość złożoności tego problemu stała się przyczyną wprowadzenia do

programów nowego, obszernego przedmiotu - podstaw dowodzenia. Przedmiot ten, o charakterze interdyscyplinarnym, ma służyć, obok kształtowania umiejętności podejmowania uzasadnionych decyzji i przygotowania rozkazów bojowych, także kształtowaniu umiejętności modelowania osobowości podwładnych, pobudzania ich do działania oraz kierowania emocjami żołnierzy.

Mobilność zawodowa wyrażana jest również jako możliwość opanowania przez absolwentów nowej generacji sprzętu bojowego, wprowadzanego na wyposażenie wojsk. Spełnieniu tego warunku służy stosowanie - szczególnie w przedmiotach specjalistycznych - zasady egzemplaryzmu. Znajduje to odbicie w odpowiedniej konstrukcji programów kształcenia, w których duży akcent kładzie się na właściwą podbudowę teoretyczną w przedmiotach ogólnych /ogólnokształcących, ogólnotechnicznych/.

Rozważając programy kształcenia w kontekście edukacji permanentnej należy mieć świadomość, że WSO stanowią określone ogniwo w całym systemie szkolnictwa. W zinstytucjonalizowanym ciągu edukacyjnym zajmują miejsce pomiędzy szkołą średnią a akademią wojskową. Stąd i ich funkcjonowanie podlega określonym uwarunkowaniom.

Tak więc programy kształcenia WSO nie mogą być konstruowane w oderwaniu, bez uwzględnienia związków z poprzedzającym i następującym etapem kształcenia. Pojawia się więc oddzielny, stosunkowo złożony problem utrzymania drożności systemu kształcenia. Programy zatem muszą zapewnić możliwość utworzenia logicznego ciągu skorelowanego procesu narastania wiedzy. Ukształtowanie bowiem osobowości człowieka zgodnie z przyjętym modelem możliwe jest tylko wówczas, jeżeli jego cechy będą płynnie, celowo i systematycznie rozwijane.

Należy mieć również na uwadze fakt, że WSO dla ofi-

cera stanowią pierwsze, a w wielu przypadkach i ostatnie ogniwo kształcenia zinstytucjonalizowanego /nie licząc wszelkiego rodzaju szkolenia kursowego/. Wynika stąd, że właśnie w WSO należy u podchorążych wykształcić, z jednej strony, umiejętność, a z drugiej - potrzebę samokształcenia. Problemowi temu poświęca się obecnie coraz więcej uwagi i w obowiązującym rozwiązaniu 20-30% czasu studiów przeznacza się na samodzielne zdobywanie wiedzy. Jednocześnie przyjęto zasadę, by w miarę upływu studiów narastał stopień samodzielności podchorążych w organizacji samokształcenia.

Problem przygotowania do samodzielnego zdobywania wiedzy nie zamyka się tylko w sferze organizacyjnej. Dostosowano bowiem do takich potrzeb również programy kształcenia, w których zawarto całość obowiązującej tematyki, a więc zarówno część przeznaczoną do opanowania w procesie nauczania, jak i przewidzianą do przyswojenia w formie uczenia się. W ten sposób programy kształcenia stały się dokumentem adresowanym tak do nauczycieli akademickich, jak i podchorążych.

W procesie edukacji permanentnej oficer zamierza /a przynajmniej zamierzać powinien/ do rozwinięcia cech ustalonych w modelu osobowości. Model taki opracowano w siłach zbrojnych i po raz pierwszy opublikowano w "Zasadach działania kadrowego" w 1976 r. W modelu zarysowano idealny, zakładany, obraz oficera, dla uzyskania którego podejmuje się cały szereg zabiegów dydaktyczno-wychowawczych na poszczególnych etapach jego rozwoju.

Model osobowości oficera - będący swego rodzaju idealnym prognostycznym i postulatywnie zapisanym wzorcem - - stanowi poziom odniesienia dla całego ciągu edukacyjnego. Zapisane w nim cechy osobowości stanowić powinny

przesłanki do ustalania celów kształcenia oraz wychowania WSO i akademii wojskowych. Istotne jest, by osiąganie celów zakładanych dla każdego kolejnego etapu edukacji zmierzało do uzyskania cech oficera zapisanych w modelu osobowości.

Model osobowości jednak, jak każdy model naukowy, jest konstrukcją teoretyczną, która w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności umożliwia opisanie tego organizmu psychofizycznego, który nazywa się osobą ludzką. Punktem wyjścia do ustalania zestawu cech jest zaobserwowane zachowanie się, wydedukowane skłonności i stwierdzone związki. Tak więc w samej definicji modelu zakłada się pewną jego nieadekwatność do oryginału. Z tego też względu model osobowości nie może spełniać funkcji bezpośredniego wyznacznika celów kształcenia. Funkcję tę spełniać powinna charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta.

Absolwent WSO - to już oficer, ale oficer na początku swej drogi rozwojowej. Oczywiście pewne cechy posiada już ukształtowane, a pewne dopiero się u niego rozwiną. Właśnie ten stan, ten etap zakładanego rozwoju oficera w momencie kończenia WSO, ma uchwycić charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta. W dokumencie tym powinien być zawarty ogół zakładanych u absolwenta cech, posiadanie których powinno zapewnić możliwość sprawnego działania na przewidzianych dla niego stanowiskach służbowych.

Interesujące wobec tego będzie porównanie modelu osobowości oficera z charakterystyką osobowo-zawodową absolwenta. Zatem:

1. Model osobowości oficera jest pierwotny i nadrzędny w stosunku do charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta.

2. Model osobowości oficera jest zapisem ogólnym,

słusznym dla wszystkich oficerów. Charakterystyka osobowo-zawodowa natomiast dotyczy absolwenta określonej WSO, a w ramach WSO - wybranej specjalności.

3. Model osobowości oficera jest konstrukcją teoretyczną, odniesioną do osobowości ostatecznie ukształtowanej w kolejnych etapach edukacji. Charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta natomiast - to konstrukcja praktyczna, odniesiona do podchorążego kończącego studia w WSO.

Charakterystyka osobowo-zawodowa obejmuje ogół cech absolwenta. Nie wnikając głębiej w jej konstrukcję, uznać należy, że z tworzącego ją zestawu cech wydzielić można te, które związane są ze sferą osobową oraz te, które dotyczą sfery zawodowej. Przy takim rozgraniczeniu oczywistym się staje, że dla ustalania celów, a dalej treści kształcenia, znaczenie posiada ta część dokumentu, która dotyczy sfery zawodowej i odpowiednio przy ustalaniu celów i treści wychowania pod uwagę winny być brane cechy opisujące sferę osobową. Podkreślić jednak należy, że zarysowana - już nawet w modelu osobowości - sfera zawodowa jest raczej umowna, a jej granice są stosunkowo labilne. Dotyczy to zwłaszcza motywacji i postaw zawodowych.

Tak więc program kształcenia staje się w pewnym sensie dokumentem wtórnym w stosunku do charakterystyki zawodowej i wynikających z niej celów kształcenia. Program bowiem musi być tak skonstruowany, by zawarte w nim treści zapewniały wykształcenie u podchorążych cech zapisanych w charakterystyce zawodowej absolwenta. O skali trudności przygotowania takiego programu niechaj stanowią niektóre tylko problemy, z jakimi borykali się twórcy ostatniej wersji programów kształcenia WSO.

Proces konstruowania tych programów obejmował trzy wyraźnie zaznaczone etapy. Pierwszym, początkującym cały

proces, działaniem było opracowanie charakterystyk zawodowych absolwentów dla poszczególnych kierunków studiów. Pojawiło się wówczas znaczące utrudnienie dla zespołów badawczych wynikające z rozbieżności poglądów WSO i jednostek wojskowych na szerokość profilu kształcenia /jednostki wojskowe zainteresowane są dobrym przygotowaniem praktycznym absolwentów w określonej wąskiej specjalności/.

W kolejnym etapie wyznaczone zespoły pracowały nad ustaleniem celów kształcenia w oparciu o zatwierdzone charakterystyki zawodowe absolwentów. Istotna trudność pojawiała się w przypadku,kiedy do wykonania tego zadania powołano ludzi nie zawsze przekonanych o poprawności przyjętej metody, posiadających wprawdzie bogate doświadczenie pedagogiczne, ale i też skłaniających się raczej do działań rutynowych.

W ostatnim, zamykającym, etapie działania polegały na odpowiednim doborze treści w oparciu o ustalone cele kształcenia. Podstawowa trudność w realizacji tego zadania wynikała z potrzeby dostosowania do nowego układu celów dotychczasowego podziału na przedmioty, działy, tematy.

Mimo jednak przedstawionych trudności, które obok wskazanych już przyczyn miały również swe źródło w braku tego typu doświadczeń, programy kształcenia powstały i obowiązują od 1 X 1983 r. Zaznaczyć jednak należy, że przedstawiona procedura konstruowania programów kształcenia wymaga precyzyjnego przygotowania charakterystyki zawodowej absolwenta. Opracowanie tego dokumentu związane jest ze stosunkowo czasochłonnymi badaniami, utrudnionymi niejednokrotnie niedoskonałością stosowanych metod badawczych. Problem komplikuje dodatkowo potrzeba ustawicznego aktualizowania charakterystyki absolwenta WSO, bowiem postępujący rozwój nauki i sztuki wojennej oraz

systematyczne doskonalenie technicznego wyposażenia wojsk rodzi potrzebę korygowania określonych cech osobowości oficerów, szczególnie w sferze wiedzy i umiejętności.

Przedstawiona metoda konstruowania programów kształcenia nie jest w sensie poznawczym nowa, niemniej jednak rozwinięcie jej w sferze teorii nie stanowi jeszcze o możliwości przeniesienia jej do praktyki. Ta droga "od projektu do efektu" jest stosunkowo trudna i wymaga znacznego wysiłku, jeżeli nie chcemy w uproszczeniach zagubić sensu myśli przewodniej,

Lucjan KOWALCZYK
Wyższa Oficerska Szkoła
Radiotechniczna
w Jeleniej Górze

KORELACJA TREŚCI PROGRAMOWYCH W UKŁADZIE WIELOPOZIOMOWEGO KSZTAŁCENIA KADR OFICERSKICH

Kształcenie i doskonalenie kadr oficerskich odbywa się w ramach działającego w Siłach Zbrojnych PRL systemu kształcenia ustawicznego, którego głównym ogniwem jest wyższe szkolnictwo wojskowe, obejmujące rozwiniętą sieć wyższych szkół oficerskich /WSO/, wyższych kursów doskonalenia oficerów /CDO i WKDO/ i akademii wojskowych. Wymienione uczelnie tworzą układ wielopoziomowego kształcenia instytucjonalnego, przy czym proces kształcenia na poszczególnych poziomach /w uczelniach/ przebiega w pewnej izolacji wywołanej lokalizacją uczelni, odstępem czasu pobierania nauki, odrębnością celów i treści. Obowiązujące dokumenty normatywne dotyczące opracowywania programów w WSO, WKDO i akademiach wojskowych zobowiązują wymienione uczelnie do wzajemnego uzgadniania i uwzględniania współzależności treści programowych w celu zapewnienia studiującym spójnej wiedzy uzyskiwanej w czasie nauki na poszczególnych poziomach kształcenia. Jednak wstępna ocena prowadzona w różnych uczelniach wskazuje, że dotychczasowe działania w tej materii nie zapewniają pożądanych rezultatów. Obok braku wzajemnych powiązań, przynajmniej przedmiotów profilujących, realizowanych na kolejnych poziomach kształcenia, występują powtórzenia i luki tematyczne.

W praktyce problem okazuje się być dość złożony tak

ze względów rzeczowych, metodologicznych, jak i organizacyjnych. Brak jest bowiem opracowań teoretycznych, które mogłyby stanowić podstawę programowania i organizacji kształcenia w uczelniach wojskowych, z uwzględnieniem zarazem korelacji międzypoziomowej.

W niniejszym artykule podejmuję próbę przedstawienia pewnych myśli teoretycznych oraz propozycji praktycznych z celem wskazania możliwości uzyskania lepszej korelacji treści programowych w układzie wielopoziomowego kształcenia kadr oficerskich.

Należy podkreślić, że idea badań nad problemem korelacji treści programowych /rozumianych również jako treści kształcenia/ zarówno wewnątrz systemu szkolnictwa wojskowego, jak też między nim a jednostkami wojskowymi, została przedstawiona przez Komisję Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego już w roku 1976 w "Raporcie o wynikach prac nad tematem WZORCOWY SYSTEM PRZYGOTOWANIA NOWOCZESNEGO DOWÓDCY". Wskazano wówczas na źródło rezerw istniejące w niepełnym powiązaniu treści programowych różnych poziomów kształcenia. Problem ten był również ujmowany w innych dokumentach /w tym także w jednym z rozkazów Ministra Obrony Narodowej/ oraz stanowił przedmiot badań WSO. Prezentowane opracowanie zawiera pewne myśli wynikające z badań prowadzonych w Wyższej Oficerskiej Szkole Radiotechnicznej i przedstawione w opracowaniach autora, m.in. "Niektóre problemy korelacji programów w systemie wyższego szkolnictwa wojskowego" /Jelenia Góra 1979/; "Analiza stanu korelacji treści programowych w systemie kształcenia ustawicznego kadry oficerskiej WRT" /Jelenia Góra 1980/; "Korelacja treści kształcenia w pionie dowódczo-technicznym wyższego szkolnictwa wojska w aspekcie podejścia systemowego /na przykładzie kształcenia oficerów radiolokacji/ - rozprawa doktorska

napisana pod kierownictwem naukowym płk. w st.spocz.prof. dr.hab. J.Zakrzewskiego, ASG WP 1982; "Korelacja treści kształcenia w układzie pionowym wyższego szkolnictwa wojskowego" /Jelenia Góra 1983/.

Zagadnienie korelacji treści programowych w układzie wielopoziomowego kształcenia, wysoce znamienne dla szkolnictwa wojskowego, występuje również w szkolnictwie cywilnym, a głównie tam, gdzie funkcjonuje instytucjonalny system ustawicznego kształcenia kadr określonej specjalności. Było ono szeroko dyskutowane na sympozjum /w 1978/ poświęconym ustawiczności kształcenia kadr pedagogicznych. Problem staje się aktualny w całym szkolnictwie wyższym w świetle propozycji wielopoziomowego kształcenia kadr inżynierskich.

1. Istota i przedmiot korelacji pionowej

Korelacja w znaczeniu ogólnym rozumiana jest jako współzależność, wzajemne powiązanie lub uwzględnianie współzależności /niekiedy również jako współzmienność/. Posługują się tym pojęciem biolodzy /rozumiejąc je jako współzależność występowania różnych cech budowy organizmu/, językoznawcy /w znaczeniu: relacje wiążące dwie lub więcej par jednostek danego poziomu języka/, matematycy /w rachunku prawdopodobieństwa i statystyce matematycznej: korelacja, to cecha zmiennych oznaczająca ich współzależność/, a także przedstawiciele dyscyplin naukowych z dziedziny techniki /przeważnie do określenia cechy zmiennych lub związku między zmiennymi/.

Korelacja treści kształcenia, rozumiana również jako korelacja treści programowych, będąca przedmiotem niniejszego opracowania, odnosi się do konstruowania programów kształcenia i organizacji procesu dydaktycznego. Ma ona

na celu stworzenie z treści programowych wzajemnie powiązanych informacji, zapewniając w ten sposób słuchaczom materiał nauczania w formie interdyscyplinarnej oraz zintegrowanej. Pojęcie to odnosi się do ciągu usystematyzowanych działań /czynności/ planistyczno-programowych, a także stanu wzajemnych współzależności treści kształcenia uzyskanego w wyniku tych działań.

Działania /czynności/ planistyczno-programowe oraz stan korelacji mogą dotyczyć jednego etapu kształcenia[1] czy też jednej uczelni danego etapu, tworząc sieć wzajemnych powiązań treści kształcenia określonych jako wewnętrzne bądź też wykraczać poza dany etap kształcenia /uczelnię/, tworząc sieć wzajemnych powiązań określonych jako zewnętrzne /w stosunku do danego ogniwa kształcenia/. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z korelacją o zasięgu mikro, realizowaną w skali jednego etapu kształcenia, praktycznie jednej uczelni i w ramach jednego programu nauczania /studiów/, zwaną dalej "mikrokorelacją". W drugim korelacja treści kształcenia jest o zasięgu makro i może obejmować kilka etapów nauki w układzie współzależności pionowych /korelacja pionowa/ lub kilka uczelni /specjalności/ w układzie powiązań poziomych /korelacja pozioma/, wykraczając poza program jednej uczelni /etap nauki/; stąd umowna nazwa "makrokorelacja".

---

[1] Etap kształcenia, również poziom kształcenia, będzie rozumiany jako jeden zamknięty cykl kształcenia w zasadzie zakończony uzyskaniem dyplomu ukończenia uczelni /szkoły/. W wyższym szkolnictwie wojskowym będą rozważane trzy etapy /poziomy/ kształcenia: wyższe szkoły oficerskie, wyższe kursy doskonalenia oficerów, studia drugiego stopnia w akademiach wojskowych.

Mikrokorelacja, określana w literaturze jako korelacja w nauczaniu, stanowi wymaganie natury dydaktycznej w zakresie doboru i układu treści kształcenia, a odnosi się w zasadzie do programów o układzie przedmiotowym. Uważa się, że powinna ona ułatwiać pełne zrozumienie problemów w obrębie danego przedmiotu poprzez uwzględnienie treści innych przedmiotów, polegające na wzajemnym ich łączeniu w zintegrowany układ treściowo-przedmiotowy. Przy takim rozumieniu korelacji nie wystarczy synchronizacja /korelacja czasowa/ zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów. Wskazuje się jako niezbędne przyczynowo-skutkowe wiązanie treści kształcenia /korelacja przyczynowo-skutkowa/, które "... sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala rozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne stosowanie wiedzy[2]".

Konstruowanie i realizacja programów kształcenia o treściach wzajemnie współzależnych zmierza do zapewnienia możliwości optymalnego przekazu materiału dydaktycznego, unikania powtórzeń treści w różnych przedmiotach oraz ciągłego aktualizowania materiału nauczania dokonywanego w drodze współpracy zespołów nauczycielskich uczelni. Jest to więc proces dynamiczny, rozumiany również jako koordynacja tematów /zajęć/, przedmiotów, prowadząca do uzyskania zintegrowanych treści kształcenia programów studiów.

Korelacja treści kształcenia odnosząca się do współzależności zewnętrznych względem danego ogniwa kształcenia /etapu kształcenia/, określona jako makrokorelacja, stanowi również wymóg natury dydaktycznej, wynikający

---

[2] W.OKOŃ, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1976.

głównie z ustawiczności kształcenia, a także drożności w szkolnictwie. Przedmiotem niniejszego opracowania będzie korelacja pionowa, a wyrażając się ściślej - korelacja treści kształcenia w układzie pionowym szkolnictwa, której określenie zachowuje istotę pojęcia "korelacja treści kształcenia", obejmując czynności planistyczno-programowe, jak i stan współzależności treści kształcenia w układzie pionowym.

W określeniu stanu korelacji treści kształcenia w układzie pionowym uważam za celowe uwzględnić pewne właściwości charakterystyczne /rozumiane jako parametry stanu/, takie jak:

1) zgodność treści kształcenia z wymaganiami w zakresie przygotowania absolwentów danego etapu kształcenia;

2) spójność treści kształcenia kolejnych etapów nauki rozważanego układu pionowego szkolnictwa;

3) powtórzenia treści w kolejnych etapach kształcenia bądź ogólnie - stopień wykorzystania wiedzy absolwentów danego etapu kształcenia w dalszej edukacji;

4) ukierunkowanie programu kształcenia niższego etapu na dalsze kształcenie w rozpatrywanym pionie szkolnictwa.

