



Grey Scale #13



DANES-PICTA.COM

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

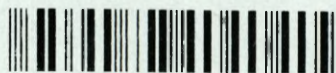


Jerzy ZIELIŃSKI



Biblioteka Główna
Akademii Sztuki Wojennej

57677



09-057677-000-0

57677

Wybrane zagadnienia
dydaktyki ogólnej
z elementami dydaktyki
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



Jerzy Zieliński

**WYBRANE ZAGADNIENIA DYDAKTYKI
OGÓLNEJ Z ELEMENTAMI DYDAKTYKI
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ**

Warszawa 2004

Projekt okładki
Ewa Wiśniewska

Redakcja
Jerzy Wajs

Redaktor techniczny
Beata Klarowska

Korekta
Renata Czerwińska
Małgorzata Sęktas

ISBN 83-89423-61-8

Sygn. AON 5614/04

Skład, druk i oprawa: Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel. 681-40-55, tel./faks 681-37-52
Zam. nr 60/2004

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1. Dydaktyka jako nauka	7
1.1. Pojęcie dydaktyki i jej rozwój	7
1.2. Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej jako subdyscyplina dydaktyki	11
1.3. Przedmiot badań dydaktyki i dydaktyki wyższej szkoły wojskowej	16
1.4. Podstawowe pojęcia dydaktyki	21
1.5. Podział dydaktyki.....	26
1.6. Dydaktyka a inne nauki	29
Rozdział 2. Metody badań dydaktycznych	31
2.1. Rodzaje badań dydaktycznych	31
2.2. Metody badań dydaktycznych	33
2.2.1. Metody teoretyczne	35
2.2.2. Metody empiryczne	36
2.3. Techniki badań dydaktycznych.....	36
2.4. Narzędzia badawcze	40
2.5. Strategie i procedury badawcze	41
2.6. Metody i techniki gromadzenia materiału empirycznego	44
2.7. Techniki sondażowe.....	46
2.8. Metody opracowania zgromadzonego materiału empirycznego.....	48
Rozdział 3. Cele kształcenia	50
3.1. Pojęcie celów kształcenia	51
3.2. Tradycyjne ujęcie celów kształcenia.....	53
3.3. Źródła celów kształcenia i wychowania	55
3.4. Cele kształcenia i wychowania	56
3.5. Taksonomiczne ujęcie celów kształcenia	58
Rozdział 4. Treści kształcenia	61
4.1. Pojęcie treści kształcenia	61
4.2. Koncepcje doboru treści kształcenia	64
4.2.1. Koncepcje tradycyjnego doboru treści	65
4.2.2. Współczesne poglądy na dobór treści kształcenia	67
4.3. Współczesne rozumienie treści kształcenia	69
4.4. Kryteria doboru treści kształcenia.....	71
4.4.1. Tradycyjne kryteria doboru treści kształcenia	71
4.4.2. Współczesne kryteria doboru treści kształcenia	74
Rozdział 5. Metody nauczania	76
5.1. Pojęcie metod nauczania i ich podział	76
5.2. Charakterystyka metod asymilacji wiedzy	78

5.3. Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy	83
5.4. Metody waloryzacyjne i praktyczne	85
5.5. Metody nauczania w wyższej szkole wojskowej	88
Rozdział 6. Zasady kształcenia	101
6.1. Pojęcie zasad kształcenia i ich funkcje	101
6.2. Charakterystyka podstawowych (wybranych) zasad kształcenia	102
Rozdział 7. Praca magisterska	105
7.1. Cel pracy magisterskiej	105
7.2. Podział pracy na semestry	106
7.3. Struktura i układ pracy magisterskiej	106
7.4. Podstawowe wymagania wobec prac magisterskich	108
7.5. Redakcyjne opracowanie pracy magisterskiej	110
Zakończenie	112
Bibliografia	113

Wstęp

Istotne zmiany w sferze polityki, gospodarki i mediów, które się dokonały na przełomie lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia, spowodowały znaczące przeobrażenia w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym. Tym przemianom instytucjonalnym w sferze politycznej, gospodarczej i militarnej (uczestnictwo Polski w NATO) muszą towarzyszyć transformacje edukacyjne. Reforma edukacyjna implikuje konieczność zmian mentalności, postaw, wartości i motywów całego społeczeństwa, w tym środowisk wojskowych jako jej części.

Nowe uwarunkowania społeczno-kulturowe stawiają przed edukacją, także wojskową, nowe wyzwania i zadania. Nie ulega wątpliwości, że wykształcenie jest najważniejszym zasobem kapitału społeczno-kulturowego, zapewniającym każdemu człowiekowi godziwą egzystencję w rzeczywistości demokratycznej. Człowiek wykształcony lepiej i łatwiej potrafi sobie radzić, szybciej przystosowuje się do zmieniających się warunków. W tej sytuacji ważniejsze od wąskiej specjalizacji jest wykształcenie ogólne, wszechstronne i zróżnicowane. Edukacja współczesna powinna być zatem elastyczna, wielokierunkowa, nadmiarowa, obszerna i wszechstronna, a więc musi być nastawiona na przyszłość, na aktywność i postępowość. Edukacja, w swym najszerszym znaczeniu, podejmowana jest w celu przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności, wielostronnego rozwoju i doskonalenia człowieka, a także kreowania, promowania i utrwalania wartości ogólnoludzkich. Edukacja jest zarówno celem, jak i środkiem rozwoju, ponieważ natura człowieka jest taka, że jest on „skazany” na całożyciowe kształcenie się i wychowanie. Stale zmieniająca się rzeczywistość wymusza ustawiczność edukacji. Dotyczy to zwłaszcza ludzi w mundurach, bowiem zmiany zachodzące w wojsku następują jeszcze szybciej w związku ze stałym rozwojem techniki i uzbrojenia (vide: wojna w Iraku), tak więc, aby sprostać tym wymaganiom, człowiek musi się uczyć przez całe życie.

W świetle powyższych rozważań, znaczenia nabiera wiedza pedagogiczna nauczycieli, bowiem od nich w decydującym stopniu zależy kształtowanie twórczych i kreatywnych postaw oraz wdrożenie do ustawicznego samokształcenia. Nauczyciele powinni być tymi, którzy wprowadzają studentów w świat rzeczy i w świat wartości. A zatem, od ich wiedzy i doświadczenia pedagogicznego, od twórczej postawy, którą powinni przejawiać, zależy w dużym stopniu poziom edukacji w szkole.

W tym aspekcie niewątpliwie ważne jest podnoszenie wiedzy nauczycieli, aby posiadając wiedzę pedagogiczną i ogólną na odpowiednim poziomie, mogli twórczo organizować i prowadzić proces kształcenia.

Niniejsza publikacja została opracowana z myślą o nauczycielach akademickich, którzy uprawiają dydaktykę. Zawiera ona podstawowe zagadnienia dydaktyki i na tym tle dydaktyki wojskowej szkoły wyższej. Takie bowiem pojmowanie dy-

daktyki przez nauczycieli akademickich, pozwala im w pełni zrozumieć prawidłowości występujące w procesach nauczania – uczenia się, studiowania i samouczenia. Ta wiedza z kolei stanowi podstawę świadomej i planowej działalności dydaktyczno-wychowawczej ze studentami.

Tak więc szerokie rozumienie przez nauczycieli akademickich uwarunkowań i prawidłowości występujących w procesie nauczania i uczenia się powinno – w przekonaniu autora – zapewnić im możliwość organizowania świadomej i celowej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Rozdział 1

Dydaktyka jako nauka

1.1. Pojęcie dydaktyki i jej rozwój

Dydaktyka to termin pochodzenia greckiego od *didasco* – uczyć, nauczam i *didaskolas* – nauczyciel. Po raz pierwszy został wprowadzony do słownika pedagogicznego przez pedagogów niemieckich w XVII wieku.

Dydaktyka jest jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, jest nauką o kształceniu i samokształceniu. Należy do nauk teoretycznych i zarazem praktycznych, bowiem uogólnia i daje wskazania, co i jak robić. Jako nauka spełnia wymagania właściwe teoriom naukowym, ma swój zakres badań i właściwe dla niej metody badawcze, co pozwala wzbogacać teorie i weryfikować innowacyjne propozycje autorów. Utrzymuje ścisłe związki z innymi naukami pedagogicznymi, społecznymi, humanistycznymi i filozoficznymi. Dlatego też studiowanie dydaktyki nie powinno się ograniczać tylko do jednego podręcznika, bowiem dydaktyka współdziała z wieloma różnorodnymi dyscyplinami naukowymi. Stąd każdy nauczyciel powinien ciągle studiować dydaktykę, doskonalić swój warsztat i kompetencje.

Dydaktyka bada rzeczywistość, w której działają z jednej strony nauczający nauczyciele, zaś z drugiej uczący się uczniowie. Jest więc teorią nauczania i uczenia się.

Pojęcie „dydaktyka” jest przez wielu autorów różnie rozumiane. I tak, na przykład W. Doroszewski rozumie ją jako:

„1. *Dział pedagogiki traktujący o metodach nauczania, metody nauczania;*

2. *Pouczanie, moralizowanie, wywodzące się z greckiego „didaktikos” – nauczający pouczający*”¹.

Z kolei w „Słowniku wyrazów obcych” dydaktyka definiowana jest jako – *dział pedagogiki, nauka o metodach nauczania i uczenia się. Dydaktyk to pedagog mający zdolności dydaktyczne*². W „Wielkiej encyklopedii powszechnej”, W. Okoń tak definiuje dydaktykę: „*nauka o nauczaniu i uczeniu się. Dydaktyka ogólna bada zagadnienia ogólne odnoszące się do podstaw nauczania wszystkich przedmiotów, dydaktyka szczegółowa (metodyka) specyficzne zagadnienia jakiegoś wybranego przedmiotu. Dydaktyka zajmuje się badaniem celów i treści kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz ogólnych warunków działalności dydaktycznej*”³. Natomiast w „Encyklopedii powszechnej” dydaktyka jest określana

¹ Słownik poprawnej polszczyzny, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 1977, s. 138.

² Słownik wyrazów obcych, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 163.

³ Wielka encyklopedia powszechna, PWN, Warszawa 1962, s. 254.

jako dział pedagogiki, nauka, której przedmiotem jest kształcenie (uczenie się i nauczanie).

Dydaktyka ma prakseologiczny charakter, bowiem jest teorią efektywnego nauczania i uczenia się. Dotyczy celów, treści i metod nauczania, które mają być stosowane przy osiąganiu tych celów. Z. Nowacki w „Słowniku pedagogiki” tak ujmuje dydaktykę: „*jest to ogólna wiedza o nauczaniu i uczeniu się. Na dydaktykę składa się: teoria celów, prawidłowości i podziału procesów nauczania, teoria doboru treści, planowanie i organizacja metod i środków nauczania*”⁴. Natomiast C. Kupisiewicz w „Podstawach dydaktyki ogólnej” jako „*nauka o nauczaniu i uczeniu się, a więc system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez dotyczących zjawisk, zależności i prawidłowości nauczania – uczenia się oraz sposobów kształtowania tego procesu przez człowieka*”⁵. Zgodnie z poglądami C. Kupisiewicza dydaktyka spełnia funkcję diagnostyczną (dostarczanie wiedzy o rzeczywistości) i funkcję prognostyczną (jak robić poprzez analizę prawidłowości rządzących procesem nauczania – uczenia się).

Powyższy przegląd różnego rozumienia terminu „dydaktyka”, pozwala na sformułowanie kilku wniosków:

- 1) dydaktyka jest nauką o nauczaniu i uczeniu się;
- 2) jako nauka tworzy systemy poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez w zakresie nauczania – uczenia się;
- 3) wskazuje sposoby doskonalenia nauczania;
- 4) dostarcza wiedzy o stanie nauczania (diagnoza);
- 5) umożliwia zaznajomienie z prawidłowościami rządzącymi procesem nauczania – uczenia się;
- 6) spełnia funkcje praktyczne poprzez wskazanie skutecznych metod nauczania oraz środków dydaktycznych.