Czynności planistyczno-programowe związane z uzyskaniem odpowiedniego stanu korelacji /albo czynności korelacyjne wykonywane w ramach działań planistyczno-programowych/ polegają na uzgadnianiu wzajemnego działania /koordynacji/ instytucji i organów zarządzania szkolnictwem oraz uczelni danego układu pionowego szkolnictwa. Czynności te powinny być również uwzględnione w ramach przyjętej metody konstruowania programów kształcenia.

W dalszych rozważaniach korelacja treści kształcenia w układzie pionowym szkolnictwa będzie rozumiana jako ciąg usystematyzowanych działań /czynności/ planistyczno-programowych wykonywanych przez uczelnie kształcące

kadry danej specjalności o różnym poziomie przygotowania /obejmującego kolejne etapy kształcenia ustawicznego/ oraz instytucje i organa zarządzania szkolnictwem zmierzających do stworzenia z treści programowych w procesie ustawicznego kształcenia systemu wiadomości i umiejętności o odpowiednim stopniu spójności, zgodności z wymaganiami w zakresie przygotowania absolwentów danego etapu nauki, bez powtórzeń /bądź przy minimalnie niezbędnych powtórzeniach/, a także o odpowiednim ukierunkowaniu programu niższego etapu na dalsze kształcenie w rozpatrywanym pionie szkolnictwa.

W określeniu powyższym potwierdza się więc dwa znaczenia korelacji treści kształcenia:

1/ w znaczeniu atrybutowym rozumiana jako stan współzależności wyrażony wielkościami[3] charakterystycznymi /"spójność", "zgodność", "powtórzenia", "ukierunkowanie"/, stanowiący efekt czynności korelacyjnych;

2/ w znaczeniu czynnościowym rozumiana jako ciąg usystematyzowanych czynności planistyczno-programowych, których efektem jest określony stan współzależności /"spójność", "zgodność", "powtórzenia", "ukierunkowanie"/ treści programowych.

Przedmiotem korelacji, w przyjętym tu rozumieniu są treści kształcenia stanowiące zbiór usystematyzowanych wiadomości wraz z zestawem właściwych dla nich umiejętności manualnych i umysłowych, specjalnie dobranych do opanowania przez słuchaczy, zgodnie z uprzednio ustalonymi celami kształcenia, stanowiących podstawę wszechstronnego

---

[3] Wielkości /właściwości, które można mierzyć/ wyrażone wartościami liczbowymi mogą stanowić, zdaniem autora, kryteria weryfikacji jakości opracowanego programu studiów.

rozwoju ich osobowości i uzyskania przez nich zakładanych kwalifikacji społecznych i zawodowych[4].

Treści kształcenia stanowiące przedmiot korelacji będą należeć do dwu lub więcej względnie wyodrębnionych całości. Mogą to być przedmioty nauczania, tematy czy działy należące do programu kształcenia jednej uczelni - mamy wówczas do czynienia z mikrokorelacją /korelacja w nauczaniu/. Przedmiotem makrokorelacji będą natomiast treści kształcenia realizowane w zasadzie w różnych uczelniach /należące do różnych programów/. Ograniczając teren rozważań do układu pionowego szkolnictwa, przedmiot korelacji będzie rozpatrywany w układzie podstawowym obejmującym:

a/ podstawowe ogniwo kształcenia, dla którego określamy treści kształcenia /zasadniczy etap kształcenia/;

b/ poprzedzające /zabezpieczające/ ogniwo kształcenia, którego treści kształcenia zabezpieczają kształcenie w następnym etapie stanowiącym etap zasadniczy;

c/ następujące ogniwo kształcenia, którego treści są zabezpieczane przez zasadniczy etap kształcenia.

Treści kształcenia stanowią część składową programu studiów. W odniesieniu do szkolnictwa wojskowego przez program studiów proponuje się rozumieć: "systemowe przedstawienie /uporządkowanie/ koncepcji celów studiów, organizacji treści co do zakresu, poziomu, sekwencji i założeń metodycznych oraz rygorów dydaktycznych"[5]. W tak rozumianym programie studiów treści kształcenia składają

---

[4] Określenie "treści kształcenia" podano za: J.ZAKRZEWSKI, Koncepcja rozwiązania tematu naukowego R.3.1, IPNPTiSzW, Warszawa 1981.

[5] J.ZAKRZEWSKI, Koncepcja rozwiązania tematu..., op. cit.

się na przedmioty nauczania. Dobór i układ treści kształcenia w programie studiów stanowi rezultat działań planistyczno-programowych, lecz w całości tych działań można wyodrębnić kilka przedsięwzięć mających nań istotny wpływ. Są to między innymi:

- opracowanie charakterystyk zawodowych i modeli osobowości absolwentów,
- opracowanie ogólnych koncepcji studiów,
- ustawianie celów kształcenia.

Nie można zatem ograniczyć przedmiotu korelacji tylko do treści kształcenia - jest to wąskie jego rozumienie. W znaczeniu szerokim, przedmiotem korelacji są programy studiów uczelni rozpatrywanego układu pionowego szkolnictwa we wszystkich fazach ich opracowywania. Należy jeszcze dodać, że - podobnie jak w odniesieniu do treści kształcenia - mamy na uwadze programy studiów podstawowego ogniwa kształcenia oraz ogniw tworzących bliższe otoczenie korelacyjne.

Jak już wspomniałem, korelacja treści kształcenia w układzie pionowym szkolnictwa bezpośrednio wynika z dwu wzajemnie warunkujących się zasad, mianowicie: zasady ustawiczności kształcenia i zasady drożności w szkolnictwie i powinna mieć istotny wpływ na praktyczną ich realizację. Wyjaśnijmy skrótowo pewne związki zachodzące między korelacją pionową a wymienionymi zasadami.

W myśl zasady ustawiczności kształcenia żaden z etapów /poziomów/ kształcenia nie może stanowić całości zamkniętej i odizolowanej od innych. Jak wskazuje Cz. Kupisiewicz /"Przemiany edukacyjne w świecie"/ powstaje układ pionowy charakterystyczny dla ustawicznego podnoszenia kwalifikacji w obrębie danej specjalności, krzyżujący się z określonymi układami poziomymi, reprezentu-

jącymi poszczególne dyscypliny naukowe. Wynikają stąd określone implikacje nie tylko natury strukturalno-organizacyjnej, ale również natury programowej, dotyczącej celów, doboru i układu treści wszystkich szczebli kształcenia. Otóż w tych warunkach cele, jak i treści kształcenia powinny być tak określane, by do programu wchodziło wszystko to, co istotne i ważne na danym etapie nauki szkolnej, a proces kształcenia w podstawowych ogniwach tej nauki powinien stanowić początek dalszej edukacji. Stąd zadania kształcenia poszczególnych etapów nie powinny wybiegać w przyszłość i zawierać tych treści, które będą potrzebne w późniejszych okresach życia[6].

W realizacji zasady ustawiczności kształcenia istotne znaczenie ma zachowanie ciągłości procesu kształcenia[7], polegającej przede wszystkim na zniesieniu barier między poszczególnymi poziomami szkolnictwa. Ważne znaczenie w urzeczywistnianiu tego postulatu odgrywa program kształcenia, w którym treści powinny spełniać ściśle określone funkcje w przyszłej działalności absolwenta szkoły. Jednocześnie programy kształcenia kolejnych etapów edukacji powinny stanowić wzajemnie powiązane i współzależne ogniwa.

Ustawiczność kształcenia, obok ciągłości, to również taka zmiana zadań poszczególnych ogniw oświatowych, by

---

[6] B.SUCHODOLSKI, Cele nauczania i wychowania na różnych szczeblach systemu edukacji narodowej w świetle kształcenia ustawicznego, [w:] Szkoła i edukacja permanentna, Warszawa 1975; autor stwierdza, że kształcenie nie powinno odbywać się "na zapas, na wyrost".

[7] W.Okoń ciągłość kształcenia określa jako zasadę "ciągłości", stanowiącą jedną z trzech zasad, obok zasady demokratyczności i elastyczności, które wnosi idea edukacji permanentnej.

suma ich rezultatów była większa od rezultatów poszczególnych elementów. Temu celowi ma też służyć korelacja w układzie pionowym.

Drożność określana jest również jako zasada bądź postulat, warunkujący nowoczesność systemu szkolnego poprzez wymagania ścisłej więzi między poszczególnymi formami organizacyjnymi szkolnictwa /ogniwami kształcenia/ oraz programami kształcenia zarówno w układzie pionowym, jak i poziomym. Drożność w układzie pionowym umożliwia bezpośrednie przechodzenie, bez straty czasu, ze szkoły niższego stopnia do szkoły stopnia wyższego w obrębie tego samego kierunku studiów. Drożność w układzie poziomym - to możność zmiany uprzednio przypadkowo wybranego kierunku specjalizacji. Uważa się /Cz.Kupisiewicz/, że zapewnienie drożności pionowej jest sprawą stosunkowo prostą /wystarczy przede wszystkim zlikwidować "ślepe uliczki" szkolne/, bardziej złożone jest zapewnienie drożności poziomej, ponieważ dotyczy określonych zmian programowych. Uważam jednak, że drożność pionowa, obok form organizacyjnych szkolnictwa, w istotnym stopniu dotyczy programów kształcenia.

Drożność pionowa form organizacyjnych stanowi, moim zdaniem, warunek konieczny, ale nie wystarczający, drożności pionowej w ogóle. Programy kształcenia kolejnych ogniw /poziomów/ mogą istotnie utrudniać, niekiedy wręcz uniemożliwiać, podejmowanie dalszej nauki, mimo że formalnie takie możliwości będą istnieć. W.Okoń odnosi drożność tylko do układów pionowych szkolnictwa i określa jako "drożność w szkolnictwie" wskazując, że jest to cecha szkoły jednolitej, w której "ma miejsce koordynacja programów i form organizacyjnych"[8].

---

[8] W.Okoń, Słownik..., op.cit.

2. Zasady korelacji treści kształcenia w układzie pionowym

Podjęcie prac zmierzających do polepszenia stanu korelacji treści programowych w wielopoziomowym układzie kształcenia wymaga sprecyzowania pewnych ustaleń o charakterze ogólnym, zwanych dalej zasadami korelacji. W układzie pionowym zasady te - rozumiane jako normy postępowania, wspomagające dobór i układ treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym - powinny spełniać wymagania wynikające z określenia korelacji. Powinny być spójne i niesprzeczne z zasadami formułowania celów i doboru treści kształcenia. Wyłoniłbym tu cztery takie zasady:

1/ jednolitość założeń programowych oraz koordynacja prac programowych w układzie pionowym szkolnictwa wojskowego;

2/dokładność formułowania i współzależność celów kształcenia WSO, WKDO i akademii wojskowych;

3/ strukturalizacja treści kształcenia przedmiotów profilujących w systemie kształcenia ustawicznego /w układzie wielopoziomowego kształcenia instytucjonalnego/;

4/ integracja wiedzy kolejnych poziomów kształcenia kadr oficerskich wokół kategorii pojęciowej /myśli przewodniej/ skupiającej całość studiów.

Spróbuję teraz rozwinąć sformułowane wyżej zasady.

1. Założenia programowe - wytyczne, stanowiące podstawę prac programowych, powinny rozwijać myśli zawarte w "Zasadach działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL" oraz w ustawie o wyższym szkolnictwie wojskowym. Jednolite zalecenia, przy jednoczesnym ich zróżnicowaniu w zależności od poziomu kształcenia, mogłyby obejmować:

a/ ogólny model osobowo-zawodowy absolwentów WSO, WKDO

i akademii wojskowej, będący uszczegółowieniem modelu zawartego w "Zasadach działania kadrowego..." i stanowiący podstawę do opracowania charakterystyk zawodowych poszczególnych ogniw kształcenia;

b/ ogólne cele kształcenia, z zaznaczeniem różnic poszczególnych poziomów kształcenia i z zachowaniem określonego układu hierarchicznego celów;

c/ ogólne ustalenia organizacyjno-metodyczne zawierające:

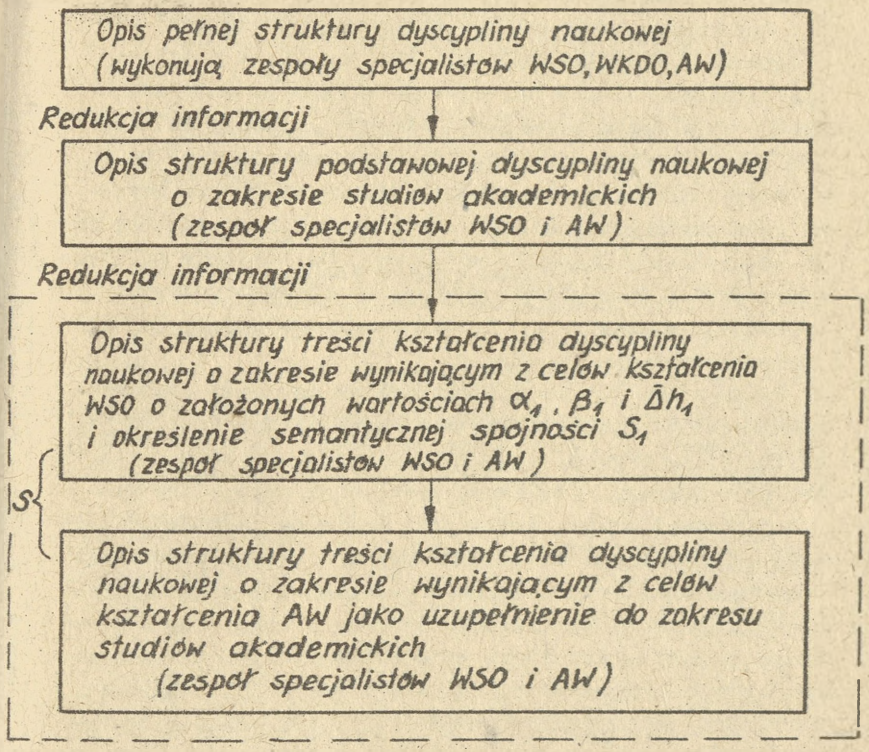
- ogólne wskazówki organizacji procesu kształcenia z zaznaczeniem różnic w poziomach;
- ogólne wskazówki organizacji programów z wyodrębnieniem działów, bloków i wskazaniem ogólnych proporcji w zakresie wiedzy ogólnej /ogólnokształcącej, ogólnotechnicznej/, kierunkowej /ogólnozawodowej/ i specjalistycznej.

Ujednolicone zalecenia zawarte w jednym dokumencie mogłyby stanowić formę upowszechnienia pozytywnych doświadczeń WSO, WKDO i akademii wojskowych, podkreślając spójność wyższych studiów wojskowych, przy zachowaniu odrębności programowej każdego z poziomów i samodzielności uczelni w ustalaniu programów. Spełniałyby również funkcję samoczynnej koordynacji ogólnej w zakresie programów kształcenia, stanowiąc jednocześnie podstawę korelacji działalności dydaktyczno-wychowawczej w wyższym szkolnictwie wojskowym.

2. W pojęciu "dokładność formułowania celów" nie chodzi o stopień szczegółowości ich określania. Za cele dokładnie sformułowane będzie się rozumieć cele tak określane, które poprzez dobór i układ treści kształcenia oraz organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego spełnią oczekiwania studiujących, w tym również oczekiwania wynikające z przyszłych miejsc pracy. Cele te w swej

istocie muszą ulegać zmianie w zależności od poziomu kształcenia. Stopień tak rozumianej dokładności formułowania celów będzie w głównej mierze uzależniony od znajomości oczekiwań studiujących. Wymaga to gruntownej znajomości programów kształcenia niższego etapu nauki /przewidywane oczekiwania wynikające z programów/ oraz rzeczywistego stanu wiedzy rozpoczynających studia określonego w czasie egzaminów wstępnych. Cenną informację o oczekiwaniach podejmujących studia mogą stanowić badania prowadzone wśród potencjalnych kandydatów do uczelni. Byłaby to "dolna granica oczekiwań" mająca istotny wpływ na motywacje studiujących. Określenie potrzeb wynikających z miejsc przyszłej pracy absolwentów WSO, WKDO i akademii wojskowych wymaga ustalenia ich koniecznej wiedzy, zespołu umiejętności, pożądanych właściwości umysłu, cech charakteru oraz wartości psychofizycznych. Można to określić w drodze badań, analiz i dyskusji w gronie specjalistów, prowadzących w konsekwencji do opracowania charakterystyk zawodowych absolwentów poszczególnych poziomów kształcenia. Mógłby to być katalog charakterystyk, uwzględniający zapewnienie przez wszystkie ogniwa kształcenia harmonijnego i ciągłego rozwoju osobowości oficera, w tym również podwyższanie i uzupełnianie kwalifikacji, a także zachowanie wymaganej kondycji zawodowej.

Istotną rolę w zapewnieniu korelacji pionowej może spełnić współzależność celów kształcenia układu pionowego szkolnictwa /WSO-WKDO-akademia wojskowa/, która stanowi warunek konieczny korelacji treści kształcenia. Istotnym ułatwieniem w uzyskaniu współzależności celów może być przyjęcie przez poszczególne ogniwa kształcenia jednolitego układu hierarchicznego celów kształcenia /drzewa celów/, o czym wspomniano przy charakteryzowa-

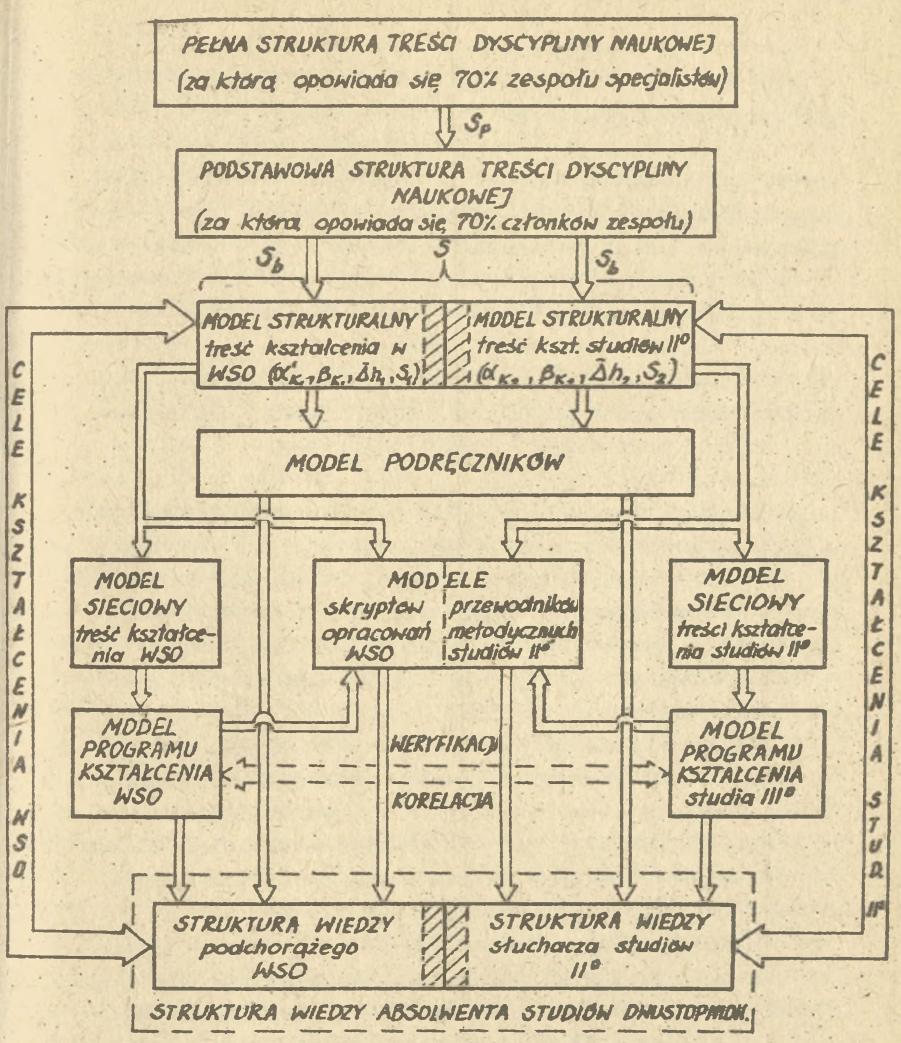


Rys.1. Dochodzenie od struktury treści dyscypliny naukowej do struktury treści przedmiotu, w wielopoziomowym układzie kształcenia

niu jednolitości założeń.