Dydaktyka, jako jedna z nauk pedagogicznych, służy także wychowaniu, czyli rozwojowi i kształtowaniu osobowości wychowanków. Funkcjonuje w ścisłym związku z psychologią, logiką, filozofią i innymi naukami.

W początkowym okresie dydaktyka była „sztuką nauczania”, J.A. Komeński rozumiał ją jako „sztukę nauczania i wychowania”, z kolei Niemeyer nazywał ją „teorią nauczania”, a J.F. Herbart – „nauczaniem wychowującym” przyporządkowanym wychowaniu moralnemu. Dla O. Willmanna (1839–1920) – tak jak i dla Niemeyera – była teorią nauczania⁶.

Na gruncie polskim największy wkład w rozwój dydaktyki wnieśli między innymi K. Twardowski (1866–1938), który dydaktykę określał jako „naukę o nauczaniu”⁷ oraz B. Nawroczyński (1882–1974) i K. Sośnicki (1883–1976), którzy podobnie –

⁴ Z. Nowacki, *Słownik pedagogiki*, Warszawa 1986, s. 25.

⁵ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 11.

⁶ Zob.: O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, Braunschweig 1882; W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Langesalze 1903.

⁷ K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, WSiP, Warszawa 1992, s. 344–345.

jak ich wielcy niemieccy poprzednicy – dydaktykę nazywali „teorią nauczania”⁸. Zarówno K. Twardowski, jak i B. Nawroczyński i K. Sośnicki dzielą dydaktykę na *ogólną* i *dydaktyki szczegółowe*. Według Twardowskiego dydaktyka ogólna podaje zasady i sposoby nauczania ważne dla nauczania jakiegokolwiek przedmiotu, zaś dydaktyka szczegółowa (metodyka) – zasady i sposoby nauczania poszczególnych przedmiotów⁹. Z kolei B. Nawroczyński uważa, że dydaktyka ogólna jest „teorią nauczania kształcącego”. Autor wyróżnia trzy stopnie nauczania: najniższy – przekazywanie uczniom wiedzy i umiejętności (nauczanie minimalne), wyższy – ćwiczenie sił umysłowych (nauczanie ćwiczące) oraz najwyższy – kształcenie i wychowanie (nauczanie kształcące)¹⁰.

Według poglądów i tradycji europejskiej dydaktykę uważano za teorię nauczania, sytuującą w centrum swoich zainteresowań nauczyciela oraz jego czynności w procesie lekcyjnym. Takie jednostronne pojmowanie dydaktyki zburzył progresywizm pedagogiczny w latach dwudziestych ubiegłego stulecia. Do tego właśnie nurtu nawiązuje polska myśl pedagogiczna, zgodnie z którą dydaktyka to nie tylko teoria nauczania, ale także uczenia się, kształcenia i samokształcenia. Jest to zupełnie nowe pojmowanie dydaktyki, a jej naukowe podstawy w Polsce opracowali B. Nawroczyński i K. Sośnicki. Do ich dorobku nawiązują wszyscy współcześni polscy dydaktycy, na czele z W. Okoniem i C. Kupisiewiczem.

W. Okoń uważa, iż dydaktyka jest teorią kształcenia, która dzieli się na teorię nauczania i uczenia się oraz teorię samokształcenia¹¹. Przedmiotem jej analizy jest nauczanie i uczenie się, a w szczególności: cele, treści, proces, metody, środki, organizacja oraz kontrolowanie i ocenianie nauczania na wszystkich szczeblach szkoły¹².

Pojęcie „dydaktyka” ulega ciągłym przemianom. Dzieje się tak pod wpływem ogólnego postępu naukowego i cywilizacyjnego oraz demokratyzacji życia społecznego. Przemiany te są najczęściej ewolucyjne, chociaż bywają także i radykalne, jak np. rezygnacja z uprzywilejowanej pozycji nauczyciela w tradycyjnym procesie lekcyjnym na rzecz samodzielnej pracy uczniów w koncepcji uczenia się pod kierunkiem¹³. W tej koncepcji kładziono nacisk na rozwinięcie u uczniów umiejętności odkrywania nowej wiedzy, jej poszukiwania i badania.

Kolejne przemiany w teorii nauczania doprowadziły do dalszego ograniczenia przekazu gotowej wiedzy, wywołującego uczenie się „na zapas” przez jej zapamiętanie na rzecz:

- uczenia się przez odkrywanie drogą rozwiązywania problemów teoretycznych bądź praktycznych metodą J. Deweya¹⁴;

⁸ Zob. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław 1957, s. 5; K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Ossolineum, Wrocław 1959, s. 30.

⁹ Zob. K. Twardowski, *Wybór pism...*, op. cit., s. 345.

¹⁰ Por. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, op. cit., s. 16 i n.

¹¹ Zob. W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, PZWS, Warszawa 1970, s. 11.

¹² Zob. ibidem.

¹³ Zob. A.L. Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, Lwów 1932.

¹⁴ Zob. J. Dewey, *Jak myślimy*, KiW, Warszawa 1957.

- uczenia się przez przeżywanie – niemiecki termin *Erlebenspädagogik* – twórcy H. Scharrelmann (1871–1940) i F. Gansberg (1873–1950);

- uczenie się przez działanie, skandynawscy zwolennicy „szkoły pracy” – „slojdu” – Szwed A. Abrahamson i Duńczyk A. Clauson-Kaas, a także Niemiec G. Kerschenshteiner (1854–1932).

Z powyższych rozważań wynika, że poglądy na nauczanie ulegają ciągłej ewolucji. Ukształtowany przez lata system nauczania podającego, w którym głównym celem było przyswajanie wiedzy, przestał spełniać swoje społeczne funkcje. Zaistniała potrzeba ograniczenia jednostronności nauczania podającego na rzecz uczenia się przez odkrywanie, przeżywanie bądź działanie. Bezkrytyczne podejście do takiego nauczania, doprowadziło z kolei do faworyzowania jednej z tych dróg uczenia się kosztem lekceważenia innych. Tak więc w miejsce jednostronego uczenia się przez przyswajanie przekazywanych treści, w praktyce dydaktycznej mieliśmy do czynienia z jednostronnym uczeniem się przez odkrywanie lub przeżywanie bądź działanie.

Niektóre z tych jednostronnych dróg (metod bądź sposobów) uczenia się doprowadzono do perfekcji, graniczącej niemal z absurdem. Tak było, między innymi z nauczaniem programowanym, w którym uczenie się przez przyswajanie przebiegało według drobiazgowo rozpisanego porządku¹⁵. To samo dotyczyło umiejętności praktyczno-kreatywnych, np. zadanie „namalować obraz” podzielono na szesnastę czynności, począwszy od „wybierz temat”, a skończywszy na „opraw obraz”¹⁶. Podobnie w uczeniu się przez odkrywanie, obok klasycznej, wywodzącej się od Deweya, powstało wiele nieklasycznych metod problemowych¹⁷.

Swoistym antidotum na tę jednostronność nauczania i uczenia się była i pozostanie koncepcja „wielostronnego nauczania – uczenia się” autorstwa W. Okonia¹⁸. Teoria ta zakłada, że w poznaniu ważne jest zarówno przyswojenie wiedzy, jak i kształtowanie umiejętności na niej opartej oraz przeżywanie i odkrywanie dla siebie nowej wiedzy. Także ważne jest działanie, w którego wyniku następuje kształtowanie umiejętności i nawyków.

Pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku ostrej krytyce poddano treści kształcenia. Powstała nowa teoria doboru celów, treści i organizacji uczenia się, rozpatrująca te kategorie dydaktyczne jako ściśle ze sobą powiązane „pola decyzyjne”. Nazwano ją curriculum. Curriculum zakłada uwzględnianie w procesie kształcenia problemów nurtujących uczniów na poszczególnych etapach ich rozwoju¹⁹. Jeżeli zatem przyjąć, iż curriculum jest nauką o doborze treści kształcenia, to wówczas dydaktyka byłaby nauką o metodach kształcenia i czynnikach ją wspierających. W ten sposób wyodrębnilibyśmy w pedagogice kolejną jej dyscyplinę.

¹⁵ Zob. C. Kupisiewicz, *Nauczanie programowane w praktyce szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1971.

¹⁶ R.H. Davis i in., *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa 1983, s. 217.

¹⁷ Por. m.in. W. Puślecki, *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1991.

¹⁸ Zob. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1976, s. 77–102.

¹⁹ Por. S.B. Robinshon, *Bildungsreform als Kevixion des Curriculum*, Luchterhand, Neuwied 1967.

Ważne zmiany nastąpiły w dydaktyce w ostatniej dekadzie minionego stulecia. Zaistniały one pod wpływem swoistego boomu różnorodnych rozwiązań praktyczno-pedagogicznych w różnych krajach, w tym również podejmowanych w Polsce²⁰. Zaliczyć do nich należy założenia *dydaktyki podmiotowej*, które wyrażają się w następujących podstawowych tezach:

1. Zbliżenie edukacji do potrzeb społecznych i indywidualnych ludzi.
2. Szkoła nie powinna tylko nauczać, ale rozwijać aktywność własną uczniów.
3. Edukacja powinna rozwijać zainteresowania i pobudzać motywacje do poznawania wiedzy o świecie, przyrodzie i kulturze.
4. Łączenie edukacji ogólnokształcącej z zawodową.

1.2. Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej jako subdyscyplina dydaktyki

Szczególne uwarunkowania nauczania – uczenia się w wyższej szkole wojskowej sprawiają, że obok ogólnych prawidłowości procesów dydaktycznych występują w nim specyficzne właściwości będące odzwierciedleniem cech charakterystycznych wojska. Jednym z istotnych specyficznych czynników, jest przygotowanie żołnierzy do przewidywanych zadań zarówno w czasie pokoju, kryzysu, jak i wojny. Ponieważ nie ma jednak możliwości dokładnego przewidzenia tych zadań, stąd przygotowanie zawodowe żołnierzy powinno być wszechstronne, bowiem takie pozwala na twórcze dostosowanie działań do istniejących sytuacji i warunków.

Tak więc dydaktyka wyższej szkoły wojskowej jest nauką o kształceniu żołnierzy. Obejmuje, w szerokim znaczeniu, wszelkie nauczanie, uczenie się oraz samouctwo i samokształcenie. Natomiast jej głównym zadaniem jest badanie prawidłowości występujących w procesie kształcenia wojskowego.

Dydaktyka wojskowa jest nauką teoretyczno-praktyczną, bowiem bada wszelkie procesy nauczania – uczenia się w wojsku, wykrywa pewne prawidłowości w nim występujące, a następnie na tej podstawie formułuje określone zasady i wskazania co do organizowania tego procesu. Wynika stąd, że dydaktyka wyższej szkoły wojskowej bada cele, treści, zasady, metody, formy i środki oraz procesy wszelkiego nauczania w wojsku w celu wykrycia charakterystycznych dla tych procesów właściwości. Ich wykrycie, a następnie analiza i ocena, są podstawą diagnozy istniejącego stanu kształcenia. Na tej z kolei bazie tworzy się programy nauczania na różnych poziomach kształcenia, dobiera odpowiednie formy i metody nauczania oraz środki dydaktyczne. Realizacja programu powinna zapewnić odpowiednie

²⁰ Por. m.in.: *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1992; idem, *Wyspy uporu edukacyjnego*, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1993; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1995; *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, red. K. Baranowicy, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1995; W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalaające w edukacji wczesnoszkolnej*, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1996.

przygotowanie żołnierzy do wykonywania różnych zadań. Inne zadania wykonują absolwenci Akademii Marynarki Wojennej i Akademii Obrony Narodowej.

Dydaktyka wojskowa, jako dyscyplina naukowa pogranicza, czerpie z dorobku nauk wojskowych i zarazem nauk pedagogicznych. Ponieważ jej przedmiotem badań są wszelkie procesy kształcenia w wojsku, stąd jest subdyscypliną nauk wojskowych i jednocześnie subdyscypliną nauk pedagogicznych. Natomiast dla potrzeb niniejszej publikacji z dydaktyki wojskowej wyodrębniono dydaktykę wyższej szkoły wojskowej, stanowiącą jedną z subdyscyplin ogólnej dydaktyki wojskowej.

Przedmiotem dydaktyki wojskowej jest szeroko rozumiany proces nauczania – uczenia się, samouctwo, studiowania i szkolenia żołnierzy²¹, z wszystkimi jego uwarunkowaniami: naukowymi, metodologicznymi, ogólnopedagogicznymi, psychologicznymi, socjologicznymi, politycznymi itp. Specyfiką dydaktyki wyższej szkoły wojskowej są wszelkie procesy kształcenia w akademiach i wyższych szkołach wojskowych. Termin „dydaktyka” jest tu użyty w sposób właściwy. Są pewne specyficzne problemy związane z edukacją oficerów, która w istotny sposób różni się od szkolenia poborowych. W związku z tym są inne cele, treści i metody nauczania. Tak więc należy wyodrębnić dydaktykę wyższej szkoły wojskowej, do której trzeba zaliczyć także kształcenie w akademiach. W takim rozumieniu dydaktyka jest teorią nauczania – uczenia się, która obejmuje system twierdzeń i hipotez dotyczących celów, metod, środków i form organizacyjnych procesu kształcenia²².

Najogólniej rzecz biorąc, dydaktykę wyższej szkoły wojskowej można określić jako naukę o edukacji oficerów z zakresu nauk wojskowych, zarówno obecnie jak i w przeszłości. Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej zajmuje się złożonymi procesami nauczania wiedzy wojskowej i kształtowania myślenia taktycznego i operacyjnego oraz umiejętności analizowania i oceniania informacji niezbędnych do podjęcia decyzji do działań. W polu jej zainteresowania znajdują się wszystkie formy przekazu wiedzy wojskowej, m.in.: regulaminy, podręczniki, dzieła popularne i popularnonaukowe, publicystyczne i naukowe, a także szkice i plany zawierające wyobrażenia o przebiegu działań bojowych w przyszłości.

Edukacja na poziomie wyższej szkoły wojskowej jest w znacznym stopniu zjawiskiem społecznym, ściśle związanym z rozwojem nauk wojskowych, wiedzy pedagogicznej i z istniejącymi strukturami polityczno-militarnymi. Nie można jej badać w izolacji, lecz w ścisłym związku z całokształtem życia społecznego, w szerokim kontekście zjawisk społeczno-politycznych, cywilizacyjnych, kulturowych itp. Istotny wpływ na nią wywiera, jak pokazują doświadczenia ostatniego dziesięciolecia, sojusze polityczne i wynikające z nich sojusze wojskowe, np. NATO.

Jak wynika z wcześniejszych rozważań, przedmiot dydaktyki wyższej szkoły wojskowej należy rozumieć szeroko. Bada ona wszelkie procesy edukacyjne związane z przyswajaniem i wdrażaniem wiedzy wojskowej. Terminowi temu nadaje sens bardzo szeroki; na pojęcie to składa się zarówno wiedza operacyjna, jak i taktyczna, zarówno naukowa, jak i praktyczna. Wiedza ta może być zarówno prawdziwa,

²¹ Zob. J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1983, s. 17.

²² Zob. C. Majorek, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1996, s. 247.

jak i fałszywa; jedna i druga różnymi drogami dociera do ludzi, kształtuje ich świadomość i działalność praktyczną, oddziałuje na ich system wartości, a także na wyobrażenia o przygotowaniu i prowadzeniu operacji militarnych.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej nie funkcjonuje w izolacji, bowiem edukacja operacyjno-taktyczna oficerów jest również przedmiotem zainteresowania innych nauk, m.in. szeroko rozumianej sztuki wojennej, prawa międzynarodowego, psychologii, socjologii, nauk politycznych. Oczywiście jest rzeczą, że analizując dydaktyczne aspekty badanych przez siebie procesów edukacyjnych, dydaktyka wyższej szkoły wojskowej, nie może całkowicie pomijać aspektów psychologicznych, kulturowych, socjologicznych itp. Ich uwzględnienie, i to w możliwie szerokim zakresie, jest w wielu wypadkach wprost nieodzowne. Narzuca to konieczność ścisłej współpracy ze wszystkimi dyscyplinami naukowymi, które z takich lub innych względów interesują się wiedzą operacyjno-taktyczną i badają ją z właściwych dla siebie punktów widzenia.

W tym więc znaczeniu, dydaktyka wyższej szkoły wojskowej jest nauką opisującą zjawiska i wykrywającą zależności oraz prawidłowości procesu nauczania-uczenia się na tym poziomie kształcenia. Dydaktyce przypisuje się przede wszystkim, choć nie jedynie, funkcje diagnostyczne, ponieważ bada i opisuje pewne stany rzeczy edukacji oraz prognostyczne, ponieważ wykrywa i formułuje zależności oraz prawidłowości występujące w procesie poznania sztuki wojennej.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej jest nauką empiryczną i zarazem teoretyczną. Nie tylko opisuje i analizuje właściwy sobie zespół nauczania i uczenia się zjawisk pola walki, ale – o czym już była mowa wyżej – zmierza także do budowania teorii nauczania tych zjawisk. Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej stawia sobie zarówno zadania poznawcze, jak i praktyczne. Wyważenie proporcji między tymi zadaniami jest w wypadku dydaktyki wyższej szkoły wojskowej sprawą bardzo trudną. Spory na ten temat toczą się od dawna i, jak się wydaje, są dalekie od ostatecznego rozstrzygnięcia. Zapewne zawsze będą tacy, którzy będą starali się nadać dydaktyce wyższej szkoły wojskowej charakter bardziej teoretyczny, inni zaś – bardziej praktyczny. Moim zdaniem jest to dylemat z gruntu pozorny. Podział na nauki stosowane i podstawowe traci współcześnie na ostrości. Wiele nauk podstawowych (teoretycznych) podejmuje problemy podsunięte przez praktykę, z kolei nauki stosowane zacieśniają swoje związki z naukami podstawowymi. Tak też jest w wypadku dydaktyki szkoły wyższej, która nie lekceważąc potrzeb praktycznych, stawia sobie obecnie bardziej ambitne zadania poznawcze.

Zadaniem dydaktyki wyższej szkoły wojskowej jest opisywanie zachodzących w rzeczywistości procesów kształcenia taktycznego i operacyjnego, ich wyjaśnianie, przewidywanie ich dalszego przebiegu, a także, o czym była mowa wyżej, praktyczne oddziaływanie na te procesy. Można więc powiedzieć, że dydaktyka wyższej szkoły wojskowej, podobnie jak wiele innych pokrewnych dyscyplin, spełnia następujące funkcje: diagnostyczną, eksplanacyjną, prognostyczną i ściśle praktyczną.

Badania diagnostyczne, bardzo popularne na gruncie dydaktyki empirycznej, polegają, ogólnie rzecz biorąc, na opisie, analizie i ocenie istniejącego stanu rzeczy, np. wiedzy oficerów z zakresu taktyki, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych. Stanowią zazwyczaj punkt wyjścia dociekań eksplanacyjnych, zmierzających m.in. do wykrycia przyczyn bądź też skutków analizowanych zjawisk i występujących w nich zakłóceń. Szczególnie istotną rolę w tej dziedzinie odgrywa eksperyment dydaktyczny. Umożliwia on objęcie kontrolą różnych czynników warunkujących proces kształcenia, a także prześledzenie oddziaływania czynników nowych, wprowadzonych specjalnie do tego procesu przez eksperymentatora. Badania eksplanacyjne sprzyjają głębszemu zrozumieniu złożoności procesów edukacyjnych, pozwalają na wychwycenie występujących w nich prawidłowości, a także na uzasadnioną i skuteczną ingerencję w ich przebieg.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej stara się nie tylko odpowiedzieć na pytanie: *jak jest?* Interesuje ją przede wszystkim to, *co będzie?* Badania te umożliwiają przewidywanie przebiegu zjawisk, prognozowanie ich skutków. Oparciem dla takich prognoz są ustalenia dotyczące zaistniałych już faktów dydaktycznych, a także oparte na nich generalizacje, prawa i teorie.

Funkcja praktyczna dydaktyki wyższej szkoły wojskowej polega m.in. na tym, iż umożliwia prowadzącym działalność dydaktyczną na tym polu głębsze poznanie złożonych procesów edukacyjnych i ich rozlicznych uwarunkowań metodologicznych, psychologicznych i socjologicznych.

Wielu nauczycieli oczekuje od dydaktyków wyższej szkoły wojskowej szczegółowych wskazówek dotyczących prowadzenia zajęć, stosowania takiej lub innej metody, wykorzystywania takiego lub innego środka dydaktycznego. Nie zamierzam tu kwestionować potrzeby poradnictwa tego typu. Chcę jednak z całą mocą podkreślić, iż niewiele ma ono wspólnego z właściwie pojętymi zadaniami dydaktyki. Formułowanie szczegółowych wskazówek metodycznych należy do zadań kierowników metodycznych zajęć, nie zaś do dydaktyki wyższej szkoły wojskowej.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej ma charakter interdyscyplinarny, plasuje się bowiem pomiędzy sztuką wojenną jako nauką i teorią nauczania, tj. psychologią nauczania i uczenia się, teorią programu kształcenia, technologią kształcenia itd. Stąd dla dydaktyki wyższej szkoły wojskowej oparciem mogą być bądź to nauki wojskowe, bądź to nauki pedagogiczne. Od ostatnich kilku lat dydaktyka wojskowa, której częścią składową jest z pewnością dydaktyka wyższej szkoły wojskowej, związana jest z naukami pedagogicznymi. W tym więc kontekście dydaktyka jest subdyscypliną sztuki wojennej i jest ściśle związana z naukami pedagogicznymi, z psychologią i socjologią.

Wzajemne relacje między dydaktyką ogólną a tzw. dydaktykami szczegółowymi są przedmiotem rozlicznych sporów i kontrowersji. C. Kupisiewicz, który wykazuje w tej sprawie pewien umiar, pisze np.: *„Dydaktyka ogólna jest ściśle powiązana ze wszystkimi metodykami nauczania, z jednej bowiem strony opiera się na wynikach badań prowadzonych przez przedstawicieli dydaktyk szczegółowych, z drugiej zaś formułuje uogólnienia, które są podstawą teoretyczną wszystkich metodyk”*.

Jakie korzyści daje dydaktykowi wyższej szkoły wojskowej znajomość dydaktyki ogólnej? Po pierwsze zapoznaje z ogólnymi prawidłowościami procesu nauczania – uczenia się i ustalonymi na ich podstawie ogólnymi zasadami racjonalnego postępowania w tej dziedzinie zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Jednak trudno niekiedy odróżnić owe ogólne, rzeczywiście uniwersalne prawa, zasady i normy od uogólnień cząstkowych, dotyczących np. jedynie procesów edukacyjnych związanych z przekazywaniem i przyswajaniem wiedzy taktycznej i operacyjnej.

Po drugie dydaktyka ogólna może dostarczyć dydaktykowi wyższej szkoły wojskowej sprawdzonych, przydatnych także i na gruncie tej dydaktyki wzorów rozwiązywania zagadnień badawczych, a także niektórych metod, technik i narzędzi badawczych. Dydaktyka ogólna ma już za sobą długą historię i jest pod względem metodologicznym bardziej dojrzała od młodszych od niej metodyk szczegółowych. Dotyczy to zwłaszcza badań empirycznych, znacznie wyżej postawionych, bardziej rozwiniętych w dydaktyce ogólnej.

Po trzecie dydaktyka ogólna może dostarczyć pewnej konkretnej wiedzy na temat edukacji na przykład technicznej lub operacyjnej. Zdarza się to wówczas, kiedy dydaktycy „ogólni” zajmują się problemami badań nauczania określonego przedmiotu.