3. Strukturalizacja treści kształcenia przedmiotów profilowych w układzie wielopoziomowego nauczania powinna być realizowana w oparciu o pełną strukturę treści dyscypliny naukowej lub strukturę obiektywnej rzeczywistości, w drodze redukcji informacji do potrzeb wynikających z celów kształcenia kolejnych poziomów nauki. Przy takim określeniu strukturalizacji istnieje potrzeba ujednolicenia poglądów na treść dyscypliny naukowej. Może tego dokonać zespół specjalistów uczelni poszczególnych poziomów kształcenia przy wiodącej roli specjalistów akademii wojskowej. Dochodzenie od struktury treści dyscypliny naukowej do struktury treści przedmiotu nauczania w wielopoziomowym układzie kształcenia przedstawia rys. 1.

Pełną strukturę treści dyscypliny naukowej stanowi system faktów naukowych istniejących niezależnie od poznającego je umysłu, lecz pozostających ze sobą w związku przyczynowym. Strukturę podstawową dyscypliny naukowej stanowi system informacji będących podstawową bazą złożoną z uznanych faktów naukowych, pojęć i praw nauki w danej dyscyplinie wiarygodnie opisanych, z której dobiera się treści kształcenia zgodnie z celami danego etapu edukacji. Struktura przedmiotu studiów określonego poziomu jest pochodną struktury dyscypliny naukowej, którą dany przedmiot reprezentuje, a pośrednio pochodną struktury obiektywnej rzeczywistości. W takim ujęciu przedmiotów profilowych struktura wiedzy słuchaczy kolejnych poziomów nauki pozostaje w ścisłym związku ze strukturą treści dyscypliny naukowej. Ilustrację graficzną powstawania struktury wiedzy słuchacza w układzie studiów dwupoziomowych /WSO i akademia/, przy uwzględnieniu przyjętych założeń dotyczących jakości kształcenia /$\alpha, \beta, \Delta h$/ oraz spójności treści /S/ przedstawia rysunek 2.



Rys.2. Powstawanie struktury wiedzy słuchacza w układzie studiów dwustopniowych z określonej dyscypliny naukowej

Tak więc na strukturę wiedzy absolwenta studiów dwustopniowych wywiera wpływ struktura treści kształcenia przekazywana przez program przedmiotu, podręczniki, skrypty i przewodniki metodyczne. Korelacja pionowa powinna więc dotyczyć nie tylko treści programowych, ale również treści podręczników, skryptów, przewodników metodycznych.

4. Integracja wiedzy kolejnych poziomów kształcenia kadr oficerskich wokół kategorii pojęciowej /myśli przewodniej/ skupiającej całość studiów - jako zasada korelacji pionowej - ma zapewnić uzyskanie spójnego systemu wiedzy zdobywanej w kolejnych etapach kształcenia. Będzie to możliwe poprzez utworzenie pewnego szkieletu złożonego z określonych praw i pojęć istotnych dla danego kierunku i specjalności. Szkielet ten powinien stanowić układ odniesienia dla zdobywanej wiedzy, zmieniać się powoli /w zależności od etapu kształcenia/, być względnie stabilny i dotyczyć znacznej części wiedzy /a najlepiej całej wiedzy/. W zasadzie uważa się, że szkieletu pojęciowego nie można stanowić pojedyńcza dyscyplina naukowa.

W systemie wyższego szkolnictwa wojskowego, przy przedmiotowej strukturze programów kształcenia, funkcję kategorii pojęciowej, moim zdaniem, może spełniać nauka wojenna, uzupełniana, ze względu na szeroki zakres, kategoriami pomocniczymi, stanowiącymi myśli przewodnie integrujące wiedzę określonych specjalności /korpusów osobowych/ kształconych w poszczególnych układach pionowych, a mieszczących się w zakresie pojęcia "nauka wojenna". Dość uniwersalne znaczenie integracyjne może mieć postulowana sylwetka oficera LWP /z podziałem na specjalności czy korpusy osobowe/, które może pełnić funkcję nadrzędną w stosunku do nauki wojennej.

Przyjęta przez zespół specjalistów kategoria pojęcio-

wa /myśl przewodnia/ może stanowić podstawę praktycznego urzeczywistnienia zasady ukierunkowania zawodowego i wywodzącej się stąd idei ukierunkowania programów na kształcenie ustawiczne - instytucjonalne.

Na zakończenie opisu problemów dotyczących zasad korelacji pionowej uważam za celowe podkreślić, że realizacja tych zasad może spełnić założone oczekiwania w warunkach ustalonego, w miarę dokładnie, poglądu na model wielopoziomowego kształcenia oficerów określonej specjalności.

3. Realizacja idei korelacji treści programowych w układzie wielopoziomowego kształcenia kadr oficerskich

Realizacja idei zawartych w określeniu i zasadach korelacji pionowej wymaga rozpatrzenia korelacji w jej aspekcie czynnościowym poprzez wyodrębnienie w pracach programowych czynności korelacyjnych. Czynności te powinny być wykonywane przy ścisłym współdziałaniu między uczelniami oraz instytucjami i organami zarządzania szkolnictwem. Powinny być one tak dobrane, by zapewnić włączenie do programu tego co konieczne, by nie spowodować usunięcia z programu studiów treści istotnych bądź też nie zdeformować go poprzez wprowadzenie treści zbędnych. Przy takim rozumieniu czynności korelacyjnych może okazać się celowe włączenie do programu treści stanowiących powtórzenie z programu etapu poprzedzającego, ale nieodzownych ze względu na cel kształcenia. Same czynności korelacyjne /jako niezbędne/ powinny być włączone w tok postępowania przy opracowywaniu programu studiów. Tak więc opracowywanie programów w wielopoziomowym układzie kształcenia, z uwzględnieniem idei korelacji pionowej, powinna cechować:

1/ kompleksowość prac programowych prowadzonych

jednocześnie na wszystkich poziomach kształcenia, z uwzględnieniem powiązań instytucjonalnych i funkcjonalnych między uczelniami układu pionowego oraz instytucjami kierującymi szkolnictwem, przy zachowaniu dużej samodzielności uczelni w ustalaniu programów;

2/ systemowość podejścia wyrażająca się uporządkowanym postępowaniem stanowiącym proces badawczy zapoczątkowany analizą wymagań /opracowanie charakterystyk zawodowych lub opis obszarów działania absolwentów/, a zakończony weryfikacją programów oraz traktowaniem programu jako elementu obiektu badań, którym jest organizacja kształcenia kadr oficerskich;

3/ strukturalny układ treści programowych przedmiotów profilujących, nauczanych na kolejnych poziomach kształcenia.

Wyodrębnione czynności korelacyjne, wchodzące w zakres czynności planistyczno-programowych, mogą mieć charakter czynności regulacyjnych i czynności podstawowych. Czynności o charakterze regulacyjnym tworzą warunki właściwej realizacji czynności podstawowych i dotyczą określenia: ujednoliconych zaleceń programowych; uwarunkowań dokładności i współzależności ogólnych celów kształcenia; myśli przewodniej integrującej treści kształcenia kolejnych poziomów nauki. W zakresie czynności podstawowych, związanych z bezpośrednim doborem i układem treści kształcenia, jako niezbędne /niezależnie od przyjętej procedury opracowywania programów/ należałoby uwzględniać: określenie zakresu i przyrostu jakości kształcenia oraz weryfikację merytoryczną i formalną programów studiów. Zakres kształcenia, to tyle co różnica między pożądanym zasobem wiedzy i umiejętności absolwenta a zasobem wiedzy i umiejętności "uśrednionego" kandydata. Przyrost jakości kształcenia stanowi skwantyfikowaną

postać zakresu kształcenia: jest to różnica między poziomem opanowania wiedzy i umiejętności /oznaczanym przez α /oraz stopniem abstrakcji/ poziomem naukowym, oznaczanym przez β/ założonym /wymaganym, końcowym/ a początkowym /uzyskanym według programu realizowanego na etapie poprzedzającym/. W zapisie matematycznym przyrost jakości kształcenia wyrazić można wzorem:

$$\Delta h = \alpha_k \beta_k - \alpha_p \beta_p$$

gdzie: $\alpha_p \beta_p$ - wartości początkowe,
$\alpha_k \beta_k$ - wartości końcowe.

Weryfikacja merytoryczna opracowanych programów wymaga ze względu na korelację pionową oceny według przyjętych wielkości stanowiących parametry stanu korelacji /"zgodność", "spójność", "powtórzenia", "ukierunkowanie"/ wyrażonych odpowiadającymi im wskaźnikami. Weryfikacja formalna wymaga odnotowania w programach: drogi modelowej kształcenia; wartości liczbowych określających parametry stanu korelacji; przedmiotów poprzedzających /zabezpieczających/ i następujących /zabezpieczanych/ z podaniem informacji dotyczących przyrostu jakości kształcenia.

Rozważany problem korelacji w wielopoziomowym układzie kształcenia w jej aspekcie czynnościowym /działaniowym - urzeczywistniającym idee teoretyczne dotyczące korelacji/ można więc sprowadzić do prac planistyczno-programowych charakteryzujących się kompleksowością, systemowością podejścia oraz strukturalizacją treści przedmiotów profilujących i uwzględniających czynności korelacyjne /regulacyjne i podstawowe/. Prace programowe o takich właściwościach można najpełniej zrealizować w systemie programowania kształcenia opartego na

strukturze instytucjonalnej organizacji kształcenia /przygotowania/ kadr oficerskich, obejmującej:

a/ instytucje i organa zarządzające wyższym szkolnictwem wojskowym;

b/ wyższe szkolnictwo wojskowe;

c/ jednostki wojskowe i sztaby współdziałające w kształceniu kadr oficerskich.

Pomiędzy ogniwami wymienionej struktury instytucjonalnej następuje wzajemne oddziaływanie w zakresie wypełniania następujących funkcji:

a/ programowania ogólnego obejmującego ogólne kierowanie procesem dydaktyczno-wychowawczym i mającego charakter funkcji regulacyjnej;

b/ programowania szczegółowego stanowiącego urzeczywistnienie przyjętych założeń w programowaniu ogólnym i mającego charakter funkcji podstawowej;

c/ przygotowania kadr do programowania kształcenia - jest to funkcja o charakterze pomocniczym.

W pracach programowych realizowanych w ramach funkcji programowania ogólnego i programowania szczegółowego, można wyróżnić następujące formy:

a/ systematyczną działalność nauczycieli akademickich w uczelni /wszyscy nauczyciele akademiccy/;

b/ działalność w zespołach naukowo-badawczych zajmujących się problemami programowania kształcenia /kadra z przygotowaniem specjalistycznym/;

c/ planistyczno-koordynująca działalność w zakresie programowania kształcenia instytucji i organów zarządzania wyższym szkolnictwem wojskowym oraz wyodrębnionych ogniw w uczelniach wojskowych.

Pewnego rozwinięcia wymaga wymieniona funkcja o charakterze pomocniczym - określona jako "przygotowanie kadr do programowania kształcenia". Jej wyodrębnienie

podyktowane jest szerokim udziałem w pracach programowych kadry uczelni wojskowych oraz instytucji i organów zarządzających szkolnictwem wojskowym nie zajmujących się profesjonalnie problemami programów przy jednoczesnej złożoności metod i technik programowania. Szczególną rolę w procesie programowania kształcenia spełniają nauczyciele akademiccy. Ich znajomość zagadnień teoretycznych i praktycznych z dziedziny programów kształcenia powinna pozwolić na opracowanie programów bardziej elastycznych. Twórczy udział w opracowywaniu programu pozwoli nauczycielowi zachować prawo osobistej jego interpretacji i zarazem możność własnego programowania treści i metod prowadzonych przez siebie zajęć. Jest to wstępny wymóg /jak stwierdza prof. J.Legowicz/ nauczania dialektycznego; rozpoczęcie dialogu nauczyciela z programem już na etapie jego opracowywania zapewni przejście do dialogu ze słuchaczem.

Czynności korelacyjne - urzeczywistniające ideę korelacji treści programowych w układzie wielopoziomowego kształcenia - stanowią integralny składnik funkcji realizowanych przez system programowania kształcenia. W ramach tych funkcji pogłębionego potraktowania wymagają, moim zdaniem, czynności związane z weryfikacją merytoryczną programów. W zasadzie w systemowym ujęciu programowania kształcenia problem weryfikacji programów stanowi oddzielną fazę prac programowych ściśle zintegrowaną z fazą określającą wymagania systemu, jak też fazą właściwego programowania kształcenia. Weryfikacja merytoryczna programów, z punktu widzenia ich korelacji w układzie wielopoziomowego kształcenia, obejmuje ocenę programów według przyjętych wielkości stanowiących parametry stanu korelacji i wyrażonych odpowiednimi wskaźnikami.

I tak:

1. Zgodność treści kształcenia z wymaganiami w zakresie przygotowania absolwentów najpełniej można ocenić po eksperymentalnym zrealizowaniu programu w oparciu o ocenę absolwentów i opinię ich przełożonych uwzględniając:

- przygotowanie przez uczelnię do wykonywania określonych zadań;
- ważność /potrzebę/ zadań według wymagań w miejscu pracy.

Wskaźnikiem "zgodności" może być stosunek oceny średniej za przygotowanie do oceny średniej wyrażającej ważność zadań oraz współczynnik korelacji miarowej i rangowej.

2. Spójność treści kształcenia kolejnych etapów nauki można wyrazić wskaźnikiem korelatywności zewnętrznej K_z określonym w oparciu o macierz korelatywności zewnętrznej

$$K_z = \frac{\sum k_z}{n_1 \; n_2}$$

gdzie: k_z - liczba par przedmiotów /elementów treści/, między którymi zachodzi wzajemna zależność,

n_1, n_2 - liczba przedmiotów /elementów treści/ podlegających analizie odpowiednio 1 i 2 poziomu kształcenia.

3. Stopień powtórzeń treści kształcenia może być wyrażony wskaźnikiem procentowym lub liczbą godzin programowego kształcenia treści powtórzonych. Przy czym podstawę do ustalenia treści powtórzonych stanowi warunek określający, że za treści powtórzone przyjmuje się te, dla których przyrost jakości kształcenia jest równy

lub mniejszy od zera /w zapisie matematycznym: $\Delta h = \alpha_k \beta_k - \alpha_p \beta_p \leqslant 0$/

4. Stopień ukierunkowania programu niższego poziomu kształcenia na wyższy poziom nauki można wyrazić współczynnikiem korelacji rangowej w oparciu o macierze korelatywności przedmiotów niższego poziomu /korelatywność wewnętrzna/ i obu poziomów rozpatrywanych łącznie /korelatywność zewnętrzna/. Tak więc

$$R = \frac{1 - 6\sum /x_i - y_i/^2}{n\,/n^2 - 1/}$$

gdzie:

x_1 - kolejna pozycja rangowa szeregu rangowego zmiennej x stanowiącej szereg przedmiotów ustalonych ze względu na wzajemne ich powiązania w programie niższego poziomu kształcenia;

y_1 - kolejna pozycja rangowa szeregu rangowego zmiennej y stanowiącej szereg przedmiotów niższego poziomu kształcenia ustalony ze względu na powiązania /wzajemne zależności/ z przedmiotami poziomu wyższego;

n - liczba pozycji rangowych.

Przedstawione wskaźniki pozwalają ocenić stan korelacji treści programowych w wielopoziomowym układzie kształcenia programów już realizowanych w uczelniach wojskowych /jak już wspomniano badania takie przeprowadzono w odniesieniu do oficerów radiolokacji kształconych w układzie: WOSR-WKDO - akademie wojskowe - WAT, ASG/. W oparciu o uzyskane wyniki, z uwzględnieniem rozważań teoretycznych, można podejmować działania zmierzające do polepszenia stanu korelacji pionowej.

Pogłębioną ocenę stanu korelacji można uzyskać poprzez badanie efektywności kształcenia w wielopoziomowym układzie kształcenia kadr oficerskich. Wyniki tych badań mogą stanowić podstawę opracowania koncepcji kształcenia /w miarę potrzeby nowych/ w układzie wielopoziomowego przygotowywania kadr oficerskich.

Bronisław GALOCH
Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza
w Dęblinie

DOSKONALENIE PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA PODCHORĄŻYCH WOSL

Lotnictwo wojskowe stanowi szczególny rodzaj sił zbrojnych, nakładający na wojskowych nauczycieli akademickich w stalowych mundurach szczególnie odpowiedzialne obowiązki. Praca współczesnego pilota jest jedną z najbardziej złożonych form działalności człowieka; charakteryzuje się ona takimi czynnikami, jak:

- praca w nietypowych warunkach /w oderwaniu od ziemi/;
- szybkim przemieszczaniem się w przestrzeni;
- zmieniającym się rytmem pracy narzuconej przez charakter realizowanych zadań w powietrzu;
- intensywną pracą umysłową, wymagającą jednocześnie dużej koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Do czynników tych należy również zaliczyć: duże przyśpieszenia, hałas i wibracje, zmiany ciśnienia atmosferycznego, wahania temperatury i zmiany w oświetleniu oraz podświadomość permanentnego zagrożenia życia. Wszystkie te czynniki mają wpływ na organizm oraz przebieg procesów psychicznych pilota.

Psychologowie lotniczy twierdzą, że zawód pilota, jako jeden z trudniejszych, prowadzi bardzo często do zaburzeń emocjonalnych o różnym stopniu nasilenia i czasie trwania. Według Frukholma zaburzenia emocjonalne z komponentem lękowym są najbardziej typową przyczyną

dezadaptacji zawodowej szwedzkich pilotów[1]. Istnieje więc konieczność ścisłego określenia wymagań co do osobowości kandydatów do WOSL, jak i sprecyzowania w programach kształcenia celów szczegółowych dla poszczególnych przedmiotów kształcenia.

Dydaktycy realizujący program kształcenia muszą jednoznacznie mieć określone: co pilot /podchorąży/ musi bezwzględnie znać, co umieć, a z czym być tylko zapoznanym; natomiast w praktycznym szkoleniu w powietrzu - jakie elementy ukształtować, doskonalić i jakie wiadomości pogłębiać oraz utrwalić. Nadawanie identycznego znaczenia wszystkim tematom i przedmiotom stanowi działanie irracjonalne, jest zbędnym obciążeniem pamięci podchorążych. W skrajnych natomiast przypadkach wartości drugorzędne mogą przesłonić problemy główne.