Dydaktycy wyższej szkoły wojskowej bardzo często odwołują się do ustaleń dydaktyki ogólnej. Dotyczy to zwłaszcza problematyki związanej z metodami nauczania oraz metodami, technikami i narzędziami badawczymi stosowanymi w dydaktyce ogólnej. Świadczy to o tym, że związki dydaktyki wyższej szkoły wojskowej z dydaktyką ogólną są nadal żywe.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej korzysta również z osiągnięć innych nauk pedagogicznych, a jedną z najważniejszych nauk wspomagających tę dydaktykę może i powinna być psychologia. Dydaktykowi potrzebna jest znajomość nie tylko psychologii ogólnej, ale także psychologii rozwojowej, psychologii uczenia się i psychologii wychowawczej. Kolejną dyscypliną wspomagającą dydaktykę wyższej szkoły wojskowej jest socjologia. Interesują ją społeczne aspekty sztuki wojennej związane z funkcjonowaniem tradycji w życiu społecznym. Socjologia zwraca uwagę na szerszy, społeczny wymiar edukacji obronnej. Dostarcza ponadto metod, technik i narzędzi badawczych niezbędnych w badaniach empirycznych. Dydaktykowi potrzebna jest znajomość nie tylko socjologii ogólnej, ale także niektórych wyspecjalizowanych działów tej dziedziny wiedzy, m.in. socjologii wychowania i kultury.

Nie sposób tu wymienić wszystkich dyscyplin naukowych posiłkujących dydaktykę wyższej szkoły wojskowej, bowiem jest ich wiele. Dydaktyk sięga po wyniki czy też metody tej lub innej dyscypliny, w zależności od realizowanych w danym momencie zadań badawczych. Współczesna dydaktyka wyższej szkoły wojskowej dąży do zacieśnienia współpracy ze wszystkimi dyscyplinami humanistycznymi, pragnie szerzej wykorzystać ich dorobek i metody badawcze. Otwartość na przemiany dokonujące się w humanistyce, stwarza szansę i zarazem nadzieję na dalszy rozwój tej subdyscypliny pogranicza.

1.3. Przedmiot badań dydaktyki i dydaktyki wyższej szkoły wojskowej

Według W. Zaczyńskiego przedmiotem dydaktyki, w tym dydaktyki wojskowej, jest:

„1) naukowa analiza i formułowanie celów kształcenia wraz z ich uszczegółowioną charakterystyką;

2) dobór treści kształcenia według ustalonych zasad i zgodnie z obranymi celami kształcenia;

3) badanie procesów kształcenia dla wykrycia rządzących nimi prawidłowości, a więc ustalenia warunków i zależności zachodzących między składnikami tego procesu;

4) formułowanie opartych na prawidłowościach procesu, zasad metodycznie poprawnej pracy nauczyciela (zasady nauczania);

5) badanie wartości dydaktycznej poszczególnych metod nauczania oraz formułowanie reguł ich doboru i poprawnego wykorzystania;

6) badanie środków dydaktycznych i optymalizacja warunków ich stosowania;

7) ustalanie najkorzystniejszych form organizacyjnych nauczania²³.

Prowadząc rozważania nad przedmiotem badań dydaktycznych, trudno nie założyć, że przedmiot badań i szeroko pojmowane metody badań oraz odpowiedni język (pojęcia), są uważane za podstawowe wyznaczniki dyscypliny naukowej. Łącznie stanowią one o wartości tworzonej wiedzy. Także inne czynniki decydują o wartości wiedzy, a mianowicie, takie jak: poziom przygotowania kadry naukowej, osiągnięcia innych dyscyplin, zwłaszcza pokrewnych, warunki prowadzenia i opracowywania badań, czy też społeczne i naukowe zapotrzebowanie na określoną wiedzę. Wskazując na daną dziedzinę nauki, w definicji najczęściej podajemy jej przedmiot, czyli to, czym się ona zajmuje, co bada (a dokładniej – czym się zajmują i co badają uczeni tworzący tę dziedzinę), jakie problemy stawia i na jakie pytania odpowiada.

Wnikliwa analiza rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych wskazuje na szereg zjawisk wyrażających się w poszerzaniu przedmiotu badań, a równocześnie zmianie pewnych problemów, zachodzeniu tych problemów na pola uprawiane przez przedstawicieli innych dziedzin, pojawianie się nowych dyscyplin i subdyscyplin oraz dyscyplin pogranicza.

Zachodzi ono niewątpliwie pod wpływem wiedzy metodologicznej, powstającej równolegle z wiedzą o przedmiocie badań. Doświadczenie metodologiczne prowadzi do wyłonienia nie tylko nowych kryteriów oceny uzyskiwanych wyników badań i do orzekania o postępie lub kryzysie w nauce, ale także do formułowania nowych paradygmatów uprawiania nauki. Jak wynika z analiz, przedmiot badań był i jest wyznaczany lub wskazywany nie przez przedstawicieli nauki, a przez tzw. praktykę społeczną, zwłaszcza przedstawicieli z jej kręgów społecznych.

²³ W. Zaczyński, *Dydaktyka*, [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski i in., PWN, Warszawa 1977.

W historii myśli dydaktycznej, poczynawszy od czasów starożytnych, od czasów, kiedy przeprowadzono analizę aktu poznania i uczenia się, odnajdziemy wszystkie wyżej wskazane wątki, a w definicjach dydaktyki zmieniające się, i coraz to nowe przedmioty jej badań. Definicje te wskazują, iż sposób widzenia dydaktyki pozostaje w ścisłym związku z postrzeganiem jej przedmiotu. Mamy więc dydaktykę, której głównym przedmiotem dociekań jest:

- 1) nauczanie i wychowanie;
- 2) przede wszystkim nauczanie;
- 3) przede wszystkim uczenie się;
- 4) głównie treści kształcenia;
- 5) nauczanie i uczenie się;
- 6) systemy dydaktyczne.

Przedmiot dydaktyki jest zależny od tego, czy uznamy ją za czynność (nauczam, uczę), i wówczas jej przedmiotem jest przekazywana i przyswajana treść, czy też uznamy ją za sztukę, i wówczas akcent pada na sposób nauczania, czy też uznamy ją za naukę, i wówczas uwaga jest skierowana na twierdzenia dotyczące związków zachodzących między elementami procesu kształcenia. W tym ostatnim ujęciu przedmiotem badań dydaktycznych jest proces kształcenia, a więc nauczanie i uczenie się.

Współcześnie jako podstawowe i raczej powszechnie przyjęte określenia dydaktyki wskazują na nauczanie i uczenie się jako jej przedmiot badań²⁴. Z kolei nauczanie i uczenie się są nazywane działaniami lub pracą i charakteryzuje się raczej ich aspekty psychologiczne i socjologiczne, a nie pedagogiczne, uwzględniające występowanie zależności sprawczych. Powyższe stwierdzenia bardzo ogólnie określają granice i treść przedmiotu dydaktyki. Dokładniejsze jego oznaczenie wymaga zdefiniowania pojęć: „nauczanie”, „uczenie się”, „wychowanie” i „kształcenie”, pomijając potoczne pojmowanie dydaktyki jako czynności i jako sztuki. Pojęcia te odnoszą się jednak do bardzo złożonych zjawisk i są różnie interpretowane. Możemy to wyjaśnić poprzez wykazanie ich treści istotnych, takich jak cel, środek, metoda i wynik (nauczania, uczenia się, wychowania, kształcenia), a następnie przeprowadzenie stosownych analiz porównawczych. W wyniku ich przeprowadzenia wyłania się stwierdzenie, iż poszczególne subdyscypliny pedagogiki i działy tych subdyscyplin, były wyznaczone w zależności od sposobu rozumienia danego pojęcia. Są też przesłanki skłaniające do stwierdzenia, iż powierzchowne podejście do treści tych podstawowych pojęć, było i jest źródłem trudności pedagogiki jako dyscypliny naukowej i trudności w zastosowaniu w praktyce rezultatów jej badań. Przykładem może tu być sztuczne, jak się wydaje, wyodrębnienie teorii nauczania i teorii wychowania. Pojawia się pytanie: czy oddzielenie wychowania od nauczania zostało wywołane tylko koniecznością przekazania w szkole lawinowo narastającej wiedzy, czy także wskazaniemi teorii pedagogicznych?

²⁴ Zob.: C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976; T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.

Jeden z uznanych polskich dydaktyków W. Okoń, bardzo szeroko ujmuje przedmiot badań dydaktycznych w swoich pracach. Uważa on, iż jest nim „[...] wszelka świadoma działalność dydaktyczna, wyrażająca się w procesach nauczania – uczenia się, w ich treści, przebiegu, metodach, środkach i organizacji, podporządkowana przyjętym celom. Może tym przedmiotem być również szeroko rozumiana działalność szkół oraz innych placówek kształcenia i oświaty zarówno w jednym, jak i w wielu krajach, jej cele i treści programowe, praca nauczycieli i uczniów, jak również formy i warunki organizacyjno-środowiskowe. [...] Na działalność dydaktyczną składają się czynności nauczycieli i uczniów. Czynności te wywołują określone skutki: racjonalne nauczanie wywołuje uczenie się, a w rezultacie uczenia się uczeń opanowuje jakieś wiadomości, umiejętności i nawyki, kształtuje swoje przekonania, postawy, pogląd na świat i własne systemy wartości”²⁵.

W tak rozumianym przedmiocie badań dydaktycznych warto wskazać na informacje dotyczące struktury i zakresu czynności (uczenia się, nauczania) oraz związków z warunkami organizacyjno-środowiskowymi. Odnośnie do struktury czynności zostały wymienione cele, przedmioty, metody, środki, treści, organizacja, formy oraz skutki. W związku z zakresem i rezultatami czynności został wskazany uczeń, szkoła i placówki oświatowe oraz systemy kształcenia. Dla treści i charakteru formułowanych twierdzeń dydaktyki, ważne wydaje się wskazanie na środowiskowe uwarunkowania działalności dydaktycznej.

Przyjmując dotychczasowe ustalenia przedmiotów badań poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, widzimy, iż w obrębie dydaktyki znalazły się ważne elementy treści wychowania, pedagogiki porównawczej i społecznej. Można jednak sądzić, że o dalszym rozwoju dydaktyki będzie stanowić nie tyle powiększanie jej obszaru, co jego zgłębianie.

Pojęcia dydaktyki rozumiane jako czynności: działania, kształcenia, nauczania i uczenia się są na tyle ogólnikowe, że można je wieloznacznie rozumieć, a tym samym nie zachęcają do formułowania bardziej szczegółowych problemów badawczych. Zasadne jest zatem sporządzenie katalogu czynności dydaktycznych, głównie związanych z uczeniem się i jego organizowaniem oraz badaniem struktury, treści i funkcji edukacyjnych tych czynności. Natomiast, odwołując się do prakseologii, możemy przyjąć, że każdemu działaniu podejmowanemu z jakiegoś ważnego powodu towarzyszą działania pochodne, przedsięwzięte ze względu na działanie główne. Są to takie działania, jak: przygotowywanie, kontrolowanie, ocenianie i korygowanie. Pewne działania, zwłaszcza kontrolne, oceniające i korektywne, mogą być określone jako stereotypowe, a zatem z dalece ograniczoną świadomością i z maksymalnymi uproszczeniami. Wydaje się, że tam, gdzie świadome działanie jest zastąpione stereotypem z dominacją treści emocjonalnej, a często dzieje się tak w przypadku kontroli i oceny, tam brakuje miejsca na racjonalizację działania i jego efekt kształcący – jest natomiast miejsce na oczekiwany wynik, niezależnie od tego, jak dochodzi do jego uzyskania.

²⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, [1995], op. cit., s. 10–11.

Wyróżnione rodzaje działań pochodnych posiadają walory wybitnie kształtujące, gdyż prowadzą do uzyskania wiedzy personalnej i dlatego powinny być badane. Wartościowanie otaczającej człowieka rzeczywistości, prowadzi poprzez wartościowanie tych własnych jego działań, a ich podstawą są informacje uzyskane w działaniu kontrolno-badawczym.

W dotychczasowym dorobku dydaktyki wyżej przedstawione obszary refleksji dydaktycznej mają swoje odzwierciedlenie. Odnośnie do struktury i rodzajów działań edukacyjnych można powiedzieć, że wszystkie wyżej wyróżnione elementy i rodzaje działań są w literaturze wymienione i w różnym zakresie omawiane, ale przede wszystkim w odniesieniu do działania nauczyciela (przedmiot, cele, środki, metody, warunki, czynniki, nauczanie, kontrola i ocena). Natomiast – jak zauważa A. Dobrowolski – nauczanie jest tylko jednym z aspektów uczenia się, to tylko pomoc w uczeniu się – uczenie się jest najważniejszym składnikiem nauczania. Podstawowym więc pojęciem wychowawczym, według tego pedagoga, jest pojęcie uczenia się, a nie nauczania²⁶. Podmiotową rolę ucznia podkreślił Dobrowolski we wskazaniu: „*Możliwie samodzielna praca uczniów, możliwie aktywna, możliwie źródłowa, możliwie zupełnie dostosowana do granic psychicznych uczniów, oparta na możliwie naturalnych zainteresowaniach uczniów*”²⁷. Samodzielną pracę ucznia eksponował również S. Hessen: „*Dążeniem szkoły nowej jest natomiast organizacja samodzielnej pracy uczniów i zgodnie z tym w dydaktyce współczesnej wysuwają się na plan pierwszy formy organizacyjne uczenia się samych dzieci. Dawna dydaktyka miała na myśli wyłącznie postępowanie nauczyciela podczas lekcji w klasie, uczniowie musieli siedzieć spokojnie i tylko wiernie odbierać podawany przez nauczyciela materiał*”²⁸.

Problematyka uczenia się i roli ucznia jako podmiotu tej czynności, w ścisłym powiązaniu z kształtowaniem osobowości, została wyeksponowana w pedagogice wyrosłej na gruncie filozofii pragmatycznej. Zarówno ta „nowa dydaktyka” Dobrowolskiego i Hessena, jak i pedagogika amerykańskiego pragmatyzmu, były uzasadnionymi propozycjami do zastosowania w praktyce szkolnej, i dlatego, poza systemem wskazań, nie wytworzyły dydaktycznej wiedzy o uczeniu się, równoległej, a zarazem ściśle powiązanej z wiedzą o nauczaniu. W obrębie systemu dydaktycznego funkcjonującego w Polsce w okresie powojennym, wiedzę taką tworzył m.in. J. Zborowski w badaniach nad samodzielną pracą domową ucznia i studenta oraz T. Lewowicki²⁹.

Mówiąc o nauczaniu i uczeniu się jako działaniach nauczyciela i ucznia, warto zwrócić uwagę na fakt, iż stanowią one pewną strukturalną i funkcjonalną całość, powstałą ze zróżnicowanych treściowo wyżej wymienionych pojedynczych elementów działania. O ile edukacja małych zespołów ludzkich (np. klas szkolnych)

²⁶ Por. A.B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne. Nowa dydaktyka*, Warszawa 1960, s. 34, 37, 38.

²⁷ Ibidem, s. 69.

²⁸ S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959, s. 238.

²⁹ Zob. T. Lewowicki, op. cit.; *Nauka własna studenta*, red. J. Zborowski, Warszawa 1976; idem, *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, Warszawa 1972; idem, *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961.

stanowi dość wyraźnie zarysowany obszar badań dydaktycznych, to edukacja całych społeczeństw rodzi nowe problemy. U ich podstaw leży funkcjonowanie specjalnie wydzielonych instytucji stanowiących o zasadach i celach funkcjonowania państwowych lub społecznych systemów szkolnych i oświatowych, instytucji nadzorujących, kontrolujących, oceniających i egzekwujących wykonanie zadań systemu.

W przypadku działania jednej klasy czy szkoły, działania kontrolno-badawcze i oceniające są oparte na faktach dotyczących własnego działania. Natomiast ocena działań wielopodmiotowych może dotyczyć innych osób.

W przedstawionych dotąd rozważaniach kilkakrotnie wskazywaliśmy, iż działania świadome, na które składają się działania przygotowawcze, realizacyjne, kontrolne i oceniające, stanowią całość powiązaną ze sobą zależnościami sprawczymi, zatem całość taką można nazwać systemem. W edukacji mamy do czynienia z bogatymi zbiorami projektów działań w postaci planów i programów kształcenia, a także konspektów i scenariuszy zajęć oraz z rzeczywistością edukacyjną obejmującą działania o bardzo zróżnicowanym poziomie złożoności, a więc tak systemy edukacyjne, jak i makrosystemy, jak np.: fragmenty lekcji, lekcje, jednostki metodyczne; realizacje przedmiotów nauczania w okresie semestru.

Z powyższego można wnioskować, że przedmiotem badań dydaktycznych są także systemy kształcenia, a zatem wymogiem metodologicznym wynikającym z tego faktu jest podejście, by nie badać części, bez uwzględnienia jej miejsca i funkcji w całości, a także na odwrót: nie badać całości, bez dostatecznego poznania części i związków zachodzących między tymi częściami³⁰. Takie podejście tylko z pozoru wydaje się oczywiste. Okazuje się bowiem, że niektórzy twórcy lub realizatorzy rozbudowanych i teoretycznie złożonych systemów dydaktycznych chcą, by te systemy były traktowane nie jako przedmioty badań dydaktycznych, ale jako jedyne, prawdziwe teorie kształcenia. Dlatego K. Sośnicki uważał, że dydaktyka ogólna nie przedstawia żadnego systemu dydaktycznego „*Który by można uważać za jedyne uzasadniony i naukowy, ale stara się ją ująć w różne systemy według ich wewnętrznego sensu [...]. Treści ich bowiem stanowią jedynie materiał dla zbadania zasadniczych problemów, zasad i pojęć dydaktycznych [...]*”³¹. Zasadny stąd jest pogląd, że słuszne jest uznanie teoretycznie opracowanych systemów dydaktycznych za przedmiot badań dydaktycznych.

Badanie systemów szkolnych oraz badanie nauczania lub uczenia się jako systemów, pozwala na gromadzenie wiedzy umożliwiającej, m.in. osobom odpowiedzialnym za edukację, utrzymać i zapewnić spójność, całościowość i tożsamość oraz sprawność systemu oświatowego. Obok badania systemów dydaktycznych warto równocześnie zwrócić uwagę na czynności ich projektowania. Są one na tyle ważne, że powinny być poddane wnikliwym badaniom dydaktycznym i stać się ich przedmiotem. Edukacja, jako zjawisko społeczne i proces psychiczny, jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych. Ich rezultatem są między innymi

³⁰ Zob. K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa pedagogiki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 24.

³¹ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 5.

projekty systemów kształcenia lub propozycje dotyczące niektórych ich elementów. Szczególnie wiele projektów opracowano na gruncie filozofii, psychologii, socjologii, językoznawstwa, logiki, semiotyki i metodologii.

Bogactwo zjawisk językowych, charakteryzujących procesy kształcenia, przy równoczesnym intensywnym rozwoju nauk o języku, pozwala wnioskować, że procesy komunikacji, a więc także język, powinny być przedmiotem badań dydaktycznych. Dydaktyka, badając procesy kształcenia, bada procesy komunikacji edukacyjnej, a te – z natury swej – są procesami językowymi. Język, obok wielu pozajęzykowych czynników, współtworzy proces kształcenia, jest więc – i powinien być – przedmiotem badań dydaktycznych.

Przyjmując do badań w dydaktyce język edukacji, nie tylko jako przedmiot nauczania, należy zwrócić uwagę na liczne zjawiska, które decydują o wartości edukacji i stanowią arsenał środków językowych wykorzystywanych przez nauczycieli i uczniów w ich codziennej pracy. Chodzi o to, by w badaniach dydaktycznych były traktowane jako narzędzia organizowania pracy dydaktycznej i osiągania celów edukacyjnych. Cechą charakterystyczną dydaktycznych badań języka edukacji jest ujmowanie go w relacjach do celów i wyników kształcenia, a więc w relacjach sprawczych.

Język jest podstawą, za pomocą której są realizowane działania dydaktyczne nauczyciela i ucznia – tzw. działania związane z głównym celem – oraz działania przygotowawcze, kontrolne, oceniające i korekcyjne; formułowane są cele i zadania tych działań, a także konstruowane środki i metody ich urzeczywistniania. Wynika stąd, że badać działalność dydaktyczną, to badać procesy tworzenia i wykorzystywania różnych rodzajów zdań. Odczytywanie utworzonych przez kogoś zdań to kolejna grupa działań umysłowych, skierowanych najpierw na samo zdanie, a następnie na działanie, które doprowadziło do jego utworzenia i na kontekst tego działania, a dalej na jego możliwe konsekwencje. Wzajemne stosunki zachodzące między zdaniami utworzonymi przez autorów tekstów dydaktycznych i zdaniami utworzonymi przez nauczyciela i uczniów oraz rodzajami tych zdań, mogą stanowić charakterystykę określonego systemu dydaktycznego, a tym samym przedmiot badań dydaktycznych.

1.4. Podstawowe pojęcia dydaktyki

Dydaktyka, jak każda dyscyplina naukowa, posiada sobie właściwe podstawowe pojęcia. Stanowią one ośnowę dla pojęć pochodnych i bardziej szczegółowych, które są z nimi wzajemnie powiązane.

Pod wpływem rozwoju nauki oraz demokratyzacji życia społecznego następuje ciągła ewolucja zarówno podstawowych, jak i pochodnych oraz szczegółowych pojęć dydaktycznych. Stąd też, obok nowych, najczęściej występują uwspółcześnione, klasyczne pojęcia dydaktyczne. Za kluczowe pojęcia dydaktyczne należy uznać: „nauczanie”, „uczenie się” i „kształcenie oraz edukacja”.

Nauczanie należy do najstarszych fundamentalnych pojęć dydaktyki. Swoim rodowodem sięga naturalnej praktyki społecznej stosowanej od zarania istnienia ludzkości. Praktyka ta polegała na intuicyjnym i okolicznościowym przekazywaniu z pokolenia na pokolenie określonych pouczeń, wskazówek bądź przykładu wykonania danej czynności. Natomiast gdy pojawiły się instytucje poprzedzające powstanie szkoły, a następnie w bardzo długim okresie już istnienia szkoły, nauczanie stało się jej dominującym zajęciem.

Potwierdzeniem tej tezy jest fakt, iż w powojennych podręcznikach pedagogiki, które obowiązywały w polskich zakładach kształcenia nauczycieli, lansowano pogląd, iż „*nauczanie to przede wszystkim wyposażanie uczniów w system wiadomości, umiejętności i nawyków, realizowany przez nauczyciela przy świadomym i aktywnym współudziale uczniów*”³². Należy podkreślić, że nie był to pogląd odosobniony, bowiem w jednej z książek, która ukazała się w 1965 roku, napisano „[...] *nauczanie oznacza proces celowego przekazywania wiadomości i umiejętności ludziom dorosłym lub doprowadzanie ich do zdobywania wiadomości i umiejętności, przy czym proces ten odbywa się w sposób zorganizowany i kierowany przez jakąś instytucję lub osobę zajmującą się szerzeniem wiedzy*”³³.

W późniejszych definicjach mówi się najczęściej o nauczaniu – uczeniu się. Przykładem tego jest definicja W. Okonia z 1970 roku: „*Przez nauczanie rozumiemy pracę nauczyciela z uczniami organizowaną zazwyczaj w szkole. W toku tej pracy nauczyciel kieruje procesem opanowania przez uczniów wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie oraz umiejętności stosowania tej wiedzy w praktyce, kształtuje stosunek uczniów do przyrody i ludzi, ich moralność i charakter, a równocześnie troszczy się o rozwijanie ich zdolności do dalszego poznawania świata, jak również ich zainteresowań i zamiłowań twórczych*”³⁴. Podobnie nauczanie ujmuje C. Kupisiewicz, jako: „*systematyczne, planowe, bezpośrednie kierowanie procesem uczenia się*”³⁵. Kolejną modyfikację tego pojęcia zaproponował W. Okoń w 1978 roku. Nauczaniem nazwał: „*planową i systematyczną pracę nauczyciela z uczniami, polegającą na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej*”³⁶.

Zgodnie ze wskazaniem prakseologii, w literaturze pedagogicznej istnieją także inne definicje tego terminu, ale w ujęciu czynnościowym. Takimi definicjami posługują się m.in. W. Zaczyński, który przez nauczanie rozumie czynności nauczyciela i K. Kruszewski, który uważa, że „*nauczanie odnosi się bezpośrednio do czynności nauczyciela, a pośrednio do czynności ucznia [...]*”³⁷. Takie ujęcie nauczania w kategoriach czynności nauczyciela funkcjonuje w literaturze zachodniej. Poza wymienionymi ujęciami nauczania, w literaturze przedmiotu funkcjonuje włą-

³² J. Kairow, *Pedagogika*, t. 1, NK, Warszawa 1950, s. 65.