Przyczyną zgłoszeń młodzieży na studia do WOSL jest nie tylko możliwość zdobycia zawodu pilota wojskowego i uzyskania stopnia oficerskiego /kształcimy młodzież jeszcze w kilku innych specjalnościach/. Ważnym czynnikiem motywacyjnym u dużej grupy kandydatów jest ponadto pragnienie rozwinięcia w sobie tradycyjnych lotniczych norm wartości, takich jak: obowiązkowość, punktualność, koleżeństwo, porządek, poczucie godności. Elementem pobudzającym jest tu także przebywanie w gronie kolegów o podobnych zainteresowaniach, stalowy mundur i odznaki lotnicze. Pragnienie przebywania w grupie ludzi odważnych jest bardzo silne, szczególnie obecnie, gdy życie dostarcza bez przerwy przykładów dysharmonii w życiu rodzinnym, braku jakichkolwiek związków międzyludzkich w wielkich szkołach średnich oraz ogólnie w egzystencji znacznej części młodzieży.

---

[1] A.FRUKHOLI', Sindrom bojazni polieta u szwedskich pilotow, [w:] Emocjonalnyj stress, Leningrad 1970.

Jak ciężki zawód musi spotkać tę część wartościowej młodzieży, która tych tradycyjnych lotniczych norm wartości doszukać się nie może, rezygnuje na pierwszym roku studiów nie mówiąc nam dlaczego. Koniecznym jest więc, aby nasze nowe programy kształcenia uwzględniały wyżej przedstawione problemy.

Celem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie doświadczeń i wniosków, jakie wynikają z kilkuletnich badań nad nowymi programami kształcenia w WOSL, stąd stanowi ono próbę zaprezentowania kilku krytycznych uwag oraz propozycji nowych rozwiązań.

1. Co nam dały seminaria naukowe na temat nowych programów kształcenia?

Podstawy bezpieczeństwa latania powstają już w procesie kształcenia w oddziale szkolenia. Doświadczenie podpowiada, że pilotowi łatwiej jest podjąć decyzję w skomplikowanej sytuacji w powietrzu, gdy lepiej rozumie źródło jej powstania, to znaczy, gdy ma lepsze przygotowanie teoretyczne i może przewidywać skutki podejmowania decyzji. Czuje się wtedy w samolocie pewniej. Umiejętność podjęcia ryzykownej decyzji w odpowiednim momencie skomplikowanej sytuacji lotu, to swego rodzaju sztuka, której pilot musi się nauczyć. Ta świadomość towarzyszyła nam podczas wszystkich dyskusji nad nowymi programami kształcenia.

W celu dobrego przygotowania się do tak poważnego zadania wiosną i zimą 1980 roku zorganizowaliśmy dwa seminaria naukowe poświęcone następującym tematom:

1. Właściwości formułowania celów i doboru treści kształcenia ze szkolenia taktycznego dla podchorążych WOSL.

2. Zarys koncepcji konstruowania nowoczesnego programu kształcenia w Katedrze Taktyki WOSL dla podchorążych o specjalności nawigator SD.

Do dyskusji zapraszaliśmy kompetentnych przedstawicieli ze związków taktycznych i taktyczno-operacyjnych lotnictwa, dowództw z WL i WOPK oraz Szefostwa Lotnictwa Marynarki Wojennej i Wydziału Lotnictwa i OPK ASG WP. W wyniku przeprowadzonych dyskusji pragnęliśmy uzyskać odpowiedzi lub upewnić się:

- czy cele programowe są zgodne z praktyką służbową absolwentów i zaspokajają potrzeby jednostek w tym zakresie;
- czy właściwy jest zakres niektórych celów programowych;
- co do oceny praktycznej przydatności wybranych partii materiału z przedmiotów taktycznych;
- czy wiedza naszego absolwenta pokrywa się z potrzebami jednostek lotniczych;
- jakimi względami należy się kierować przy doborze treści kształcenia;
- jakie przyjąć kryteria wyboru podstawowych, a jednocześnie reprezentatywnych problemów określonych zakresów wiedzy?
- co przede wszystkim powinno być przedmiotem programów kształcenia i jaka powinna być ich konstrukcja.

Już na wstępie nie osiągnęliśmy zamierzonego celu, to jest kompetencyjności, uczestników seminariów. Dowódcy skierowali na te seminaria ludzi dość słabo zorientowanych w tej problematyce. Stąd w toku dyskusji, ci którzy zabrali głos, formułowali uwagi krytyczne w odniesieniu do poziomu wiedzy teoretycznej i szkolenia praktycznego w powietrzu naszych absolwentów nie uwzględniając treści programów kształcenia i zadań, jakie obowiązują

w WOSL. W tej części dyskusji mogliśmy zorientować się w zakresie niedociągnięć w procesie kształcenia naszych podchorążych. Jeśli chodzi o praktyczne szkolenie w powietrzu, nawet tego nie osiągnęliśmy, bo mimo zaproszeń prawie nikt z przedstawicieli pułków lotniczych naszej szkoły nie uczestniczył w tych seminariach.

Druga grupa uczestników to przedstawiciele dowództw i rodzajów sił zbrojnych. W tej grupie w toku dyskusji bardziej przewijały się problemy taktyczno-operacyjne niż zagadnienia interesujące nas - "małej taktyki" /a więc do szczebla eskadry, batalionu włącznie/, czyli znów problemy nie odpowiadające potrzebom naszych podchorążych. Trzeba przyznać, że najwięcej zrozumienia dla naszych potrzeb wykazał płk nawig.doc.dr K. Nowak, przedstawiając propozycje programowe dla specjalności pilot samolotów odrzutowych. Z jego propozycji częściowo skorzystaliśmy opracowując nowe programy kształcenia.

Najwięcej pomogli nam i pomagają przedstawiciele Katedry Lotnictwa i w ogóle Wydziału Lotnictwa oraz OPK ASG WP. Dobrze orientując się w problematyce seminariów rozumieli nasze rozterki, potrzeby i starali się nam pomóc przedstawiając szereg istotnych propozycji.

A oto wnioski nasuwające się w wyniku tych spotkań:

- mimo wzrostu wykształcenia kadry zawodowej lotnictwa nie odczuwa się wielkiego zainteresowania wiedzą teoretyczną;

- mała orientacja wśród kadry jednostek bojowych, jakie konkretne zadania szkoleniowe postawione są przed Oddziałem Szkolenia WOSL;

- nieuzmysławianie sobie przez kadrę jednostek lotniczych szkoły, że zdobywanie wiedzy i kształcenie podchorążych nie kończy się w Oddziale Szkolenia WOSL, że obowiązek utrwalania wiedzy teoretycznej i dalszego jej

rozwijania spoczywa na organizatorach praktycznego szkolenia w powietrzu tak w pułkach lotniczych [redacted], jak i w pułkach bojowych. Wiedza zdobyta w Oddziale Szkolenia WOSL jest niewystarczająca na całe życie wojskowe oficera lotnictwa;

- nie dowiedzieliśmy się czego oczekują przedstawiciele związków taktycznych lotnictwa, aby wnieść do nowych programów kształcenia podchorążych WOSL;

- ponieważ nie ma możliwości spowodowania, aby uczestnikami takich seminariów naukowych byli kompetentni w danej problematyce oficerowie, spotkania tego typu dają wątpliwe korzyści merytoryczne.

2. Model osobowy i charakterystyka zawodowa absolwenta WOSL a program kształcenia

Obowiązkiem WOSL jest wypracowanie treści kształcenia w przedmiotach profilujących, które w sposób zasadniczy wywierają wpływ na kształtowanie zawodowej sylwetki absolwenta. Rozwiązując problem doboru treści kształcenia dla określonej specjalności należało najpierw opracować model osobowy i charakterystykę zawodową absolwenta WOSL, a dopiero później - w oparciu o wyżej wymienione dokumenty - sformułować cele kształcenia ustalające kierunek i zakres działania.

Na tej podstawie opracowane zostały w Oddziale Szkolenia modele osobowe absolwentów WOSL dla specjalności "pilot samolotów odrzutowych" i "nawigator stanowiska dowodzenia". Były one trudne do opracowania: pilota ze względu na ściśle określoną liczbę godzin na nauczanie teoretyczne /za małą do potrzeb/, a nawigatora ze względu na najbogatszy program teoretyczny. Do opracowania modelów pozostałych specjalności kształcenia, takich

jak pilot śmigłowca, pilot lotnictwa transportowego, nawigator latający, wykorzystano już opracowane modele po wyróżnieniu specyfiki specjalności. Opracowanie programu do specjalności kształcenia: oficer polityczny należy do kompetencji GZP WP.

Tworząc modele podstawowych specjalności kształcenia w WOSL zaczęliśmy coraz lepiej rozumieć, że treść kształcenia to zbiór lub system wiadomości, umiejętności i sprawności oraz nawyków i przyzwyczajeń istotnych z punktu widzenia przygotowania podchorążego naszej uczelni do pełnienia funkcji pilota lub oficera sztabu. Współczesnemu pilotowi potrzebne są dyspozycje instrumentalne i kierunkowe. Stąd kształcenie pilota zostaje nakierowane na opanowanie podstaw wiedzy teoretycznej, praktycznego rozwijania zainteresowań i postawy refleksyjnej oraz umiejętności działania w różnych sytuacjach współczesnego pola walki. Obok tego, w rzemiośle współczesnego pilota niezbędny jest rozwój kultury myślenia w ogóle, a taktycznego szczególnie. H.Muszyński pisze na ten temat następująco:"... dyspozycje instrumentalne i kierunkowe tym różnią się od siebie, że manifestują się w zasadniczo odmiennych sytuacjach życiowych człowieka. Te pierwsze, mianowicie, dochodzą do głosu wówczas, kiedy staje on w obliczu jakiejś trudności, którą można pokonać wyłącznie własnym działaniem. Posiada dane dyspozycje ten, kto potrafi podjąć stosowne działanie i trudności przezwyciężyć.

W zupełnie innych sytuacjach natomiast dochodzą do głosu dyspozycje drugiego rodzaju. Dają one znać o sobie wówczas, kiedy jednostka staje w obliczu koniecznego wyboru między czymś, co jest przedmiotem wartościowania. Jej wybór zostanie zdeterminowany posiadanymi dyspozycjami kierunkowymi. Tak więc człowiek jest tym

bardziej wykształcony, im trudniejsze zadania potrafi wykonać, tym bardziej zaś wychowany, im bardziej ku wartościom aprobowanym skłonny jest kierować swą aktywność"[2]. O tych słowach należy pamiętać tworząc nowe programy kształcenia dla konkretnych specjalności, w naszym przypadku - pilot samolotów odrzutowych.

Rozumiemy, że strukturyzacja treści i problemowo-kompleksowe ujmowanie materiału ukierunkowuje działanie podchorążych na samodzielne dochodzenie do wiedzy, kształtuje zatem inicjatywę, pomysłowość, zaradność i sprawność w rozwiązywaniu trudnych sytuacji w praktyce lotniczej, co jest niezbędne każdemu pilotowi. Unowocześnienie procesu kształcenia obejmuje także zmiany programowe. Program kształcenia musi odpowiadać wszystkim aktualnym warunkom i normom wynikłym z rozwoju nauki i techniki oraz postępu dydaktycznego. Musi być zgodny z wizją potrzeb lotnictwa roku 2000. Należy dokonywać takich korekt strukturalnych i organizacyjnych, aby te warunki mogły być spełnione. Zasadniczy cel nowych założeń, pisze S.Żak, to wprowadzenie takich zmian organizacyjno-dydaktycznych, metodycznych i merytorycznych, które stwarzałyby korzystniejsze warunki wykształcenia wartościowego obywatela społeczeństwa socjalistycznego, oficera o twórczej inicjatywie, inwencji i wyobraźni, zdolnego do samodzielnego myślenia i działania, w pełni przygotowanego do wykonywania zawodu oficera zarówno w społecznym, jak i w specjalistycznym wymiarze[3]. W WOSL istnieje konieczność takich zmian.

---

[2] H.MUSZYŃSKI, Szkoła wychowująca - możliwości, nadzieje i zagrożenia, "Kwartalnik Pedagogiczny", 1983, nr2.

[3] Por.:S.ŻAK, E.SZUMER, Doskonalenie procesu kształcenia w WSO, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1982, nr9.

3. Efekty skracania czasu studiów a kształcenie teoretyczne

Obserwujemy postęp naukowo-techniczny, pojawianie się coraz nowocześniejszej techniki bojowej, nowych gałęzi wiedzy i specjalności zawodowych. Stawiane są nam coraz to zmieniające się zadania, istnieje zatem potrzeba elastyczności celów kształcenia oraz treści dydaktycznych. Cóż można zatem zaproponować? Patrzeć, jak te problemy rozwiązują inni, może coś interesującego zauważymy i będziemy mogli dla siebie wykorzystać[4]. Złożoność problemu oraz piętrzące się trudności każą z rozwagą podchodzić do sprawy kształcenia. Pedagodzy stwierdzają, i słusznie, że programy kształcenia muszą uwzględniać integrację i korelację przedmiotów. Praktyka sygnalizuje, że nie jest to takie proste. Gdy powstała WOSL, na kształcenie teoretyczne przeznaczono 33 miesiące /tj.65,4% czasu studiów/, a na praktyczne szkolenie w powietrzu - - 13,5 miesiąca /tj.26,7% czasu studiów/[5]. Programy kształcenia były ogólnie zorientowane na przekazanie podchorążym nowoczesnej wiedzy wojskowo-lotniczej i ogólnej.

Nie będę twierdził, że treści zawarte w tych programach były merytorycznie słuszne. Warto również zaznaczyć, że najnowocześniejszym samolotem bojowym w tym czasie na uzbrojeniu był MiG-21. Dziś, gdy posiadamy bardziej no-

---

[4] B.GALOCH, System szkolenia personelu latającego w RFN, "PWL i WOPK" 1982, nr 4; tenże:System szkolenia pilotów lotnictwa taktycznego Stanów Zjednoczonych, "PWL i WOPK" 1983, nr 5.

[5] Na urlopy i przygotowanie do promocji odliczono w przybliżeniu 4 miesiące /tj.7,9% czasu studiów/; razem studia w WOSL wynosiły 50,5 miesiąca.

woczesne samoloty bojowe /np. MiG-23/ wyposażone w bardziej skomplikowaną aparaturę pokładową i planujemy dalszą modernizację lotnictwa bojowego, czas na kształcenie teoretyczne zaczynamy niebezpiecznie skracać do 21,5 miesiąca /tj. 42,6% czasu studiów - mniej o 22,8%/, wydłużając praktyczne szkolenie w powietrzu do 25 miesięcy /tj.49,5% czasu studiów/. Ta utrwalana praktyka wydłużania czasu szkolenia praktycznego kosztem kształcenia teoretycznego jest szkodliwa i może przynieść w niedalekiej przyszłości niekorzystne, a przy tym nieodwracalne skutki. Nasuwa się tu niebezpieczne skojarzenie: mimo, że do uzbrojenia lotnictwa wprowadzana jest technika bojowa trzeciej generacji, w dalszym ciągu oceniamy potrzeby wiedzy teoretycznej u podchorążych z okresu samolotu "Lim" /pierwszej generacji/.

Doświadczenia wypływające z ponad 26-letniej praktyki pilota i instruktora oraz pilota z czterech różnych pułków lotnictwa bojowego pozwalają mi zauważyć, że zabieranie podchorążych na drugim roku studiów 15 lutego na lotniska jest nie przemyślane i dla nikogo nie wypływa stąd żadna korzyść. Dzień w tym czasie jest jeszcze bardzo krótki, można zorganizować zaledwie jedną zmianę lotów, warunki atmosferyczne nie ustalone - w większości trudne. Z tą liczbą podchorążych, którzy są kierowani do pułków, nie wiadomo co w tym czasie robić, bowiem nie istnieją szanse by wszyscy mogli w ciągu jednej zmiany wykonać choćby jeden lot. W ten sposób podchorążym mijają dnie i tygodnie w oczekiwaniu na swój upragniony lot, nie utrwalona wiedza teoretyczna ulega stopniowemu zapominaniu. Spostrzeżenia powyższe potwierdza wielu pilotów, także i pułków lotniczych szkoły.

Jeśli już tak bardzo pragniemy od 15 lutego rozpoczynać praktyczne szkolenie na lotniskach, to kierujemy na

nie tylko 50% podchorążych, a drugie 50% o 1,5 do 2 miesięcy później. Przy takim podziale dajemy jakieś szanse, że pierwszej grupie podchorążych uda się częściej wykonać lot, a pozostałe grupy będą dalej mogły spokojnie kontynuować kształcenie teoretyczne w Oddziale Szkolenia. Doświadczenie lotnicze podpowiada, że lepiej wykorzystuje się dzień lotny, gdy poziom wyszkolenia pilotów jest różny. Powyższe propozycje do tej różnicy prowadzą.

W tej wymuszonej poniekąd sytuacji zaistniała dość paradoksalna sytuacja, a mianowicie pilot - przyszły dowódca różnego szczebla, mający zostać w przyszłości przełożonym różnych specjalistów lotniczych - kończy WOSL ze średnio zmniejszonym o 40% programem teoretycznym /tylko w taktyce lotnictwa różnica ta w odniesieniu do nawigatora SD wynosi 41,2%/. Ta specjalność kształcenia, ze względu na deficyt czasu, pozbawiona jest całkowicie niektórych przedmiotów teoretycznych. W ten sposób już na starcie do służbowego i zawodowego rozwoju stawiamy pilota w stosunku do innych specjalności kształcenia w znacznie gorszej sytuacji. Tej różnicy wiedzy pilot już nie będzie miał możliwości w szkole uzupełnić, musi ją osiągnąć sam, podczas wykonywania trudnego zawodu pilota bojowego. Skorygowanie tych niedomagań ma niesłychanie istotne znaczenie. Obecny stan uniemożliwia zestawienie sensownego programu kształcenia dla specjalności: pilot samolotów odrzutowych. Nawet jeśli przy wielu kompromisach program taki uda się zestawić, to tylko wtedy będzie on sensowny, gdy odpowiednio rozwinięte zagadnienie nauki /teorii/ będą miały ścisły związek z praktyką.

Wiązanie teorii z praktyką jest metodą aktywizowania intelektualnego zajmującego czołowe miejsce w dziedzinie wychowania przez naukę, w którym rozbudzona ciekawość podchorążych współdziała z opanowaniem praktycznym umie-

jętności latania. Podchorążym musimy podawać przykłady logicznej zgodności teorii z praktyką. Sytuacja aktualna przeczy tej zgodności. Doszliśmy do tego, że wyraźnie uwidacznia się niewystarczalność organizacji kształcenia w WOSL. Organizacja ta zmusza, by każdy przedmiot był nauczany oddzielnie, w swoistych wyłącznie dla niego sytuacjach lekcyjnych. Efekty kształcenia mają tutaj charakter addytywny, powstają przez proste zsumowanie celów zrealizowanych przez poszczególnych wykładowców. Taka organizacja kształcenia /system/ w WOSL jest niewystarczająca tak do realizacji celów kształcenia, jak i wychowania, tych ostatnich bowiem nie daje się rozdzielić w sposób wyłączny pomiędzy poszczególnych wykładowców. Cele kształcenia i wychowania w nowych programach mogą być osiągane wyłącznie przez integralnie zorganizowaną działalność całej WOSL. Prowadzi to do konieczności nowego spojrzenia na organizację kształcenia w WOSL.