³³ F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, s. 6.

³⁴ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej – wersja z wkładką programową*, PZWS, Warszawa 1970, s. 10.

³⁵ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 21.

³⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 21.

³⁷ Zob. W. Zaczyński, *Dydaktyka*, [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski i in., op. cit., s. 353.

skie pojęcie nauczania, rozumiane jako przekaz gotowej wiedzy na określony temat, który ma wywołać u uczniów jej uczenie się przez przyswajanie.

Powyższe definicje ujmują istotę nauczania z różnych punktów widzenia. Jedne wąsko, inne szeroko bądź wręcz za szeroko, a nieraz także intuicyjnie. Wydaje się jednak, że najadekwatniej nauczanie określił R.M. Gagne, nazywając je „czynnościami nauczyciela mającymi zapewnić spełnianie warunków uczenia się”³⁸. Tymi warunkami wstępnymi są określone wiadomości lub umiejętności, które stanowią podstawę uczenia się nowych treści.

Edukacyjne idee C. Rogersa sprawiły, że zaczęła powoli znikać w publikacjach z terminologii pedagogicznej nazwa „nauczanie”. W jej miejsce, często bezzasadnie, wprowadzano nazwę „kształcenie”. W ten sposób zamiast „zasad nauczania” pojawiły się „zasady kształcenia”, „metody nauczania” zastąpiono „metodami kształcenia” itp. Jest natomiast propozycja zmiany zasadniczego celu działania nauczyciela, który nie będzie zajmował się nauczaniem, lecz rozwijaniem w uczniu umiejętności uczenia się, rozbudzaniem w nim ciekawości, chęci poznania oraz umiejętności samodzielnego opanowania określonych treści.

Niezależnie od nazwy, osoba nazywana tradycyjnie nauczycielem, zajmuje się w czasie pracy dydaktycznej nie tylko przekazywaniem faktów i umiejętności czy instruowaniem kogoś, lecz także, a może przede wszystkim, wykonuje celowe czynności, które mają zapewnić spełnianie warunków uczenia się, a także rozwijać w uczniach umiejętności uczenia, rozbudzać ciekawość, motywację uczenia się itp. Dochodzimy zatem do przekonania, iż wśród naczelnych pojęć dydaktyki, jednym z najważniejszych jest pojęcie **uczenia się**.

To właśnie pojęcie jest podstawowym pojęciem dydaktycznym, które odgrywa olbrzymią rolę w życiu każdej jednostki ludzkiej. Człowiek rodzi się bezradny, a na dodatek pierwotny jego stan umysłu jest pozbawiony jakiejkolwiek wiedzy. Jaką zatem rolę odgrywa uczenie się w życiu człowieka i czym jest uczenie się? Trudno o jednoznaczną odpowiedź na to pytanie. W literaturze wymienia się wiele rodzajów, form i sposobów uczenia się.

Niewątpliwie prawdziwy jest pogląd, że człowiek zaczyna się uczyć, z chwilą gdy jego zmysły, jako zmysły dziecka, są zdolne do reagowania na bodźce; jest to po prostu początek uczenia się. Proces uczenia się trwa przez całe życie, oczywiście w różnym wieku z różną intensywnością wszystkiego, co charakteryzuje go od strony intelektualno-sprawnościowej oraz emocjonalno-wolicjonalnej. Człowiek uczy się wszystkiego w sensie dodatnim i ujemnym.

W literaturze pedagogicznej bardzo często spotyka się określenie uczenia się, w którym przedmiotem uczenia się w znakomitej większości jest przyswajanie wiadomości i umiejętności. Natomiast B. Nawroczyński pisze: „Zarówno nabywanie umiejętności, jak i nabywanie wiadomości są uczeniem się”³⁹. Podobnie interesujące nas zjawisko ujmuje S. Baley, twierdząc, iż „każda forma zachowania się, w rezultacie którego dany osobnik coś wie lub coś potrafi, a czego przedtem nie wiedział

³⁸ R.M. Gagne, *The Conditions of Learning*, New York 1970.

³⁹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów-Warszawa 1930, s. 52.

i nie potrafił, bywa ujmowana jako uczenie się"⁴⁰. Należy podkreślić, że owa forma zachowania się musi mieć charakter czynny.

Pojęcie uczenia się ujuje się współcześnie w znaczeniu szerokim i wąskim. Uczenie się — w znaczeniu szerokim — rozumiane jest w psychologii jako „proces nabywania przez jednostkę względnie trwałych zmian w zachowaniu na podstawie jej indywidualnego doświadczenia”⁴¹. Z kolei wąskie znaczenie uczenia się „bywa ograniczane do świadomego i zamierzonego zdobywania wiadomości i umiejętności”⁴². W. Okoń uważa, iż „uczenie się jest procesem, w toku którego, na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”⁴³.

Czołowi współcześni polscy dydaktycy wiążą uczenie się z nauczaniem i mówią wprost o procesie nauczania — uczenia się, sprowadzając nauczanie do kierowania uczeniem się. Należy sądzić, że takiej prostej zależności między nauczaniem a uczeniem się raczej nie ma. W związku z tym raczej należy przyznać K. Kruszewskiemu, który twierdzi, że „uczenie się odnosi się bezpośrednio do czynności ucznia, a pośrednio do czynności nauczyciela”⁴⁴.

Kształcenie to jedno z naczelných pojęć dydaktyki, które w ostatnich latach, modyfikując swój zakres, urosło do rangi bardzo ważnego pojęcia. Etymologicznie rzecz ujmując, nazwa „kształcenie” pochodzi od słowa „kształtować”, które oznacza tyle, co nadawać czemuś określoną formę, postać, urzeczywistniać coś oraz od „kształcić”, czyli rozwijać lub doskonalić coś.

Z. Mysłakowski był w Polsce pierwszym, który głosił, iż „kształcić można bardzo różnorodne funkcje (nie tylko intelekt, a nawet nie tylko funkcje psychiczne), ale także funkcje, w których czynności cielesne, działanie i zachowanie człowieka w pewnym kierunku mają przewagę nad czynnikiem intelektualnym. Kształcimy myślenie matematyczne, kształcimy sprawność mowy, ale także kształcimy smak artystyczny. Kształcimy wyobraźnię przestrzenną i konstrukcyjną”⁴⁵. Natomiast w niektórych najnowszych opracowaniach pedagogicznych spotyka się podejście, zgodnie z którym kształcenie jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do nauczania i uczenia się. I jak zauważa K. Kruszewski, odnosi się ono do obu rodzajów czynności, nie rozstrzygając, czy jest to stosunek pośredni czy bezpośredni⁴⁶. Zgodnie z tym poglądem kształcenie jest procesem wysoce zorganizowanym, wspierającym w toku nauczania, uczenia się, poznawania, ćwiczenia, wartościowania i działania — rozwój intelektualno-sprawnościowych i emocjonalno-wolitionalnych cech osobowości uczących się. Ów rozwój stanowi podstawowe źródło tworzenia siebie samego. Efektem kształcenia jest wykształcenie, np. umiejętności gry na pianinie.

⁴⁰ S. Bailey, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, PWN, Warszawa 1965, s. 125.

⁴¹ Z. Włodarski, *Uczenie się*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 860.

⁴² Ibidem.

⁴³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996, s. 56.

⁴⁴ K. Kruszewski, *Przedmowa*, op. cit., s. 8.

⁴⁵ Z. Mysłakowski, *Kształcenie i doświadczenie*, PZWS, Warszawa 1961, s. 183.

⁴⁶ Zob. K. Kruszewski, *Przedmowa*, op. cit., s. 8.

W terminologii polskiej w ostatnim czasie, obok terminu „kształcenie”, coraz częściej używany jest termin „edukacja”. Nazwa ta w polskiej terminologii pedagogicznej nie została wyraźnie dookreślona, toteż w praktyce używa się jej w różnym znaczeniu – szerokim i wąskim.

W szerokim znaczeniu termin ten jest zapisany w nazwach instytucjonalnych – sprzed ponad 200 laty „Komisja Edukacji Narodowej” oraz obecnej – „Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu”. W tym bardzo szerokim znaczeniu „edukacja narodowa” obejmuje działalność placówek wychowania przedszkolnego, szkół wszystkich szczebli i typów, placówek opiekuńczo-wychowawczych, a nadto oświatę pozaszkolną, dorosłych itp. Nazwa „edukacja” z reguły występuje w towarzystwie drugiego wyrazu, który ją bliżej określa, na przykład: edukacja narodowa, edukacja ustawiczna, edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, edukacja szkolna, edukacja pozaszkolna, edukacja alternatywna.

Termin „edukacja” jest w tych określeniach użyty dość dowolnie i w różnym znaczeniu. I tak „edukacja ustawiczna” to równorzędna nazwa „kształcenia ustawicznego”, a „edukacja przedszkolna” – „wychowania przedszkolnego”, natomiast „edukacja szkolna” – obejmuje zarówno kształcenie, jak i wychowanie w szkole.

Natomiast analiza przytoczonych przykładów wskazuje, że nazwa „edukacja” jest najczęściej równorzędnie używana z nazwami „kształcenie” lub „wychowanie”, względnie jako „kształcenie i wychowanie”. Trudno się z tym pogodzić, aby ten sam termin raz oznaczał „x”, innym razem „y”, a jeszcze innym razem jedno i drugie. Poza tym nie jest też ustalony określony stosunek tego terminu do terminu „pedagogika”. Nazwa „edukacja” wcale nie eliminuje, ani też nie zastępuje nazwy „pedagogika”.

Jak więc z powyższych rozważań wynika, wszystkie funkcjonujące określenia, w których występuje nazwa „edukacja”, są pozbawione dostatecznej racji uzasadniającej jej użycie. Wcale nie jest tak, iż „edukacja” to tyle, co kształcenie lub wychowanie, bądź jedno i drugie, ani też nowa nazwa dla pedagogiki. Należy sądzić, że główne przyczyny tego stanu rzeczy tkwią w braku wyraźnego rozdzielenia przedmiotu pedagogiki teoretycznej, zwanej dalej „pedagogiką” (gr. *paidos* – dziecko + *ago* – prowadzę), od zagadnień pedagogiki praktycznej, określanej mianem „pedagogia”.

Jednym z podstawowych pojęć, którym się również posługuje dydaktyka, jest **wychowanie**. Według I. Doughtona wychowanie „*jest procesem rozwoju, który zachodzi w indywidualnej jednostce jako rezultat tej działalności w środowisku i jej reakcji na środowisko*”⁴⁷. Z polskich autorów najbardziej rozpowszechniona jest definicja wychowania sformułowana przez W. Okonia. Brzmi ona: „*Wychowanie, świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka*”⁴⁸. W każdej z tych definicji akcentuje się odmienne mechanizmy rozwoju osobowości. Pierwsza koncentruje się na ak-

⁴⁷ Cyt. za S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981, s. 17.

⁴⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 374.

tywnej roli podmiotu w procesie własnego rozwoju, druga natomiast dopuszcza manipulację zewnętrzną nastawioną na wywołanie z góry założonych zmian.

Kolejnymi pojęciami dydaktyki są terminy pokrewne – *samowychowanie i samokształcenie*. Istotę pierwszego terminu upatrywano w dążeniu człowieka do doskonałości, w kształceniu silnej woli i prawego charakteru, w wyrabianiu w sobie cech pozytywnych oraz likwidacji negatywnych. Natomiast współcześnie mianem „samowychowania” określa się najczęściej „*czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu swego postępowania i działania według dobrowolnie przyjętych wzorców lub systemów wartości*”⁴⁹. Można je także nazwać samoradnym, świadomym i celowym kierowaniem sobą.