4. Jak wykorzystujemy wiedzę i praktykę pilotów wykładowców do tworzenia nowych programów kształcenia?

W Oddziale Szkolenia WOSL zatrudniona jest kadra o bardzo bogatym doświadczeniu lotniczym i pedagogicznym. Należą do niej również byli dowódcy jednostek lotniczych szkoły, oficerowie dobrze znający problem kształcenia teoretycznego i trud szkolenia praktycznego w powietrzu. Zdawałoby się, że nic prostszego, jak to, by przed tworzeniem nowych programów kształcenia podchorążych skorzystać z olbrzymiego kapitału doświadczeń i wiedzy tych ludzi, skorelować programy kształcenia teoretycznego z praktycznym szkoleniem w powietrzu /tam tkwią również rezerwy/, próbować znaleźć wszystkie możliwe rezerwy dla dobra nauki i praktyki lotniczej, jednym słowem - wykorzystać wszechstronne przygotowanie tych oficerów lub choć wysłu-

chać ich głosu. Sytuacja jednak, jaka powstała budzi tyleż zdumienia, co niepokoju. Oto oficerowie ci - jeszcze nie tak dawno mocno eksponowani jako dowódcy jednostek liniowych w szkole - w momencie gdy przeszli do Oddziału Szkolenia, choć nic ze swego doświadczenia lotniczego nie stracili /dalej latają/, natomiast wzbogacili swe doświadczenie pedagogiczne i wiedzę teoretyczną, przestali się faktycznie liczyć. Powstała sytuacja, w której praktyka lotnicza stała się sztuką dla sztuki, utworzyły się dwa jakby odrębne "światy" - kształcenia teoretycznego i praktycznego szkolenia w powietrzu. Duża część wykładowców Oddziału Szkolenia doskonale zna praktykę lotniczą i dalej w niej uczestniczy, czego nie można powiedzieć o kadrze lotniczej jednostek szkolnych i jej praktyce w Oddziale Szkolenia. Nasuwa się tu wniosek, który sformułuję bardzo ogólnie. Oficerowie piloci, którzy mają być zatrudnieni w WOSL, powinni obowiązkowo przynajmniej rok pracować na stanowisku dydaktycznym w Oddziale Szkolenia. Ta roczna praktyka pedagogiczna z pewnością przysporzy im dużo korzyści w przyszłym dowodzeniu. Spostrzegą na pewno, że dla dobra szkolenia podchorążych i bezpieczeństwa latania atmosferę pracy nad ich rozwojem umysłowym z Oddziału Szkolenia powinno się utrzymywać /a czasu jest dość/ i ściśle łączyć z praktycznym lataniem w jednostkach lotniczych szkoły.

5. Co aktualnie czynimy w zakresie nowych programów kształcenia?

Prowadzone dotychczas badania nad treściami nowych programów - proponowanych dopiero do wprowadzenia - ogniskują się przede wszystkim wokół następujących zagadnień:

- oceny praktycznej przydatności wybranych partii ma-

teriału dokonywanej przez wojskowych nauczycieli Oddziału Szkolenia, podchorążych WOSL, absolwentów WOSL będących w pułkach lotniczych oraz pracowników naukowo-dydaktycznych katedry taktyki lotnictwa ASG WP;

- określenia, w jakim stopniu treść nowych programów kształcenia z przedmiotów taktycznych odpowiada zadaniom praktycznego szkolenia w powietrzu na s-tach SU-20, MiG-21 bis i MiG-23 [illegible], a ujętych w części drugiej /zastosowanie bojowe/ programów szkolenia lotniczego na tych samolotach;

- oceny dostosowania treści nauczania do stopnia zdolności, możliwości i zainteresowań podchorążych;

- oceny budowy programu kształcenia z punktu widzenia jego poprawności dydaktycznej; w tym zakresie analizie poddaje się związki zachodzące pomiędzy treściami kształcenia a pozostałymi elementami procesu dydaktycznego oraz wewnętrzną międzyprzedmiotową strukturą treści;

- oceny nowych propozycji programowych związanych z proponowaną zmianą systemu kształcenia w Oddziale Szkolenia.

Stwierdza się, że nowe programy powinny kłaść większy niż dotąd nacisk na specjalistyczno-lotnicze i ogólnotechniczne przygotowanie podchorążych, przy czym cele tego przygotowania powinny wiązać się ściślej z potrzebami kształcenia pilota lotnictwa bojowego, treści zaś odpowiadać tym celom.

WOSL ma obowiązek wypracować treści kształcenia w przedmiotach profilujących. Przedmioty te w sposób zasadniczy wywierają wpływ na kształtowanie sylwetki pilota lotnictwa bojowego. Rozwiązując problem doboru treści kształcenia - zdajemy sobie sprawę kogo i jak szkolimy. Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w opisie modelu kształcenia podchorążych WOSL oraz charakterystyce

zawodowej pilota wojskowego. W oparciu o wspomniane uprzednio dokumenty sformułowane zostały cele kształcenia, które określają kierunek i zakres działania.

Nowe założenia programowe intensyfikują działania w zakresie skutecznego przygotowania pilotów do działalności praktycznej w pułkach lotniczych. Stąd też wysiłek włożony w konstrukcję programu kształcenia z taktyki /przy obniżeniu ogólnej liczby godzin przeznaczonych na szkolenie taktyczne/ zmierzał do określenia optymalnych treści w stosunku do założonych głównych celów kształcenia, jak również opracowania najkorzystniejszych rozwiązań organizacyjno-metodycznych w nauczaniu teoretycznym.

Przedstawienie negatywnych zjawisk występujących w realizacji procesu kształcenia w WOSL ma na celu wykazanie, w jak trudnych i złożonych warunkach przychodzi nam realizować proces kształcenia pilotów XXI wieku. Świadomi jesteśmy, że o zwiększeniu czasu studiów mowy być nie może. Aktywność pełnowartościowego pilota bojowego liczy się do około 40 roku życia[6]. Czas wyszkolenia pilota bojowego I klasy waha się w granicach 8 - 9 lat, czyli dopiero w wieku 27-28 lat jest on pełnowartościowym pilotem, mogącym służyć w pułkach bojowych około 12-13 lat. Biorąc pod uwagę tak wysokie koszty kształcenia nie jest to okres długi, stąd tendencja do poszukiwania dróg wydłużania okresu pełnej sprawności bojowej pilota, a nie jego skracania.

Ratując się przed nadmiernym zubożeniem wiedzy teoretycznej podchorążych zmuszeni jesteśmy, wbrew logice

---

[6] Autor ma na myśli pilota bojowego pułku lotniczego, a nie dowódców lotniczych wyższego szczebla.

i praktyce dydaktycznej, rozczłonkowywać przedmioty, na których realizację przeznaczono niewielką liczbę zajęć na kilka semestrów /bez jakiejkolwiek korelacji przedmiotowej/ dlatego tylko, że na pierwszych dwóch latach studiów nie możemy się z nimi zmieścić /na czwartym semestrze praktyka lotna/, a nie możemy ich również pominąć.W tej sytuacji nasuwają się następujące propozycje:

1. Dokonać wnikliwej analizy przydatności niektórych przedmiotów kształcenia na etapie Oddziału Szkolenia, może niektóre przedmioty, nie przydatne bezpośrednio do latania "szeregowemu pilotowi", mogłyby być realizowane w terminie późniejszym, podczas kursów doskonalących w CDL.

2. Nie można już więcej skracać czasu na przedmioty specjalistyczno-lotnicze, techniki lotniczej i taktykę, których znajomość ma bezpośredni wpływ na bezpieczeństwo latania podchorążego, a później pilota.

3. Treść programów kształcenia teoretycznego należy skonfrontować z treścią programów szkolenia praktycznego na poszczególnych typach samolotów, aby jednych treści nie powtarzać, a innych - bardzo ważnych - nie pomijać.

4. Część programu kształcenia realizować w pułkach lotniczych szkoły. W tym celu na lotniska kierować kadrę dydaktyczną, która w dniach nielotnych kontynuowałaby program kształcenia.

5. Z bloku nauk społeczno-politycznych przedmioty praca partyjno-polityczna oraz wychowanie estetyczne mogłyby być z powodzeniem realizowane w punktach lotniczych szkoły, tym bardziej, że zastępcy do spraw politycznych podejmują w praktyce te zagadnienia i posiadają odpowiednie przygotowanie teoretyczne.

6. Zintegrować działalność dwóch odrębnych ośrodków

wychowawczych, tj. wychowania przez naukę w Oddziale Szkolenia oraz wychowania podczas aktywnej praktyki lotnej w pułkach lotniczych szkoły.

7. Kierować kadrę instruktorską z pułków szkolnych na praktykę do Oddziału Szkolenia w miesiącach zimowych[7].

Należy stworzyć w WOSL warunki do powiązania nauki z potrzebami intelektualnymi i aspiracjami zawodowymi podchorążych, dążyć do wyposażenia ich na całe życie w podstawową wiedzę, umiejętności oraz chęć i potrzebę dalszego kształcenia się /samokształcenia/. Uważam, iż ten postulat jest możliwy do spełnienia tylko w takich warunkach, w których istnieje dobra atmosfera do nauki. Najlepiej nawet opracowane programy nie gwarantują jeszcze uzyskania wysokich wyników kształcenia podchorążych WOSL. Podstawowym warunkiem w tym względzie jest uzyskanie pełnej harmonii i spójności między wszystkimi składnikami procesu nauczania. Szczególny jednak wpływ na efektywność studiów mają:

- organizacja i system procesu kształcenia,
- kwalifikacje wojskowych nauczycieli akademickich.

Dlatego też wprowadzając istotne zmiany do treści kształcenia, należy liczyć się z koniecznością dostosowania do nich pozostałych czynników i ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego.

---

[7] Na edukację instruktora pilota w zakresie działalności metodyczno-szkoleniowej składają się:
- kształcenie instruktorsko-metodyczne w pułkach lotniczych;
- doskonalenie metodyczne w Oddziale Szkolenia CDL;
- utrwalenie nawyków instruktorskich w czasie szkolenia praktycznego podchorążych.

Józef WOJTCZAK
Wyższa Szkoła Oficerska
Służb Kwatermistrzowskich
w Poznaniu

DOBÓR TREŚCI KSZTAŁCENIA EKONOMICZNEGO W WSOSK

Wyższa Szkoła Oficerska Służb Kwatermistrzowskich im. Mariana Buczka /WSOSK/ jest najmłodszą wyższą uczelnią wojskową /uruchomiona w roku 1971/ i jedyną w Siłach Zbrojnych wyższą szkołą oficerską /WSO/ o kierunku ekonomicznym[1]. Jej zadaniem jest przygotowanie kadr oficerskich dla gospodarki kwatermistrzowskiej i finansowej wojska.

Współcześnie pion służb kwatermistrzowskich i służba finansowa są wyspecjalizowanymi aparatami zarządzania tymi obszarami gospodarki wojskowej[2], których celem jest ciągłe zaspokajanie elementarnych /powtarzających się/ potrzeb materialnych - najważniejszych, bowiem bezpośrednio odczuwanych przez żołnierzy - tj. wyżywienia, ochrony zdrowia, umundurowania, zakwaterowania, uposażenia i transportu. Poziom zaspokojenia tych potrzeb wpływa na nastroje i stan moralny wojska, na jego gotowość bojową. Dla nowoczesnej, wysoko zmotoryzowanej armii szczególnie ważne jest także zaopatrzenie w materiały pędne, oleje, smary

---

[1] Ekonomistów wojskowych kształci także Wydział Nauk Ekonomicznych WAP na studiach magisterskich.

[2] Gospodarka wojskowa należy jednocześnie do dwóch systemów. Jest częścią systemu gospodarki narodowej i systemu sił zbrojnych. Stanowi zatem pomost w zasilaniu sił zbrojnych we wszelkie zasoby rzeczowe i osobowe.

i płyny specjalne, bez których technika militarna /pojazdy mechaniczne, samoloty, okręty itd./ nie może być wykorzystana do wykonania zadań bojowych, zaopatrzenia i przewozu wojsk.

Absolwenci WSOSK bezpośrednio po studiach obejmują dość wysokie stanowiska szefów zaopatrzenia czterech służb kwatermistrzowskich[3] /żywnościowej, mundurowej, materiałów pędnych i smarów, zakwaterowania i budownictwa/ i służby finansowej w oddziałach gospodarczych[4]. Są przygotowani do kierowania podległą służbą w warunkach pokoju i wojny. Na zasadzie pełnej odpowiedzialności wchodzą oni zatem w najgłębszy nurt działań gospodarczych. Negatywne skutki wszelkich niedostatków ich wykształcenia wojskowego i ekonomicznego, a więc m.in. niewłaściwego doboru treści kształcenia, mogą w ostatecznym rachunku obniżyć zdolność i gotowość bojową wojsk.

Absolwenci WSOSK otrzymują tytuł zawodowy ekonomisty dyplomowanego i pierwszy stopień oficerski. Mogą kontynuować studia wojskowe w Akademii Sztabu Generalnego, studia wojskowo-ekonomiczne w Wojskowej Akademii Politycznej i ekonomiczne w uczelniach cywilnych. WSOSK łączy w sobie cechy uczelni wojskowej /podobieństwo do innych WSO/ z ekonomiczną /podobieństwo do akademii ekonomicznych/.

1. Rozwój badań nad doborem treści kształcenia w WSOSK

Cele kształcenia i wychowania w uczelni od początku jej powstania były głównym wyznacznikiem doboru treści

---

[3] Kadrę dla służby zdrowia kształci Wojskowa Akademia Medyczna.

[4] Oddział gospodarczy - jednostka wojskowa realizująca samodzielnie, na podstawie posiadanych uprawnień, zadania związane z bezpośrednim zaopatrywaniem i obsługą wojsk.

kształcenia zawartych w programach, które w okresie minionych 12 lat były kilkakrotnie modyfikowane. Charakter tych zmian pozwala wyodrębnić trzy etapy rozwoju sposobów doboru treści kształcenia w WSOSK.

I etap - tworzenie pierwszego programu kształcenia dla WSOSK w roku 1971,

II etap - kolejne modyfikacje programu kształcenia do roku 1980,

III etap - lata 1981-1983, w których przeprowadzono badania nad charakterystyką zawodową absolwentów, a ich wyniki wykorzystano do opracowania nowego programu kształcenia obowiązującego od roku akademickiego 1983/84.

W I etapie, tj. w okresie opracowywania pierwszego programu kształcenia w WSOSK, przy doborze treści kształcenia posiłkowano się kilkoma kryteriami. Analizowano różnice i podobieństwa WSOSK do innych uczelni wojskowych i cywilnych, przewidywany rodzaj i zakres działań absolwentów na pierwszych stanowiskach służbowych, dotychczasowe doświadczenia uczelni w kształceniu kadr oficerskich, w tym także we współpracy z Akademią Ekonomiczną w Poznaniu i Politechniką Poznańską[5]. Należało również uwzględnić wymagania instytucji centralnych MON, ówczesnego Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego oraz postulat drożności w układzie pionowym z uczelniami akademickimi wojskowymi /ASG, WAP/ i cywilnymi /uczelnie ekonomiczne/ kształcącymi na poziomie studiów magisterskich.

---

[5] Przed powołaniem WSOSK /od 1968r./ podchorążych kształcono we współpracy z Wyższą Szkołą Ekonomiczną w Poznaniu /obecnie AE/, a od 1969 r. z Politechniką Poznańską w ramach tzw. kompanii akademickich. Część programów realizowały wymienione uczelnie, a część Centrum Szkolenia Służb Kwatermistrzowskich, przemianowano później w WSOSK.

Pewną pomoc dla twórców pierwszych programów kształcenia mogły stanowić dwie prace magisterskie napisane kilka lat wcześniej w WAP. Jedna zawierała próbę opracowania charakterystyki zawodowej szefa zaopatrzenia mps[6], a druga szefa zaopatrzenia żywnościowego oddziału[7]. Prac tych jednak nie wykorzystano. Prawdopodobnie zapomniano o ich istnieniu lub też oceniono, że zawarte w nich wyniki badań są mało przydatne dla uczelni wyższej, a ponadto już zdezaktualizowane.

W II etapie, trwającym dziewięć lat, następowały liczne zmiany programowe, obejmujące także treści kształcenia w układzie przedmiotowym i tematycznym. Były one spowodowane różnymi przyczynami, m.in. bieżącymi ocenami przydatności absolwentów WSOSK przez jednostki wojskowe oraz wymaganiami i ustaleniami instytucji centralnych MON. Ustalenia te były dla uczelni równoznaczne z decyzją o włączeniu do programów kształcenia dobranych centralnie treści. Tym samym - poprzez zmianę liczby godzin w działach, blokach lub niektórych przedmiotach - wymuszały na uczelni konieczność modyfikacji liczby godzin i treści kształcenia w przedmiotach, w których dobór treści należał do kompetencji WSOSK. Dotyczyło to w szczególności przedmiotów ekonomicznych. Modyfikacje te jednak, pochodne do zmian sterowanych centralnie, nie miały podbudowy naukowej, ponieważ w tym okresie w zasadzie nie prowadzono studiów nad doborem i optymalizacją treści kształcenia. Dopiero w latach 1976-1980 przeprowadzono sterowane przez WAP badania charakterystyk za-

---

[6] B.BIELAN, Próba opracowania charakterystyki specjalności wojskowej szefa zaopatrzenia mps, Warszawa 1966.

[7] R.LISZKA, Opracowanie charakterystyki specjalności wojskowej szefa zaopatrzenia żywnościowego, Warszawa 1967.

wybranych absolwentów WSO. W WSOSK objęły one tylko specjalność zawodową i nie doprowadziły do weryfikacji programu kształcenia tej specjalności. W tym okresie rozpoczęto też badania nad sylwetką zawodowo-moralną absolwenta WSOSK, których wyniki miały ukierunkować proces wychowania słuchaczy do szczególnych potrzeb służb kwatermistrzowskich.

III etap oznacza zmianę ilościową w podejściu do problematyki doboru treści kształcenia. Z inicjatywy pionu naukowego uczelni i Zarządu Szkolnictwa Wojskowego podjęto badania nad metodyką opracowania charakterystyk zawodowych absolwentów WSO, którą następnie praktycznie zastosowano do badań charakterystyki zawodowej absolwentów WSOSK wszystkich pięciu specjalności[8]. Objęto nimi 50% absolwentów z lat 1976-1981. Wyniki tych badań zostały wykorzystane do budowy nowego programu kształcenia, obowiązującego od bieżącego roku akademickiego. Zakończono też związane z tym tematem badania sylwetki zawodowo-moralnej[9] oraz wiedzy technicznej[10] absolwentów WSOSK.

Ponadto rozpoczęto trzy inne prace badawcze, które po zakończeniu /do 1985r/ będą również spożytkowane przy doborze treści kształcenia:

1. Przydatność zawodowa absolwenta WSOSK /praca doktorska pod kierunkiem płk.prof.dr.hab.J.Bogusza/.

2. Efektywność studiów przemiennych w WSOSK /temat zlecony przez ZSzW/.

---

[8] Charakterystyka zawodowa absolwentów WSO, Poznań 1982 /maszynopis/.

[9] S.CIEŚLAK, M.MARCINIAK, Sylwetka zawodowo-moralna absolwenta WSOSK, Poznań 1981.

[10] Sprawozdanie z badań prowadzonych pod kierunkiem dr.A.Charytonowicza przygotowywane jest do druku.

3. Przyczyny niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych w WSOSK /temat własny kierowany przez płk.doc.dr.S.Cieślaka/.

Na dobór treści kształcenia ekonomicznego niemały wpływ mają też coroczne analizy opinii jednostek wojskowych o podchorążych ostatniego roku studiów, po odbyciu przez nich 6,5 miesięcznych praktyk edukacyjnych oraz o absolwentach, po rocznej pracy na pierwszych stanowiskach służbowych w oddziałach gospodarczych.

Badania powyższe są wykorzystywane głównie do modyfikacji tych treści kształcenia, do doboru których uprawniona jest uczelnia. W mniejszym stopniu służą do doboru tej części programu, którą opracowują instytucje centralne. Dobór treści kształcenia ekonomicznego jest domeną uczelni. Wyjątek stanowi część programu z ekonomii politycznej ustalanego przez Główny Zarząd Polityczny.

W 1980 r. treść i metody kształcenia ekonomicznego w WSOSK były przedmiotem ożywionej dyskusji na specjalnie w tym celu zorganizowanej konferencji naukowej. Został tam przedstawiony postulowany wówczas model struktury wiedzy ekonomicznej w programie kształcenia słuchaczy WSOSK[11]. Opracowanie modelu poprzedzone było szczegółową analizą programowych treści kształcenia ekonomicznego. Wymagało też zastosowania kilku kryteriów doboru treści kształcenia. Na podstawie tych badań okazało się, że w praktyce dydaktycznej uczelni dobór treści kształcenia ekonomicznego jest funkcją wielu zmiennych egzogenicznych i endogenicznych[12]. Na pierwszym miejscu na-

[11] J.WOJTCZAK, Treść i metody edukacji ekonomicznej w WSO, [w:] Nauczanie podstaw ekonomiki wojskowej i wojskowych ekonomik szczegółowych w wyższych szkołach oficerskich.Materiały na konferencję naukową,cz.I,Poznań1980.

[12] J.WOJTCZAK, Gospodarka wojskowa a edukacja ekonomiczna słuchaczy WSOSK,"Przegląd Kwatermistrzowski"1982, nr 5.

leżałoby postawić wiedzę twórców programów kształcenia o strukturze czynności /obowiązków, zadań/ absolwenta na pierwszym stanowisku służbowym oraz możliwości jego awansu zawodowego i dróg doskonalenia kwalifikacji /studiów/. Istotne znaczenie ma także znajomość kierunków rozwoju sił zbrojnych i gospodarki narodowej, a w konsekwencji także gospodarki kwatermistrzowskiej oraz mechanizmów jej funkcjonowania. Poznanie tych zagadnień jest warunkiem poprawnej identyfikacji i dekompozycji ogólnych i specyficznych dla służb kwatermistrzowskich treści kształcenia i wychowania ekonomicznego. Z kolei skuteczność tego procesu badawczego zależy od kwalifikacji zawodowych, naukowych i pedagogicznych nauczycieli akademickich realizujących program kształcenia ekonomicznego, w tym m.in. od znajomości i umiejętności praktycznego wykorzystania teorii doboru treści kształcenia.

Bardzo ważnymi czynnikami są również: wymagania określone przez MNTiSzW dla ekonomicznych studiów zawodowych uprawnionych do nadawania absolwentom tytułu ekonomisty dyplomowanego; ogólna liczba godzin lekcyjnych w planie studiów; liczba godzin wydzielonych na przedmioty kształcenia ekonomicznego; metody i formy realizacji zajęć oraz możliwości samokształcenia /nauki własnej/ słuchaczy. W tej grupie czynników wymienić należy także znaczenie i miejsce prac dyplomowych w systemie dydaktycznym uczelni, które integrują i rozwijają treści kształcenia ekonomicznego, stanowiące nie zawsze spójną strukturę przedmiotową. Z badań wynika[13], że czas niezbędny do napisania pracy dyplomowej w WSOSK wynosi równowartość około 11-13%,

---

[13] Por.: J.WOJTCZAK, Praca dyplomowa w systemie dydaktyczno-wychowawczym WSO, "Roczniki WSOSK" 1983, nr 1.

godzin przeznaczonych na wszystkie przedmioty kształcenia i od 30% aż do 60% liczby godzin kształcenia ekonomicznego w poszczególnych specjalnościach.

Jak wynika z przedstawionego materiału, w WSOSK rośnie zainteresowanie badaniami empirycznymi nad doborem treści kształcenia, w tym ekonomicznego. Proces ten jest konsekwencją wzrostu kwalifikacji naukowych i pedagogicznych kadry dydaktycznej oraz rozwijających się kontaktów naszej uczelni z innymi uczelniami i instytutami, a szczególnie Katedrą Pedagogiki WAP, Instytutem Pedagogiki UAM i Instytutem Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego.

2. Wybrane elementy struktury treści kształcenia ekonomicznego

W pierwszym programie kształcenia /z 1971r./ na ogólną liczbę około 4600 godzin od 43,8% do 51,0% /w zależności od specjalności/ stanowiły treści określające wojskowy kierunek kształcenia, a pozostałą część, tj.49,0% - - 56,2%, treści ogólnokształcące występujące także w uczelniach cywilnych, przede wszystkim ekonomiczne i techniczne dostosowane do specjalności w WSOSK. Treści kształcenia ekonomicznego i inne właściwe dla studiów ekonomicznych /np.statystyka, prawo/ zawarte były w 13 przedmiotach nauczania dla specjalności żywnościowej, mundurowej i mps oraz w 22 przedmiotach dla specjalności finansowej. Dla specjalności zakwaterowanie i budownictwo /kształconej jeszcze wspólnie z Politechniką Poznańską/ wykładano tylko jeden przedmiot z tej dziedziny wiedzy - ekonomię polityczną /100 godz./.

Od 1971 r. zmieniła się kilkakrotnie liczba i struktura przedmiotów oraz wymiar godzin na ich realizację.

Obecnie obowiązujący, siódmy z kolei, program obejmuje dokładnie 50% treści kształcenia wojskowego i 50% treści kształcenia ogólnego lub specjalistycznego, porównywalnego do cywilnych uczelni ekonomicznych. Treści kształcenia ekonomicznego są podzielone na 10-12 przedmiotów nauczania, jedynie w specjalności finansowej występuje 21 przedmiotów.

Z punktu widzenia podziału na treści kształcenia ekonomicznego i pozaekonomicznego przedmiotowo-tematyczny program kształcenia dla poszczególnych specjalności jest zróżnicowany, a w minionym okresie również podlegał modyfikacji /tab.1/.

Tabela 1

Udział treści kształcenia ekonomicznego w programach WSOSK w latach 1971-1983r.

Specjalność	Stosunek liczby godzin kształcenia ekonomicznego do ogólnej liczby godzin w programie /w %/			
	1971	1976	1980	1983
Finansowa /F/	45,3	43,3	39,9	40,0
Materiały pędne i smary /MPS/	28,3	24,3	25,0	24,6
Mundurowa /M/	29,3	23,8	24,4	22,3
Żywnościowa /Ż/	27,1	19,1	21,3	23,3
Zakwaterowanie i budownictwo /ZiB/	9-10[1]	19,3	19,7	19,1

[1] Kierunek politechniczny, specjalność inżynieria sanitarna i elektrotechnika.

Jeśli przyjąć, że obliczony w tabeli 1 wskaźnik określa miejsce edukacji ekonomicznej w systemie kształcenia, to musi zwracać uwagę mała wartość tego wskaźnika dla specjalności zakwaterowanie i budownictwo /19,1/, a nawet mundurowej /22,3/ i żywnościowej /23,3/ oraz duża dla finansowej /40,0/. Dla pierwszych trzech wymienionych specjalności taka struktura treści nauczania jest kompromisem pomiędzy tendencją kształcenia ekonomicznego a technicznego /ZiB/, technologicznego /Ż/ lub towaroznawstwa /M/. Na przykład plan studiów dla specjalności zakwaterowanie i budownictwo przewiduje 18,7% czasu na przedmioty z techniki i technologii budownictwa i około 19,1% na przedmioty ekonomiczne, przy ogólnej liczbie 4286 godzin zajęć. Według dotychczasowych doświadczeń jest to proporcja odpowiadająca faktycznym potrzebom struktury wiedzy i umiejętności na zajmowanych stanowiskach, a przy tym właściwa dla studiów o kierunku inżynieryjno-ekonomicznym.

Dla porównania warto podać, że w 1980 r. plan studiów magisterskich w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu dla kierunku ekonomika i organizacja budownictwa i inwestycji obejmował 3060 godzin zajęć dydaktycznych, czyli o około 29% mniej niż w WSOSK, z tego tylko 7% czasu na przedmioty techniczne, ale około 41% na przedmioty ekonomiczne. Jak można zauważyć, przy ogólnej większej liczbie godzin lekcyjnych w WSOSK, czas kształcenia ekonomicznego w uczelni kwatermistrzowskiej jest mniejszy niż w AE. Dlatego absolwenci AE otrzymują tytuł magistra ekonomii, a absolwenci WSOSK ekonomisty dyplomowanego, chociaż również możliwy byłby tu tytuł inżyniera-ekonomisty dyplomowanego z możliwością kontynuacji studiów magisterskich o kierunku ekonomicznym i technicznym.

Inaczej wygląda dobór treści kształcenia ekonomicz-

nego w specjalności finansowej, która jest porównywalna do studiów magisterskich w AE na kierunku planowanie i finansowanie gospodarki narodowej. W 1980 r. plan studiów na tym kierunku w AE obejmował 2925 godzin, co stanowi tylko 79,1% godzin kształcenia obecnego programu w WSOSK.

Przedmioty kształcenia ekonomicznego pochłaniały AE około 49% ogólnego czasu zajęć. W WSOSK dla specjalności finansowej wskaźnik ten jest mniejszy i wynosi około 40%, ale w liczbach absolutnych na realizację przedmiotów ekonomicznych przeznaczono w niej w 1980 r. ponad 100 godzin więcej niż w AE. Obecny plan studiów WSOSK przewiduje nawet 216 godzin więcej niż plan studiów AE z 1980 r. Oczywiście w obydwu uczelniach realizowane są inne treści kształcenia. Można tu jednakże sformułować optymistyczny dla uczelni kwatermistrzowskiej wniosek. Otóż przy pewnych zmianach programowych w WSOSK można by realizować studia magisterskie dla specjalności finansowej, przynajmniej dla części podchorążych. Wniosek ten znajduje potwierdzenie w pomyślnym przebiegu studiów magisterskich podejmowanych przez uzdolnionych podchorążych w AE w Poznaniu, jak również przez absolwentów specjalności finansowej w cywilnych uczelniach ekonomicznych. W bieżącym roku po raz pierwszy grupa sześciu podchorążych jeszcze przed promocją obroniła prace magisterskie w AE.

Wydaje się, że przy wskaźniku około 25% ogólnego czasu kształcenia przeznaczonego na realizację odpowiednio dobranych treści przedmiotów ekonomicznych, istnieją warunki dobrego przygotowania specjalistów służby żywnościowej, mundurowej, materiałów pędnych i smarów oraz zakwaterowania i budownictwa z tytułem dyplomowanego ekonomisty. Uzasadnieniem tej tezy jest wydzielenie w planie

studiów WSOSK około 1000 godzin dydaktycznych na treści kształcenia ekonomicznego dla wymienionych specjalności. Stanowi to około 70% czasu przeznaczonego na przedmioty ekonomiczne na studiach magisterskich w AE. Brakujące 30%, czyli około 450 godzin można uznać jako obiektywną różnicę między poziomem studiów zawodowych /WSOSK/ i magisterskich /AE/.

Z przedstawionych w tabeli 1 wskaźników wynika, że w obecnym programie udział treści kształcenia ekonomicznego w stosunku do programu z 1971 r. zmniejszył się relatywnie również w liczbach absolutnych. O prawie 100 godzin zmalał wymiar zajęć z ekonomii politycznej, o 30 z ekonomiki transportu, o 40 z ekonomiki kwatermistrzowskiego zaopatrywania i obsługi wojsk. Dopiero od bieżącego roku do programu włączono ekonomikę wojskową /30 godzin/, co jest realizacją wniosków ze wspomnianej konferencji naukowej z 1980 r.

Na dobór treści kształcenia istotny wpływ ma jej struktura przedmiotowa. W WSOSK można wyróżnić trzy grupy /zbiory/ przedmiotów z punktu widzenia powszechności ich występowania i funkcji, jakie spełniają w kształtowaniu kierunkowych i instrumentalnych cech absolwentów WSOSK:

- przedmioty wykładane we wszystkich uczelniach ekonomicznych w kraju /np. ekonomia polityczna, finanse, podstawy rachunkowości/, które w zasadzie odpowiadają wyodrębnionym dyscyplinom lub specjalnościom naukowym;
- przedmioty wykładane niemal wyłącznie w uczelni kwatermistrzowskiej /np. ekonomika wojskowa, ekonomika kwatermistrzowskiego zaopatrywania i obsługi wojsk[14], finanse wojska/, które odpowiadają względnie samodziel-

[14] Wyodrębnienie "ekonomiki kwatermistrzowskiego zaopatrywania i obsługi wojsk" jako przedmiotu nauczania, a jeszcze bardziej jako wojskowej ekonomiki szczegółowej jest przez wielu ekonomistów wojskowych krytykowane.

nym i wyodrębniającym się specjalnościom naukowym zaliczanym do nauk ekonomicznych;

- przedmioty wykładane wyłącznie dla jednej specjalności /np. rachunkowość służby żywnościowej czy służby mps/, stanowiące określoną wiedzę operatywną i nie będące nawet wyodrębniającymi się dyscyplinami naukowymi, chociaż mieszczą się w obrębie jakiejś dyscypliny czy specjalności naukowej.

Przedstawiony podział ma istotne znaczenie praktyczne, gdyż treści kształcenia zawarte w pierwszej grupie przedmiotów są ogólnie znane. Pracują nad nimi duże zespoły pracowników naukowych z różnych środowisk akademickich, a wytworem ich pracy są dostępne powszechnie książki, podręczniki i skrypty /np. z ekonomii politycznej/. Natomiast treści kształcenia zawarte w drugiej, a zwłaszcza w trzeciej grupie przedmiotów tworzone są prawie wyłącznie w uczelni[15], w konkretnej katedrze czy zakładzie /cyklu/. A zatem kadra dydaktyczno-naukowa uczelni może tylko wówczas trafnie dobierać i przekazywać te treści, jeśli sama bada i opisuje rzeczywistość gospodarczą wojska oraz efektywność procesu kształcenia, jeśli potrafi uogólnić tę rzeczywistość, śledzić jej dynamikę i wyciągać twórcze wnioski, a także tworzyć system wojskowej wiedzy ekonomicznej. Wiedza ta stanowi wówczas podstawę doboru treści kształcenia, wychodzących znacznie poza znajomość przepisów i rutynowe stosowanie aktów normatywnych regulujących funkcjonowanie gospodarki wojskowej, w tym kwatermistrzowskiej.

Podobne uwagi, jak do treści kształcenia, można odnieść do metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Przy nauczaniu ekonomii politycznej, zaliczanej do pierwszej

---

[15] WSOSK korzysta też z opracowań wydawanych przez Wojskowy Instytut Ekonomiczny WAP.

grupy przedmiotów, można korzystać z dorobku metodycznego wielu uczelni cywilnych, ale np. przy nauczaniu rachunkowości służby mps metodykę musi opracować kadra dydaktyczna realizująca program tego przedmiotu.

Na strukturę treści kształcenia w WSO można spojrzeć także z punktu widzenia decydenta rozstrzygającego o ich doborze. Z badań nad ostatnim programem kształcenia WSOSK wynika, że około 50% treści ustalają instytucje centralne MON, a 50% uczelnia. W części dotyczącej programu kształcenia ekonomicznego udział uczelni wynosi 95%. Oznacza to, że poziom przygotowania ekonomicznego absolwentów zależy - w granicach dysponowanego czasu - od właściwego doboru treści i metod kształcenia w uczelni, co z kolei wymaga odpowiednich kwalifikacji naukowych i pedagogicznych kadry dydaktycznej.

Trafność doboru treści i skuteczność metod kształcenia ekonomicznego w WSOSK jest dość dobra. 98,8% podchorążych czwartego roku studiów otrzymało w oddziałach gospodarczych oceny bardzo dobre i dobre po zakończeniu praktyk. Odpowiedni wskaźnik dla absolwentów po roku pracy na stanowisku służbowym wynosi 80%.

Również sami podchorążowie po powrocie z praktyki ocenili, że byli bardzo dobrze lub dobrze przygotowani do ich odbycia /80% wypowiedzi pozytywnych/. Jednocześnie jednak wielu podchorążych wskazywało treści kształcenia ekonomicznego, których nieznajomość utrudniała odbywanie praktyki, a była spowodowana pominięciem w programie kształcenia lub też niedostatecznym opanowaniem. Taki sam zarzut postawiono oddziałom gospodarczym, które w czasie praktyki nie zawsze stwarzały warunki praktycznego zapoznania się z działalnością gospodarczą szefa zaopatrzenia w sferze realnej i regulacyjnej. Niekiedy podchorążowie nie posiadali umiejętności

zastosowania nabytej w uczelni wiedzy do praktycznej działalności w oddziałach gospodarczych.

3. Kilka wniosków końcowych

Treści kształcenia w wyższych szkołach oficerskich /WSO/ stanowią jeden z centralnych problemów dydaktycznych /teoretycznych i praktycznych/, metodologicznych, organizacyjnych, a nawet ekonomicznych. Wynikają one głównie ze zhierarchizowanych potrzeb sił zbrojnych, ale są zdeterminowane przez liczne czynniki, a zwłaszcza przez:

- szybki przyrost wiedzy wojskowej,
- zastosowaną teorię doboru treści kształcenia,
- poziom opracowanych charakterystyk zawodowych absolwentów WSO,
- stopień identyfikacji i dekompozycji celów kształcenia i wychowania,
- podział kompetencji w zakresie ustalenia treści kształcenia między WSO a instytucje centralne,
- kwalifikacje /zawodowe, pedagogiczne i naukowe/ kadry dydaktycznej uczestniczącej w doborze treści i realizującej proces kształcenia.

Szczegółowa analiza wpływu wymienionych czynników na treści kształcenia wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Dostrzec jednakże należy potrzebę badań tych czynników. Ich wyniki mogą być użyteczne bezpośrednio do optymalizacji programów kształcenia w uczelniach[16]. Dla przykładu można podać, że dotychczas zarówno pojęcie charakterystyki zawodowej, jak i metodyka jej opracowa-

---

[16] Por.: Z.KIETLIŃSKA, Problematyka badań nad szkolnictwem wyższym, [w:] Współczesna uczelnia wojskowa.Materiały z konferencji naukowej 28-29 marca 1972 r.Warszawa 1976.

nia nie zostały jeszcze kompleksowo, jednoznacznie i niespornie przedstawione w literaturze. Stąd też chociaż we wszystkich WSO opracowano już charakterystyki zawodowe absolwentów, to ich obiektywność naukowa oraz struktura są jeszcze przedmiotem dyskusji. Brak jest także dobrej, powszechnie akceptowanej teorii doboru treści kształcenia[17], przydatnej do wykorzystania przez nauczacieli praktyków, tj. nie zajmujących się zawodowo badaniami pedagogicznymi. Duże trudności praktyce dydaktycznej sprawia również identyfikacja celów kształcenia, o czym świadczą coraz wyraźniej dostrzegane antynomie szkolnictwa wyższego i ich skutki społeczne[18].

---

[17] Możliwości rozwiązania tego problemu przedstawione są w pracy: Cz.KUPISIEWICZ, Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju, [w:] J.BOGUSZ, T.LEWOWICKI, J.ZAKRZEWSKI/red./ Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983.

[18] Rodzaje antynomii szkolnictwa wyższego autor przedstawia podczas seminarium w Instytucie Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego.

Marian KOWALSKI
Wyższa Szkoła Oficerska
Wojsk Zmechanizowanych
we Wrocławiu

UWARUNKOWANIA KONSTRUKCJI PROGRAMU KSZTAŁCENIA W WSO

Udział wyższego szkolnictwa wojskowego w rozwijaniu teorii budowy nowoczesnych programów kształcenia stał się faktem. Myślą przewodnią tej teorii jest konieczność wyraźnego zdeterminowania potrzeb społeczno-zawodowych absolwentów, dla określania treści programowych. Uczelnie wojskowe posiadają już w tym zakresie pewien dorobek w postaci modelu osobowo-zawodowego absolwenta, niemniej jednak zbyt syntetyczne sformułowanie celów kształcenia nie zawsze pozwala na określenie treści w sposób właściwy z punktu widzenia rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. Rysuje się więc potrzeba sięgnięcia do określonego aparatu badawczego, który pozwoliłby na sprecyzowanie potrzeb zawodowych i społecznych w odniesieniu do współczesności i przyszłości.