Samokształcenie jest formą działalności ludzkiej podejmowaną dobrowolnie pod wpływem określonych motywów celem zaspokojenia własnych potrzeb intelektualno-sprawnościowych (wiedza, umiejętności, doświadczenie). Jest działaniem celowo zamierzonym i zorganizowanym. Innymi słowy, jest to forma samodzielnego dochodzenia do określonej wiedzy bądź umiejętności. W praktyce samokształcenie jest często powiązane z systemem szkolnym. Samokształcenie opiera się głównie na samodzielnym przyswajaniu określonych treści ze źródeł drukowanych, wideofilmów bądź dyskietek komputerowych.

Samodzielne dochodzenie podmiotu do określonej wiedzy lub umiejętności z pominięciem wyżej wykazanych źródeł oraz bez instruktażu innych osób, nosi nazwę samouctwa.

1.5. Podział dydaktyki

W najogólniejszym podziale możemy wyodrębnić *dydaktykę ogólną*, która zawiera w sobie zagadnienia wspólne, właściwe dla całego procesu kształcenia, będące swoistymi podstawami całej dydaktyki jako nauki, oraz *dydaktyki szczegółowe*. Te z kolei mogą być dwójakiego rodzaju:

1. Jako teoria nauczania w szkołach określonego typu i stopnia, np. szkoły wyższej.

2. Poszczególnych przedmiotów szkolnych, zwanych też metodykami, np. dydaktyka historii.

Dydaktyka ogólna jest zespołem praw naukowych, pojęć, definicji, klasyfikacji, twierdzeń, wyjaśnień i hipotez tworzących rzeczowo powiązaną oraz logicznie uporządkowaną i spójną całość obejmującą ogólną teorię kształcenia, która składa się z ogólnej teorii nauczania i uczenia się oraz z teorii samokształcenia. Tak rozumiana dydaktyka ogólna zajmuje się na najwyższym poziomie ogólności naukowej celami, treściami, procesami, zasadami, metodami i środkami kształcenia, formami organizacyjnymi pracy szkoły i uczniów, sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć szkolnych, uczestnikami procesu kształcenia oraz relacjami między nimi. Jej

⁴⁹ I. Jundziłł, *Samowychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, op. cit., s. 716.

osiągnięcia stanowią punkt odniesienia, do którego w sposób bezpośredni przy-
mierza się poszczególne systemy dydaktyczne i pośrednio dydaktyki szczegółowe
(przedmiotowe).

Dydaktyki szczegółowe, w odróżnieniu od dydaktyki ogólnej, badającej pro-
blematykę wszelkiego kształcenia i uwarunkowania pracy szkoły na najwyższym
stopniu ogólności, której ustalenia odnoszą się do wszystkich przedmiotów reali-
zowanych na wszystkich szczeblach i we wszystkich typach szkoły, zajmują się
teorią nauczania poszczególnych przedmiotów, zwanych metodyką, a nadto anali-
zą specyfiki kształcenia i jego uwarunkowań w określonym typie szkoły bądź jej
szczeblu. W tym kontekście mówimy o metodyce nauczania języka polskiego, ma-
tematyki, geografii itp. bądź o dydaktyce szkoły zawodowej lub dydaktyce doro-
słych, dydaktyce religii itp.

Każda *metodyka nauczania* ustala prawidłowości dydaktyczne dotyczące kon-
kretnego przedmiotu nauczania wszystkich szczebli edukacyjnych oraz wszystkich
typów szkół. Swoim zasięgiem obejmuje analizę celów, treści, procesu, zasad,
środków, metod, organizacyjnych form nauczania i uczenia się danego przedmiotu,
sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów, a także zagadnienia specy-
ficzne dla szczególnego rodzaju kształcenia w jakimś typie bądź szczeblu szkoły.

Powyższe rozumienie dydaktyk szczegółowych funkcjonuje niemal od półwie-
cza w najpopularniejszych podręcznikach dydaktyki ogólnej. To i tak postęp, bo-
wiem w ostatnich latach coraz rzadziej sprowadzano pojęcie dydaktyki szcze-
gółowej do metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Systematycznie też
zanika znak równości między pojęciami „dydaktyka szczegółowa” a „metodyka
nauczania”. I słusznie, ponieważ nazwa „metodyka” akcentuje znaczenie metody
w toku realizacji określonego przedmiotu kosztem lekceważenia innych, nie mniej
ważnych kategorii oraz uwarunkowań nauczania takiego lub innego przedmiotu.
Stąd też począwszy od lat sześćdziesiątych minionego wieku zaczęto dydaktyki
szczeółowe określać mianem „dydaktyk przedmiotowych”. W tym ujęciu dydaktyki
przedmiotowe są teoriami nauczania wybranych dziedzin wiedzy. Stało się to moż-
liwe nie tylko dzięki przeniesieniu akcentu z metod na treści nauczania, bliższe
powiązanie dydaktyk przedmiotowych z dyscyplinami macierzystymi, ale i podjęciu
przez nie całości zagadnień dotyczących nauczania konkretnych przedmiotów i grup
przedmiotowych. Spowodowało to wzrost samodzielnego znaczenia poszczegól-
nych dydaktyk przedmiotowych oraz ich awans do poziomu odrębnych dydaktyk⁵⁰.

Samodzielność dydaktyk szczegółowych zaowocowała wzrostem badań na-
ukowych w ich zakresie. Toteż ich sytuacja uległa diametralnej zmianie, polegają-
cej na tym, że nie tylko dydaktyka ogólna wnosi do nich swoje wartości, ale i od-
wrotnie. Dydaktyki przedmiotowe w sposób znaczący wzbogacają dydaktykę ogólną.
Jest to skutkiem zmian ewolucyjnych w dydaktykach szczegółowych oraz ich
stosunku do dydaktyki ogólnej. Na tle wyżej przedstawionych rozważań należy
uznać, że w podobny sposób jest wskazane rozumienie dydaktyki przedmiotowej.
Najistotniejszym jej wskazaniem jest podejście systemowe, wskazujące na potrze-

⁵⁰ Por. B. Niemierko, *Dydaktyki szczegółowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, op. cit., s. 140.

bę badań wszystkich jej elementów składowych. Szczególnie jest to ważne w sytuacji, gdy proces naukowo-techniczny powoduje szybki przyrost nowych treści kształcenia i jednocześnie zwiększone wymagania w zakresie przygotowania absolwentów do oczekujących ich zadań. Zrodziło to z kolei zapotrzebowanie na opracowanie naukowo uzasadnionych zasad, metod organizowania i prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Wśród rozwiązań doskonalenia procesu kształcenia poczesne miejsce zajmują metodyki przedmiotowe, które są traktowane jako swoiste przewodniki metodyczne z danego przedmiotu. Myślą przewodnią ich opracowania było wskazanie najbardziej racjonalnych w danych warunkach metod postępowania nauczyciela w nauczaniu określanych treści kształcenia. Były one opracowywane zarówno w szkolnictwie wojskowym, jak i na różnych poziomach kształcenia cywilnego.

Ze względu na brak jednoznaczności w rozumieniu pojęcia „dydaktyka przedmiotowa”, którą często utożsamia się z metodyką, zachodzi potrzeba sprecyzowania obu tych pojęć, określenia ich istoty oraz miejsca w systemie nauk, wśród innych pojęć z obszaru dydaktyki.

Dydaktyka jako nauka o nauczaniu i uczeniu się zajmuje się celami, treściami, procesem, metodami, środkami i organizacją wszelkiego nauczania – uczenia się. Dydaktyka ogólna bada zagadnienia odnoszące się do wszystkich przedmiotów, natomiast szczegółowa, zajmuje się specyficznymi zagadnieniami nauczania jednego przedmiotu lub określonego typu czy stopnia szkoły. Z kolei *metodyka* oznacza zbiór zasad, reguł i dyrektyw jakiejś działalności, umożliwiających skuteczne i ekonomiczne osiąganie założonego celu⁵¹. W tym rozumieniu metodyka jest pojęciem odnoszącym się do skutecznego prowadzenia określonych form i metod nauczania. Tak więc zasadne jest mówienie o metodyce wykładu, ćwiczenia czy seminarium. Oczywiście każda z tych metod nauczania ma swój cel, określoną procedurę postępowania nauczycielskiego itp.

Termin „dydaktyka” jest użyty tu w sposób właściwy. Są pewne specyficzne problemy związane z edukacją przedmiotową, np. historii, która w istotny sposób różni się od edukacji matematycznej. W związku z tym są inne cele, treści i metody nauczania. Tak więc istnieje potrzeba wyodrębnienia dydaktyki szczegółowej, uwzględniającej oprócz zagadnień ogólnych, także specyfikę nauczania tych przedmiotów.

W tym kontekście warto ustosunkować się do używanego przez niektórych dydaktyków pojęcia „metodyka nauczania”. Na przykład C. Majorek uważa, że „*metodyka – jest «nauczaniem metod», dydaktyka natomiast jest teorią nauczania – uczenia się, która obejmuje system twierdzeń i hipotez dotyczących celów, metod, środków i form organizacyjnych procesu kształcenia*”⁵².

W tym więc znaczeniu dydaktyka szczegółowa jest nauką opisującą zjawiska i wykrywającą zależności oraz prawidłowości procesu nauczania – uczenia się tego przedmiotu, podczas gdy metodyka nauczania tego przedmiotu jest raczej

⁵¹ Por. ibidem, s. 367.

⁵² C. Majorek, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1996, s. 247.

umiejętnością adaptującą teorię do potrzeb konkretnej działalności, a nawet konkretnego zespołu czynności nauczyciela na danym poziomie kształcenia, podczas wykładu, ćwiczenia itp. Dydaktyce przypisuje się przede wszystkim, choć nie jedynie, funkcje diagnostyczne, ponieważ bada i opisuje pewne stany rzeczy edukacji oraz prognostyczne, wykrywa i formułuje zależności oraz prawidłowości występujące w procesie nauczania. Z kolei metodyka spełnia w szczególności, także nie jedynie, zadania instrumentalne polegające na ukazywaniu sposobów i środków efektywnego nauczania – uczenia się w przewidywanych sytuacjach kontaktu dydaktycznego. Pojęć „dydaktyka przedmiotowa” i „metodyka przedmiotowa” nie można więc utożsamiać, jakkolwiek byłoby również błędem ich zdecydowanie różnicowanie czy wzajemne separowanie. Mają one w zasadzie ten sam przedmiot zainteresowań, a dominacja funkcji przypisywanych jednej i drugiej nie wyraża zupełnego braku ich pokrewieństwa.

Osobiście opowiadam się za tym, aby terminem „dydaktyka” określać prace poświęcone nauczaniu określonych przedmiotów na określonym poziomie czy w określonym typie szkół. Można więc mówić o „dydaktyce nauczania matematyki”. Możemy także mówić o metodyce różnych form i metod nauczania. Pamiętać jednak powinniśmy o tym, że żadna tego typu metodyka nie zastąpi dydaktyki, której znajomość jest potrzebna wszystkim zajmującym się upowszechnianiem wiedzy naukowej.

1.6. Dydaktyka a inne nauki

Dydaktyka jako nauka pedagogiczna czerpie z dorobku innych nauk w zakresie metod badawczych, języka itp. Podobnie jest z dydaktyką przedmiotową, z tą jednak różnicą, że o ile dydaktyka jest uznawana jako samodzielna dyscyplina pedagogiczna, to w zakresie dydaktyki przedmiotowej są znaczne różnice zdań.

W nauce polskiej do niedawna obowiązywał pogląd, iż dydaktyka przedmiotowa (metodyka nauczania) jest subdyscypliną pedagogiczną. Natomiast ostatnio ścierają się dwa poglądy. Według jednych autorów dydaktyka szczegółowa jest dyscypliną pograniczną, jest subdyscypliną dydaktyki ogólnej, ściśle związaną z naukami pedagogicznymi, psychologią i socjologią.

Wzajemne relacje zachodzące między dydaktyką ogólną a tzw. dydaktykami (metodykami) szczegółowymi są przedmiotem rozlicznych sporów i kontrowersji. C. Kupisiewicz, który w tej sprawie wykazuje pewien umiar, pisze np.: *„Dydaktyka ogólna jest ściśle powiązana ze wszystkimi metodykami nauczania, z jednej bowiem strony opiera się na wynikach badań prowadzonych przez przedstawicieli dydaktyk szczegółowych, z drugiej zaś formułuje uogólnienia, które są podstawą teoretyczną wszystkich metodyk”*⁵³.