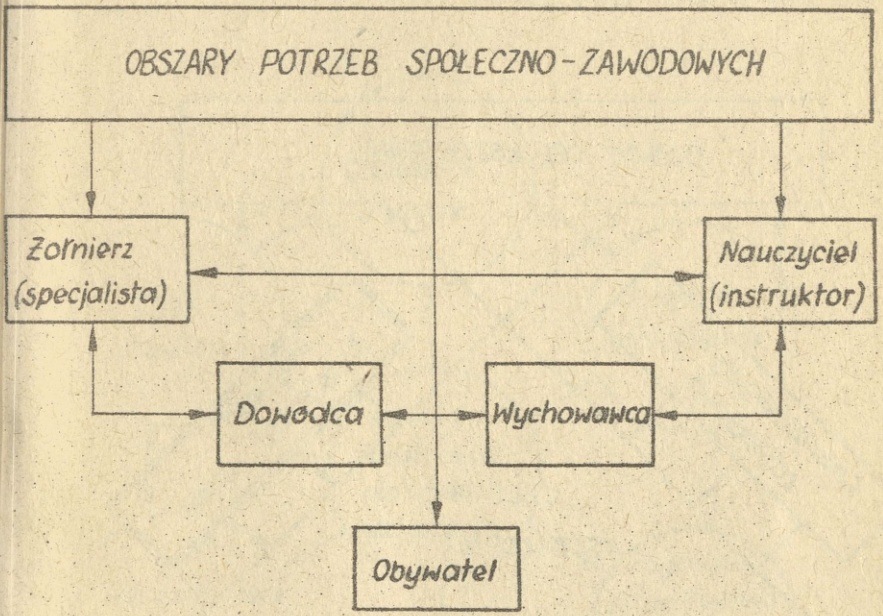
W warunkach uczelni wojskowych typu WSO, istnieje kilka obszarów potrzeb społeczno-zawodowych, obejmujących określoną modelową całość osobowości oficera - dowódcy na najniższych szczeblach dowodzenia[1]. Obszary te[2]

---

[1] Rozważania odnoszą się w zasadzie do Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych, mogą jednak dotyczyć każdej uczelni wojskowej typu dowódczego.

[2] Por.: M.SIDOR, System oceny osobowości dowódcy, Warszawa 1975; M.OTWINOWSKI, Jaki model osobowo-zawodowy absolwenta? "Przegląd Wojsk Lądowych" 1983 nr 3; Z.PALESKI, Model osobowości dowódcy, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1981, nr 3.

przedstawia rys.1.

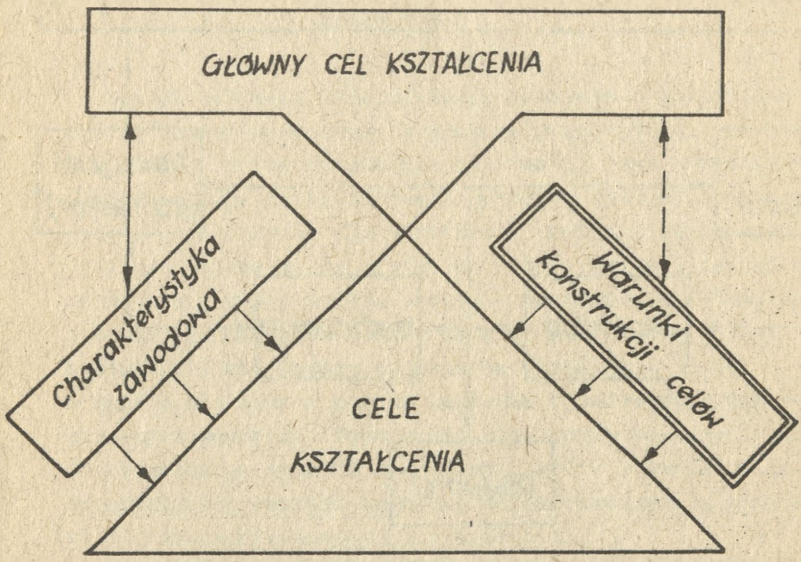


Rys.1. Ideowy schemat potrzeb społeczno-zawodowych

Hasła poszczególnych obszarów potrzeb kryją treści charakterystyki zawodowej absolwentów, która z kolei stanowi bezpośredni przyczynek do precyzyjnego sformułowania celów kształcenia, a następnie treści innych komponentów procesu edukacyjnego.

Zależność celów kształcenia od charakterystyki za-

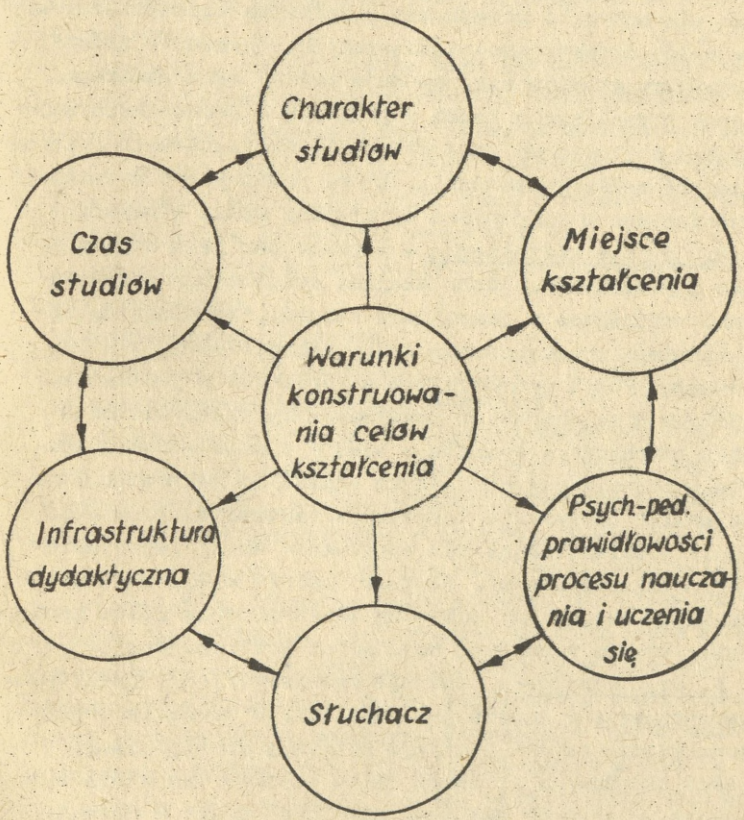
wodowej jest bezsporna, jednak w określaniu celów nie można nie brać pod uwagę uwarunkowań, które stanowią istotne ograniczenia w ich realizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym /rys.2/.



Rys.2. Ideowy schemat uwarunkowań konstrukcji celów kształcenia

Ograniczenia te wzięte pod uwagę w czasie budowania programu pozwalają uniknąć opinii o wadliwie skonstruowanym programie kształcenia. Na uwarunkowania składają się przede wszystkim: charakter studiów, czas stu-

diów, miejsce kształcenia, infrastruktura dydaktyczna, psychologiczno-pedagogiczne prawidłowości procesu nauczania i uczenia się, cechy osobowościowe słuchaczy /rys.3/.



Rys.3. Warunki konstruowania celów kształcenia

W uzasadnieniu poszczególnych warunków można przytoczyć następującą argumentację:

1. Charakter studiów - warunek ten wiąże się przede wszystkim z przemiennością kształcenia. Znamiennym jest fakt, że przejście WSOWZ na system kształcenia przemiennego nie wpłynęło dotychczas w pełni na przewartościowanie celów dydaktyczno-wychowawczych. Wprawdzie zmiana charakteru studiów nie powoduje zmiany celu głównego, jednak przeplatanie nauki z praktyką w jednostkach wojskowych obliguje do zmodyfikowania szczegółowych /operacyjnych/ celów kształcenia, które powinny być wyraźnie zróżnicowane w zależności od miejsca nauki słuchaczy.

2. Miejsce kształcenia - warunek ten jest rozwinięciem poprzedniego. Różne miejsca kształcenia podchorążych, wynikające z charakteru studiów, zmuszają do odpowiedniego wyprowadzenia celów szczegółowych z celu głównego. Pobyt podchorążych na praktyce w jednostkach wojskowych ma charakter przetwarzania rzeczywistości przez słuchaczy, w oparciu o wiedzę i umiejętności zdobyte w okresie poprzedzającym wyjazd do jednostek. Stąd też należy liczyć się bardziej z faktami doskonalenia wiedzy i umiejętności niż zdobywania nowej /w rozumieniu encyklopedycznym/. Dlatego właśnie miejsce edukacji słuchaczy ma istotny wpływ na konstruowanie celów kształcenia, bowiem różnicuje możliwości ich realizacji.

3. Czas studiów - limituje przedsięwzięcia dydaktyczno-wychowawcze w sposób jednoznaczny. W procesie operacjonalizacji celów[3] istnieje potrzeba uwzględnienia części składowych ogólnego czasu studiów, na które w warunkach wojskowych składają się: czas nauki w uczelni,

---

[3] R.H.DAVIS, L.T.ALEXANDER, S.L.YELON, Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983.

czas praktyki w jednostkach wojskowych, czas urlopów i ferii, czas nauki w poszczególnych porach roku, czas wydolności fizjologicznej organizmu słuchaczy, czas obligatoryjnych przedsięwzięć o charakterze niedydaktycznym. Rozpoznanie możliwości czasowych pozwoli twórcom programu kształcenia na określanie celów szczegółowych z dużą dozą realizmu.

4. Słuchacz - uwzględnienie tego warunku w konstruowaniu celów kształcenia jest niezbędne. Uwzględnienie wymienionych niżej elementów tego obszaru uwarunkowań pozwoli na określenie celów kształcenia adekwatnych do podmiotu /przedmiotu/ nauczania, jakim jest słuchacz. Uwarunkowania te mieszczą się przede wszystkim w:

a/ predyspozycjach psychofizycznych kandydatów na żołnierzy zawodowych,

b/ motywacjach do zawodu,

c/ ilorazie inteligencji,

d/ zainteresowaniach i zamiłowaniach.

Ad.a/ Predyspozycje psychofizyczne kandydatów na żołnierzy zawodowych należy traktować jako jeden z najistotniejszych warunków, bowiem wymagania zawodowej służby wojskowej mają swój specyficzny charakter. W uczelni od lat prowadzi się badania w zakresie możliwości psychofizycznych kandydatów. Coroczna ocena pozwala nie tylko na odpowiednią weryfikację, lecz również na określenie średnich wartości predyspozycji tych, którzy w badaniach psychotechnicznych uzyskują prawo studiowania w uczelni. Znajomość tych wartości umożliwia określenie takich celów kształcenia, które stymulują wysiłek pedagogiczny na osiągnięcie celu głównego, jednak przy ścisłym uzależnieniu od rzeczywistych warunków realizacji. Nieuwzględnienie tego warunku przy konstruowaniu programu kształcenia powoduje sytuację, w której uwidacznia się rozbie-

[illegible] między założonymi a osiągniętymi celami.

Ad.b i d/ Kształtowanie motywacji, zainteresowań i zamiłowań odbywa się w toku realizacji procesu dydaktycznego i stanowi ono jego rezultat. Jednak przy przyjęciu na studia, istnieje potrzeba określenia ich ex ante i potraktowania jako warunków konstrukcji celów kształcenia. Uczelnia oceniając je corocznie w czasie naboru kandydatów, uzyskuje w zasadzie pełnię danych na temat przyczyn wybrania zawodu, zainteresowań, a nierzadko także i zamiłowań ukształtowanych w okresie szkoły średniej i częściowo podstawowej. Wypośrodkowanie ocen wyników badań w zakresie motywacji, zainteresowań i zamiłowań, pozwala na - w miarę precyzyjne - określenie "stanu wewnętrznego"[4] słuchaczy, co z kolei przyczynia się do dość łatwego "trafienia" do ich umysłów i tym samym staje się przyczynkiem do uzyskiwania wysokiej efektywności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Ad.c/ Badanie ilorazu inteligencji pozwala na ocenę poziomu intelektualnego słuchaczy, co z kolei umożliwia racjonalne nauczanie. Praktyka wskazuje, że poziom inteligencji słuchaczy jest najczęściej zróżnicowany. Dlatego też w czasie konstruowania celów istotne będzie zdecydowanie, który poziom intelektualny /niski, średni czy wysoki/ przyjąć za podstawowy. Przyjęcie poziomu niskiego i określenie celów kształcenia w stosunku do niego, zuboży rezultaty kształcenia. Przyjęcie poziomu wysokiego spowoduje duże zróżnicowanie w uzyskanych efektach. Tak czy inaczej problem pozostaje, ale właśnie przez to przekonujemy się, że nieuwzględnienie tych zagadnień przyczynia się do niewłaściwego określenia celów kształcenia.

---

[4] T. TOMASZEWSKI, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970.

5. Infrastruktura dydaktyczna - przyczynia się jednoznacznie do uzyskiwania rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. Przy konstruowaniu celów kształcenia w warunkach szkolnictwa wojskowego, istnieje nieodzowna potrzeba oceny sił i środków służących bezpośrednio procesowi dydaktycznemu. Szczególnie istotne są te ograniczenia, które mogą umniejszać rezultaty pedagogiczne. Należą do nich zawsze limitowane wielkości amunicji, kilometrów, ograniczenia w wykorzystaniu bazy itp. Dlatego wzięcie ich pod uwagę w określaniu celów kształcenia nie powoduje mierzenia sił na zamiary, a wręcz odwrotnie - pozwala na ich skonstruowanie w obszarze rzeczywistych możliwości.

6. Psychologiczno-pedagogiczne prawidłowości procesu nauczania i uczenia się. W procesie kształcenia dąży się do uzyskania jak najlepszych rezultatów. Proces ten jednak musi przebiegać według określonych prawidłowości, które w pewnym stopniu ograniczają rezultaty kształcenia. Jedną z prawidłowości, której przestrzeganie w konstruowaniu celów kształcenia jest koniecznością, mieści się w samej istocie procesu uczenia się: zawiera się ona w ścisłej integracji trzech komponentów, tj. poznanie, zrozumienie i utrwalenie. Stąd w uczelni buduje się na tej podstawie tzw. bloki metodyczne, zawierające rozwiązania stosowne między innymi do wymienionych wyżej prawidłowości. Zapewnia to pożądaną efektywność procesu nauczania, przy spełnieniu pozostałych warunków tego procesu.

Przedstawione wyżej zagadnienia, sformułowane jako uwarunkowania konstrukcji celów kształcenia, są niczym innym, jak zbiorem ograniczeń, których zastosowanie w czasie tworzenia programu studiów czyni proces kształcenia bardziej realnym i autentycznym. Wydaje się, że skonstruowanie celów kształcenia z uwzględnieniem omówionych warunków stawia w niekorzystnym świetle cel główny studiów. Jest to jednak tylko pozorne, bowiem ograniczenia te - nie podważając istoty tego celu - wyraziście precyzują zakres możliwych zmian w osobowości wychowanków dokonywanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wzięcie pod uwagę uwarunkowań konstrukcji celów kształcenia pozwala przypuszczać, że w przypadku niepełnych rezultatów pedagogicznych przyczyn tego stanu rzeczy należy raczej doszukiwać się poza konstrukcją programu kształcenia.

Kazimierz ŻEGNAŁEK
Akademia Sztabu Generalnego WP

WPŁYW TREŚCI KSZTAŁCENIA NA PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE ABSOLWENTÓW

Treści kształcenia są - obok celów, metod i form oraz osobowości nauczycieli akademickich - podstawowym elementem każdego systemu dydaktycznego, bez względu na rodzaj uczelni. Wpływają one decydująco na przygotowanie absolwentów do przyszłej pracy zawodowej, co można przedstawić za pomocą następującego równania: lepsze treści kształcenia = lepsze przygotowanie zawodowe.

Z powyższego rozumowania wynika, że treści warunkują w dużym stopniu efektywności kształcenia, a zatem ich dobór oraz przekaz w procesie dydaktycznym jest zagadnieniem bardzo ważnym zarówno z punktu widzenia władz uczelni, jak i nauczycieli akademickich bezpośrednio odpowiedzialnych za ich realizację.

Współczesna dydaktyka przywiązuje dużą wagę do problematyki doboru treści kształcenia. Istnieje w tym względzie wiele różniących się między sobą teorii, jak np. teoria materializmu dydaktycznego /encyklopedyzmu/, formalizmu dydaktycznego, utylitaryzmu dydaktycznego, egzemplaryzmu, problemowo-kompleksowa, strukturalna, materializmu funkcjonalnego itp. Problematyka ta jest wciąż aktualna i zarazem daleka od ostatecznego rozwiązania, o ile w ogóle można mówić o jakimś definitywnym rozwiązaniu w tym zakresie. W dalszym ciągu nie potrafimy przecież odpowiedzieć jednomyślnie na pytanie: czy lepiej jest kształcić szerokoprofilowo czy też w wąskich specjalnościach? Jedne bowiem względy przemawiają za tym, aby

w dobie szybkiego rozwoju nauki i techniki, przygotowywać absolwentów bardziej ogólnie, a inne, jak dla przykładu bieżące interesy pracodawców /instytucji zatrudniających absolwentów/, przemawiają za kształceniem wąskospecjalistycznym. Prawdopodobnie dylematu tego nie da się rozstrzygnąć generalnie, to znaczy jednakowo dla wszystkich uczelni. Inaczej bowiem te sprawy wyglądają w odniesieniu do uniwersytetu, a inaczej do politechniki, wyższej szkoły pedagogicznej czy też akademii wojskowej. Nawet w ramach jednej uczelni i w stosunku do jednej specjalności nie ma zgodności poglądów w tej kwestii. W przypadku kształcenia wojskowych kadr dowódczych jedni sądzą, że należy przygotowywać dowódców mogących zajmować stanowiska w różnych rodzajach broni, a drudzy uważają, że najlepiej byłoby kształcić dla każdego rodzaju broni oddzielnie.

Niepodważalną prawdą jest, że treści kształcenia muszą ściśle korespondować z przewidywanymi typowymi stanowiskami pracy, na których będą pracować absolwenci. Trudno jest jednak określić, jak silny ma być ten związek. Ponadto wyłania się jeszcze inny problem, który można wyrazić za pomocą następującego pytania: jak badać przydatność treści kształcenia do przyszłej pracy zawodowej? Jest to poważny problem metodologiczny, gdyż na dzień dzisiejszy nie ma wypracowanych skutecznych i obiektywnych metod oraz narzędzi badawczych. Praktycznie istnieje potrzeba opracowania całej metodologii badań tego problemu. Istotne bowiem jest to, kogo się bada /np. absolwentów czy ich przełożonych/, w jakim czasie od ukończenia studiów prowadzi się badania, jakich absolwentów obejmuje się badaniem /najlepszych, przeciętnych czy najsłabszych/, co rozumie się przez przygotowanie zawodowe absolwentów itp. Ponadto wiadomo, że nie wszyst-

kie treści mają bezpośredni wpływ na efekty pracy zawodowej. Jak jednak wymierzyć i ocenić przydatność zawodową takich treści, które na pozór luźno wiążą się z przygotowaniem zawodowym, ale wpływają na rozwój myślenia, wyobraźni oraz innych procesów umysłowych, a które to bez wątpienia wywierają wpływ na jakość wykonywanej pracy? Jest to pytanie, na które odpowiedź jest bardzo trudna i złożona.

Analizę treści kształcenia można prowadzić zarówno pod kątem ilościowym, jak i jakościowym. Współczesna cywilizacja charakteryzuje się nie tylko gwałtownym przyrostem wiedzy we wszystkich dziedzinach, ale także powstawaniem nowych nauk bądź dyscyplin naukowych /np. prakseologia, ergonomia, cybernetyka/. Konsekwencją tego jest dążenie do wprowadzania nowych przedmiotów do programów studiów oraz nadmierne przeładowanie treściami przedmiotów już w nich występujących. Nikt nie chce godzić się na redukcję godzin w wykładanym przez siebie przedmiocie, a wręcz przeciwnie, każdy chciałby rozbudowywać treści w swojej dyscyplinie. Wyraźnie uwidacznia się tu partykularyzm, polegający na uznawaniu swojego przedmiotu /lub grupy przedmiotów pokrewnych/ jako najważniejszego i dążeniu do nadmiernego nasycenia go treściami, nawet bez otrzymania większej liczby godzin na jego realizację.

Z prowadzonych w uczelniach wojskowych badań oraz własnych obserwacji wynika, że jeśli nawet, drogą nakazu odgórnego, zmniejsza się liczbę godzin na dany przedmiot, to prowadzący ten przedmiot /lub odpowiadający za niego/ nauczyciel akademicki robi wszystko, aby nie ograniczać treści mieszczących się uprzednio w programie. Powoduje to dodatkowe obciążenie studentów, które formalnie nigdzie nie jest odzwierciedlone. Badania wykazują, że studenci narzekają na przeładowanie programów kształcenia,

tak pod względem ilości przedmiotów w nich zawartych, jak i zakresu treści w poszczególnych przedmiotach. Sytuacja taka powoduje, że treści nauczania przekazywane są powierzchownie, co nie pozostaje bez wpływu na efektywność i poziom kształcenia.

Jeszcze większe problemy stwarza dobór treści programowych pod względem ich jakości. Po pierwsze, trudno jest ustalić, jakie treści w danym przedmiocie mają największą wartość użytkową z punktu widzenia przyszłego zawodu, a po drugie, jakie powinny być proporcje pomiędzy wiedzą "czysto" specjalistyczną a ogólną itp. Warto w tym miejscu zastanowić się nad doborem przedmiotów dla danej specjalności, a także nad tym, które przedmioty winny być profilującymi na danym kierunku studiów. Praktycznie wartość wiedzy może być poprawnie i względnie obiektywnie oceniona po kilku latach od ukończenia studiów. Kto jednak powinien ją oceniać, kto jest w tej materii najbardziej kompetentny? Czy z kolei oceniający wartość przekazywanej studentom w uczelni wiedzy mają wpływ na dobór treści programowych? A więc powstaje nowy problem, kto powinien być twórcą programów kształcenia, z kim ewentualnie należałoby w tym zakresie współpracować?

Każdorazowa zmiana programów powinna wynikać z wymogów przyszłej pracy, ale nie z wymogów bieżących, lecz perspektywicznych. Wymogi te powinny wynikać z badań naukowych, a nie z subiektywnych poglądów decydentów. Badaniami natomiast powinno się obejmować przede wszystkim nauczycieli akademickich, bezpośrednich pracodawców absolwentów oraz absolwentów po kilkuletniej /3-5/ praktyce, a niekiedy nawet słuchaczy ostatnich lat studiów.

Doświadczenie wskazuje, że treści kształcenia wyrażone w programach studiów nie zawsze ściśle korelują z modelem absolwenta czy też z jego charakterystyką

społeczno-zawodową /jeśli taka jest w ogóle przez uczelnię opracowana/. Nie zawsze i nie wszyscy realizatorzy procesu kształcenia chcą pamiętać, jakimi wartościami osobowymi oraz jaką wiedzą i umiejętnościami winien charakteryzować się ich absolwent.

Treści kształcenia zawarte są w programach studiów oraz w planach tematycznych opracowywanych dla każdego roku studiów i każdej specjalności. Nowoczesne programy, to znaczy takie, które są zgodne z "duchem" epoki i z założeniami współczesnej dydaktyki, nie powinny być nastawiane na ilościowy przekaz wiedzy, ale na jej jakość oraz rozwój zdolności twórczych /myślenia, wyobraźni/ studentów. Nie powinny więc preferować wiedzy faktograficznej rozwijającej głównie pamięć, ale powinny być ukierunkowane na uczenie rozumienia przyswajanej wiedzy oraz operowania nią. W pracy zawodowej nie liczy się bowiem opanowany zasób wiadomości, lecz umiejętności korzystania z posiadanej wiedzy. Wiedza o tyle ma wartość, na ile jest funkcjonalna, inaczej bowiem jest martwa. Nierzadkie są przypadki ludzi posiadających rozległą wiedzę, lecz mających trudności w pracy zawodowej ze względu na nieumiejętność racjonalnego z niej korzystania.

Kształcenie w zakresie lepszego operowania posiadaną wiedzą wymaga większego zwrócenia uwagi na kształtowanie umiejętności samodzielnego i twórczego myślenia. Rodzi to z kolei potrzebę większego wyeksponowania w programach tych form kształcenia, które wywierają największy wpływ na wykształcenie absolwenta umiejącego twórczo wykorzystywać przekazaną im w toku studiów wiedzę. Do takich form należą ćwiczenia, seminaria oraz konwersatoria. Zasadnicza jednak ilość wiedzy przekazywana jest studentom podczas wykładów, dlatego należałoby dążyć do ich unowocześnienia, tzn. powinno się je nasycać w miarę

możliwości treściami o charakterze problemowym, które zmuszałyby uczących się do większego wysiłku umysłowego.

Na treści kształcenia należy patrzeć systemowo i widzieć je jako elementy składowe systemu dydaktyczno-wychowawczego. Dokonywanie zatem zmian w zakresie treści implikuje zmiany w pozostałych elementach systemu, takich jak metody, formy, środki itp. Wpłynie ono także na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli akademickich, którzy muszą nie tylko nadążać nad eksplozyjnie rozwijającą się wiedzą, ale także doskonalić metody jej przekazywania, aby lepiej przygotowywać absolwentów uczelni do czekających ich zadań po podjęciu pracy zawodowej.

Jan BOGUSZ
Tadeusz LEWOWICKI
Jerzy ZAKRZEWSKI

WNIOSKI OGÓLNE. KIERUNKI DALSZYCH POSZUKIWAŃ BADAWCZYCH

Przedstawiony zbiór jest próbą nakreślenia efektów kolejnego etapu studiów nad treściami kształcenia. Dalsze wyniki badań nt."Treści kształcenia w szkole wyższej" publikowane będą w latach następnych. Obecnie jest więc za wcześnie na wyprowadzenie ogólnych konstatacji, niemniej jednak na podstawie już przeprowadzonych badań oraz zamieszczonych w zbiorze materiałów można pokusić się o pewne wstępne spostrzeżenia.

1. Przede wszystkim można stwierdzić, że trafny okazał się pomysł, aby badania w 1983 r. skoncentrować na zagadnieniu tendencji zmian programowych w szkołach wyższych. Dzięki podjętym poczynaniom uzyskano możliwość skonfrontowania założeń przyjętych w ogólnej koncepcji badawczej /zwłaszcza założeń dotyczących teorii treści i programów kształcenia/ z praktyką stosowaną w szkołach wyższych przy doborze treści i konstruowaniu dokumentów programowych. Badania potwierdziły dość pesymistyczne przypuszczenia, że w tak istotnym obszarze działalności dydaktycznej, jak dobór treści i konstruowanie planów i programów kształcenia, występuje wyraźny brak powiązań między teorią i praktyką. Wprawdzie w niektórych uczelniach były czynione próby stworzenia takich powiązań, ale miały one charakter bardzo zawężony, a najczęściej ograniczały się do werbalnych deklaracji nie popartych faktycznym działaniem.

2. Przyczyny takiego stanu rzeczy są w zasadzie znane. Otóż nauczyciele akademiccy, w tym kadra kierownicza, członkowie komisji programowych powoływanych na szczeblu resortowym i uczelnianym, niezbyt chętnie odwołują się do aktualnych idei i teorii pedagogicznych - w tym także teorii formułowania celów, doboru i układu treści kształcenia - gdyż mają one charakter ogólno-teoretyczny i zazwyczaj nie są dostosowane do bezpośredniego przeniesienia na teren praktyki. Utarło się przy tym przekonanie, naszym zdaniem nieuzasadnione, że wkład pracy wniesiony przy wdrażaniu założeń teorii programów kształcenia do praktyki tworzenia planów i programów studiów nie zostanie zrekompensowany wyraźnie zwiększoną efektywnością studiów. Dlatego też przy opracowywaniu koncepcji studiów, doborze i organizacji treści, najczęściej kierowano się opiniami ekspertów-praktyków, własnym doświadczeniem oraz potocznymi opiniami, natomiast rzadko korzystano z pomocy osób zajmujących się teorią konstruowania planów i programów. Badania wykazały, że niejednokrotnie na tok przygotowania programów istotny wpływ wywierały czynniki pozadydaktyczne: konserwatyzm środowisk nauczycieli akademickich i niechęć do eksperymentów, układy personalne, brak mechanizmów sprzyjających innowacjom i niejako wymuszających postęp dydaktyczny itp.

3. Na podstawie treści zamieszczonych opracowań można jednocześnie sądzić, że w wielu uczelniach następują w tym względzie istotne zmiany na lepsze. I tak rzeczywiście. Od pewnego bowiem czasu daje się zauważyć w środowiskach nauczycieli akademickich tendencję do zwiększonego zainteresowania postępem dydaktycznym, w tym również w dziedzinie doboru treści i tworzenia programów kształcenia. Nie są to wprawdzie dążenia powszechne, ale przykłady podejmowania w niektórych uczelniach różnych

prac programowych świadczą o tym, że w szkolnictwie wyższym odżywają próby doskonalenia planów i programów kształcenia. Próbom tym sprzyjają zarówno inicjatywy badawcze ze strony zespołów zajmujących się kwestiami dydaktyki szkoły wyższej, jak i większa samodzielność uczelni w podejmowaniu decyzji o zmianach planów i programów studiów /samodzielność tę zwiększa ustawa o szkolnictwie wyższym/.

W działalności prowadzonej w niektórych uczelniach na rzecz doskonalenia programów kształcenia dały się przy tym zauważyć następujące ogólne trendy:

- po pierwsze, znaczna większość autorów tekstów rozpatruje problematykę treści i programów kształcenia z uwzględnieniem podejścia systemowego, a więc w kontekście i w powiązaniu z obowiązującym lub przewidywanym modelem i koncepcją kształcenia, profilem absolwenta /w zależności od kierunku studiów i specjalności/, celami kształcenia, zasadami doboru treści oraz metod, form i środków nauczania. Jest to tendencja godna uwagi, gdyż zakłada możliwość wprowadzenia innowacji dydaktycznych w sposób kompleksowy;

- po drugie, intensyfikacji ulegają prace w zakresie wzbogacenia form kształcenia, wprowadzenie do praktyki dydaktycznej idei studiów indywidualnych, studiów modułowych lub kompleksowo rozumianej fakultatyzacji;

- po trzecie, przy opracowaniu programów wiele uwagi poświęca się lepszemu wyważeniu proporcji między treściami ogólnoteoretycznymi, kierunkowymi i treściami specjalistycznymi, przy czym w niektórych uczelniach /politechnicznych, rolniczych, częściowo ekonomicznych/ ujawniła się tendencja do specjalistycznego ukierunkowania kształcenia z jednoczesnym wzmocnieniem powiązań interdyscyplinarnych;

- po czwarte, w szkołach wyższych /zwłaszcza zawodowych/ wystąpiło pozytywne zjawisko nawiązywania ściślejszych kontaktów z zakładami pracy /zwłaszcza zatrudniającymi absolwentów danej uczelni/ i powoływania przedstawicieli tych zakładów do komisji lub ciał doradczych i konsultacyjnych[3], w tym również programowych. Jest to objaw wielce pozytywny, gdyż upowszechnienie zwyczaju korzystania przez uczelnie z pomocy i porad specjalistów z przedsiębiorstw może się przyczynić do większego powiązania procesu przygotowania kadr w uczelni z potrzebami zakładów pracy danego regionu, może także doprowadzić do uzyskania w treści kształcenia lepszych związków teorii z praktyka.

Przedstawione tendencje w zakresie doskonalenia treści i programów kształcenia mogą spowodować, że w najbliższych latach wzrośnie w szkołach wyższych zapotrzebowanie na odpowiednię opracowania teoretyczne. Są to jednak, jak na razie, tylko szanse. Aby je wykorzystać, należałoby możliwie szybko zaoferować nauczycielom akademickim różnego rodzaju materiały pomocnicze /podręczniki, poradniki, opracowania studyjne, prace zbiorowe itd./, które zawierać będą propozycje dróg dalszego doskonalenia koncepcji kształcenia, zasad i metod doboru oraz organizacji treści, a także procedur tworzenia planów studiów i programów nauczania w szkole wyższej. Tego rodzaju publikacje, chociażby skromne w sensie objętościowym, same z kolei zapewne wywierałyby pozytywny wpływ na intensyfikację poszukiwań dydaktycznych.

---

[3] Na przykład na Wydziale Mechanicznym PW powołano w 1983 r. Radę Konsultacyjną, w której składzie jest około 20 dyrektorów przedsiębiorstw przemysłu maszynowego. Do zadań Rady należy m.in. opiniowanie programów studiów.

W świetle wspomnianych spostrzeżeń nasuwają się, jako swoista kontynuacja rozważań podjętych w poprzedniej publikacji[4], uzupełniające propozycje co do kierunku i sposobu prowadzenia dalszych badań. Otóż potwierdzona została potrzeba rozwinięcia prac naukowych nad opracowaniem zarysu teorii treści i programów kształcenia w szkole wyższej. Brak takiego ogólnoteoretycznego i usystematyzowanego ujęcia całej problematyki tej dziedziny rozważań pedagogicznych daje się odczuć coraz wyraźniej i utrudnia rozwinięcie spójnych badań szczegółowych.

Jednakże na podstawie doświadczeń z dotychczas przeprowadzonych badań nasuwa się refleksja, że prowadzenie prac badawczych o charakterze wyłącznie teoretycznym może być brzemienne w niebezpieczeństwo nadmiernego teoretyzowania. W konsekwencji znowu może się okazać, że teoretyczne uogólnienia będą oderwane od aktualnej sytuacji, w jakiej znajduje się szkolnictwo wyższe, i mogą stać się niezbyt przydatne z praktycznego punktu widzenia. Występuje więc konieczność większego sprzężenia badań ściśle teoretycznych z poszukiwaniami badawczo-empirycznymi prowadzonymi w szkolnictwie wyższym. Z tego też powodu wskazane wydaje się upowszechnienie we wszystkich szkołach wyższych inicjatyw pedagogicznych i eksperymentów dydaktycznych dotyczących m.in. takich zagadnień, jak: koncepcja kształcenia, profil absolwenta, cele kształcenia, dobór i organizacja treści programowych, konstruowanie planów studiów i programów nauczania, pomiar efektywności programów kształcenia itp.

Sądzimy, że poczynaniom tym sprzyjać będzie kontynuowanie przez IPNPTiSzW i uczelnie wyższe badań w zakresie wspomnianego tematu:"Treści kształcenia w szkole

---

[4] J.BOGUSZ, T.LEWOWICKI, J.ZAKRZEWSKI, Perspektywy badań nad treściami./w:/ Treść kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983.

wyższej". Dlatego właśnie - zgodnie ze zmodyfikowanym planem badań - zakłada się, że w 1984 roku będą realizowane dwa podstawowe przedsięwzięcia badawcze. Przede wszystkim, planowane są dalsze badania tendencji zmian programowych. Badania te mają pomóc m.in. w uzyskaniu odpowiedzi na pytanie, jaki jest faktyczny zakres inicjatyw dydaktycznych realizowanych w szkołach wyższych w dziedzinie programów i jaki jest stosunek nauczycieli akademickich do tych inicjatyw. Ponadto zamierzone jest podjęcie studiów i prac prognostycznych i projektujących, które powinny zakończyć kolejny etap poszukiwań prowadzonych przez zespoły naukowe poszczególnych uczelni. W wyniku przedsięwzięć podejmowanych w całym cyklu badań realizowanych w latach 1981-85 powinny zatem powstać zarówno propozycje podstawowych kierunków prac programowych, jak i projekty konkretnych modyfikacji planów i programów kształcenia na różnych kierunkach studiów wyższych /kierunkach objętych badaniami/. Również w wyniku wszystkich tych poczynań spodziewać się należy zarysu rozbudowanej koncepcji badań na lata następne /1986-90/ - badań, które służyć mają praktycznej weryfikacji zmodyfikowanych planów i programów, a w konsekwencji sprzyjać powinny doskonaleniu treści kształcenia w szkołach wyższych.

Powodzenie tych zamierzeń zależy w dużej mierze od współdziałania wielu środowisk akademickich. Wierzymy, że - podobnie, jak po pierwszym etapie prac - także po drugim i dalszych etapach badań wzrośnie liczba zespołów naukowych działających w ramach badań nad treściami kształcenia w uczelniach wyższych. Wszystkie osoby zainteresowane sprawami treści kształcenia zapraszamy do współpracy.

Głównym tematem badań należałoby uczynić problematykę

celów i treści kształcenia w szkole wyższej z uwzględnieniem podstawowych rodzajów studiów, takich jak: uniwersyteckie /fizyka, chemia, botanika/, politechniczne /elektronika, mechanika/, ekonomiczne, rolnicze, studia nauczycielskie i wojskowe. Chodziłoby przy tym o przygotowanie na podstawie tych badań opracowań o charakterze metodologicznym. Posłużyłyby one do przygotowania kolejnych wersji planów studiów i programów nauczania dla niektórych kierunków i specjalności z wprowadzeniem do nich elementów nowatorskich i doświadczalnych.

W ten sposób przygotowane materiały zapewniłyby możliwość zorganizowania w pierwszym kwartale 1985 r. kolejnego seminarium i wydanie trzeciej publikacji zbiorowej, poświęconej koncepcjom optymalizacji treści i programów kształcenia, pod ogólnym tytułem: "Innowacje programowe w szkole wyższej". W tymże też 1985 r. zostałaby przygotowana synteza uogólniająca rezultaty badań prowadzonych w latach 1981-1985.

Całość wydanych materiałów, tj. cztery kolejne publikacje nie tylko wieńczyłyby wysiłek badawczy z lat ubiegłych, ale stanowiłyby jednocześnie dobrą podstawę do rozwinięcia dalszych badań w dziedzinie treści i programów kształcenia w następnym pięcioleciu, tj. w latach 1986-1990. Zaistniałyby również warunki do przeprowadzenia w końcu 1985 r. lub w 1986 r. konferencji naukowej o charakterze międzynarodowym z udziałem przedstawicieli nauki krajów socjalistycznych.

75701

Druk. WOSL. Zam. 141/VII-84 WKP-WL-VII-1018

378/438/
355.253.4
355.206.001.7

WOSL
pol.

Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych. Red. J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski. Warszawa - Dęblin. Instyt. Polityki Naukowej, Postępu Techn. i Szkolnictwa Wyższego; WOSL, 1984, 457 s.

Zawiera m.in. Problemy ogólne. Tendencje zmian programowych w wybranych szkołach wyższych. Studia uniwersyteckie. Studia nauczycielskie. Studia techniczne i ekonomiczne. Studia rolnicze. Studia wojskowe. Kierunki dalszych poszukiwań badawczych.

193/ONIW/84

32750