⁵³ C. Kupisiewicz, *Podstawy...*, [1978], op. cit.

Znacznie bardziej radykalne stanowisko zajął swego czasu w tej sprawie K. Sośnicki, dla którego metodyki szczegółowe były jedynie zastosowaniem ogólnej teorii nauczania do specyfiki poszczególnych przedmiotów. Zalecał, aby autorzy prac metodycznych koncentrowali się na modyfikowaniu ustaleń dydaktyki (ogólnej) i przystosowywaniu ich do potrzeb poszczególnych przedmiotów nauczania. W tej koncepcji metodyki szczegółowe miałyby pełnić rolę służebną wobec dydaktyki ogólnej.

Mam w tej sprawie odmienne zdanie. Dyskusyjne wydaje się przede wszystkim twierdzenie, że dydaktyka ogólna „opiera się na wynikach badań prowadzonych przez przedstawicieli dydaktyk szczegółowych”. Wystarczy przejrzeć kilka najbardziej znanych, podstawowych opracowań z zakresu dydaktyki ogólnej, aby się przekonać, że jej uogólnienia opierają się najczęściej na badaniach i eksperymentach związanych z nauczaniem matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Dydaktyk literatury Wojciech Pasterniak, stwierdza, iż „*badania z zakresu dydaktyki ogólnej nie obejmują swoistych właściwości nauczania poszczególnych przedmiotów*”.

Trudno też bez zastrzeżeń przyjąć zdanie C. Kupisiewicza, że twierdzenia dydaktyki ogólnej „są podstawą teoretyczną wszystkich metodyk”. Na podstawę teoretyczną dydaktyki sztuki operacyjnej składa się wiele dziedzin, nie tylko dydaktyka ogólna, ale także a może nawet przede wszystkim, metodologia sztuki wojennej. Nie odmawiając dydaktyce ogólnej miana nauki nadrzędnej nad *metodykami szczegółowymi*, jestem jednocześnie przekonany, iż ustalenia tej dyscypliny wiedzy mogą mieć i mają istotne znaczenie dla tych metodyk.

Jakie korzyści daje nauczycielowi określonego przedmiotu znajomość dydaktyki ogólnej?

Po pierwsze zapoznaje ona z ogólnymi prawidłowościami procesu nauczania – uczenia się i ustalonymi na ich podstawie ogólnymi zasadami racjonalnego postępowania w tej dziedzinie zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Jednak trudno niekiedy odróżnić owe ogólne, rzeczywiście uniwersalne prawa, zasady i normy od uogólnień częściowych, dotyczących np. jedynie procesów edukacyjnych związanych z przekazywaniem i przyswajaniem wiedzy.

Po drugie dydaktyka ogólna może dostarczyć dydaktykowi przedmiotowemu sprawdzonych, przydatnych także na gruncie tej dydaktyki, wzorów rozwiązywania zagadnień badawczych, a także niektórych metod, technik i narzędzi badawczych. Dydaktyka ogólna ma już za sobą długą historię i jest pod względem metodologicznym bardziej dojrzała od młodszych od niej metodyk szczegółowych. Dotyczy to zwłaszcza badań empirycznych, znacznie wyżej postawionych, bardziej rozwiniętych w dydaktyce ogólnej.

Po trzecie dydaktyka ogólna może dostarczyć pewnej konkretnej wiedzy na temat edukacji szkolnej. Zdarza się to wówczas, kiedy dydaktycy „ogólni” zajmują się problemami badań nauczania „w ogóle”. Dydaktycy przedmiotowi bardzo często odwołują się do ustaleń dydaktyki ogólnej. Dotyczy to zwłaszcza problematyki związanej z metodami nauczania oraz metodami, technikami i narzędziami badawczymi stosowanymi w dydaktyce ogólnej.

Rozdział 2

Metody badań dydaktycznych

2.1. Rodzaje badań dydaktycznych

Nauka, aby się mogła rozwijać, musi posiadać odpowiedni zestaw metod badawczych. Na ogół każda dyscyplina naukowa posługuje się właściwymi sobie metodami badania swojego przedmiotu. Niektóre z tych metod są swoiste, inne wspólne dla wielu nauk. Badać to tyle, co poznawać, dociekać, ustalać, sprawdzać, obserwować, dotykać, próbować, słuchać i wyjaśniać, by się móc zorientować, jaki jest stan zastany w określonej dziedzinie lub jaki ten stan może być. Ogół czynności i środków oraz faz występujących w trakcie tego typu działań, określa się mianem badania.

Każde badanie naukowe musi być celowe, planowe, obiektywne, dokładne i w miarę wyczerpujące. Badania dydaktyczne, a szerzej – badania pedagogiczne, których badania dydaktyczne są częścią składową, można podzielić według różnych kryteriów. I tak, jeżeli przyjmiemy kryterium *celu*, którym jest – poznanie, umożliwiające skuteczne działanie, wówczas możemy wyróżnić:

1. *Badania teoretyczne* – to wszelkie poznanie zmierzające do gromadzenia wiedzy pozwalającej budować uogólnienia, generalizacje, prawa rozwoju i przemiany badanej rzeczywistości. Każda jednostka badania wzbogaca teorię.

2. *Badania weryfikacyjne* – to próba sprawdzenia skutków zastosowanych rozwiązań, skutków działania jakiegoś układu, to także poszukiwanie cech, właściwości zdarzeń i procesów, np. wady i zalety tradycyjnego i nowoczesnego modelu rodziny i stosunków wewnątrz niej. W badaniach weryfikacyjnych należy odpowiedzieć na pytanie – jak?

3. *Badania diagnostyczne* – diagnoza określonego stanu lub rzeczy, zdarzenia. Znamy objawy, skutek – poszukujemy przyczyn, źródeł, okoliczności i uwarunkowań. W tych badaniach najistotniejsza jest odpowiedź na pytania: Dlaczego? Co jest przyczyną? Jakie warunki to sprawiają?

Drugim kryterium może być *organizacja badań*. Zgodnie z tym kryterium możemy wyróżnić:

1. *Badania zespołowe* – prowadzą je grupy ludzi według podziału na zagadnienia badawcze, a suma rozwiązań rozstrzyga o problemie. Do tej pory bez widocznych efektów poznawczych.

2. *Badania terenowe* – z tradycji szkoły badań socjologicznych, kiedy zespół ludzi obejmował badaniami pewien obszar, środowisko. Badania te mają ściśle określony zasięg terenowy, z góry wyznaczony ze względu na jakieś jego cechy.

Przebieg tych badań jest ściśle zaprogramowany i kontrolowany. Zespół badawczy tworzą specjaliści, posługujący się standaryzowanymi narzędziami badań.

3. *Badania powtarzalne (panelowe)* – to rodzaj badań oparty na kilku założeniach teoretycznych i dość żmudnych zabiegach organizacyjnych. Celem tych badań jest określenie zmian jakiejś cechy pod wpływem celowo wprowadzonego czynnika do badanego układu lub pod wpływem naturalnego upływu czasu i naturalnych okoliczności.

K. Ajdukiewicz⁵⁴ wyodrębnił dwa rodzaje pytań, a tym samym dwa rodzaje badań. Pierwsza grupa pytań, to tzw. pytania rozstrzygnięcia, zakończone partykułą pytajną – czy? Odpowiedź na nie może być twierdząca – tak, lub przecząca – nie. Druga grupa dotyczy pytań dopełnienia, zakończonych partykułą pytajną – dlaczego? Te pytania stwarzają możliwość wielu odpowiedzi.

Odpowiednio do postawionych pytań są dwa rodzaje badań:

1. *Badania opisowe* – przedmiotem ich jest pojedyncze zjawisko, indywidualne zdanie, które można jednoznacznie wyjaśnić – EFEKT – opis sprawozdawczy, np. sposób spędzenia wakacji, opinie nauczycieli o reformie szkoły. W nich – zawarte sugestie wyjaśniające. Intuicja podsuwa wnioski o genezie czy istocie zjawiska, ale są to tylko domniemanie.

2. *Badania wyjaśniające* – szukanie związków między cechami zmiennymi. Są bogatsze w problematykę, bowiem rozstrzygają problemy z zastosowaniem co najmniej dwóch zmiennych. Są wielowątkowe, bo poszukują odpowiedzi różnych, przyczyn głównych i ubocznych, np. subiektywne i obiektywne przesłanki postawy niechęci nauczycieli do stosowania metod problemowych.

Pytania o charakterze wyjaśniającym zawierają wiele niejasności. Jakby określały naszą niewiedzę, wymagają namysłu i odpowiedniego poziomu orientacji w problematyce. Samo sformułowanie tematu jest zabiegiem trudnym, wymagającym dużej znajomości rzeczy.

Kolejnym kryterium podziału badań pedagogicznych może być przyjęta *procedura badawcza*. Zgodnie z tym kryterium możemy wyróżnić: badania instytucji; badania zbiorowości oraz badania zjawisk i procesów. Innych procedur wymagają badania opisowe i zespołowe, powtarzalne i wyjaśniające. Stąd za kryterium przyjmuje się to, co dominuje, np.: badanie uczelni, jej struktury, funkcji, efektywności, badanie dokumentacji źródłowej, opisowej. Natomiast w badaniach zbiorowości dominują techniki: kwestionariusze, testy, skale itp.

W badaniach dydaktycznych także wyróżniamy badania podstawowe i stosowane. *Badania podstawowe* obejmują prace naukowo-badawcze, których głównym celem jest uzyskanie postępu w wiedzy. Ów postęp osiąga się przez wykrywanie nowych prawd, twierdzeń lub uogólnień o zależnościach występujących w obiektywnie istniejącej rzeczywistości przyrodniczej bądź społecznej. Na gruncie dydaktyki do badań podstawowych należą te badania, które wyjaśniają dotąd niewyjaśnione fakty i zależności związane z kształceniem, nauczaniem, uczeniem się oraz samokształceniem.

⁵⁴ Zob. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii*, PWN, Warszawa 1989.

Z kolei *badania stosowane* obejmują prace naukowo-badawcze, których celem jest praktyczne wykorzystanie pozytywnych wyników odnośnych badań stosowanych na określonym odcinku działalności społecznej lub gospodarczej. Ten rodzaj badań zamiennie nazywa się *wdrożeniowymi*.

Natomiast przedmiotem badań w *badaniach podłużnych* jest zbadanie i opisanie szeregu zjawisk fizycznego, psychofizycznego, psychicznego, społecznego lub też zawodowego rozwoju jednostki, zależnego od wieku, warunków życiowych, pracy bądź stażu pełnienia danej roli społecznej. Chcąc tego typu zjawiska dokładnie poznać, należy je poddać w stosunkowo długim czasie systematycznemu badaniu, realizowanemu przy zastosowaniu najlepiej dobranych metod, technik i środków badawczych. Przeprowadza się je zwykle na niedużej zbiorowości, dlatego że o ich przydatności decyduje nie liczba badanych, lecz ilość okazji pomiaru interesujących badacza zjawisk⁵⁵.

Badania poprzeczne charakteryzują się przekrojowym pomiarem określonego zjawiska. Przeprowadza się je zwykle jednorazowo i o danym zjawisku orzeka się na podstawie pobranej próby. Badania te umożliwiają stosunkowo szybkie dochodzenie do efektów finalnych. Wystarczy np. przeprowadzić wśród rodziców badania ankietowe na temat spędzania czasu wolnego przez ich dzieci, opracować zgromadzony materiał i już cel badań jest osiągnięty. Oprócz zalet, ten rodzaj badań posiada także wady – o zjawisku badanym orzeka się na podstawie pobranej próby.

2.2. Metody badań dydaktycznych

Przez metodę (gr. *methodos* = droga, sposób postępowania badawczego) na ogół rozumie się świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania dla osiągnięcia określonego celu. Jednak metoda nie jest dowolnym sposobem postępowania, lecz takim, który jest „z góry obmyślany dla zastosowania go w licznych a podobnych przypadkach. Pojęcie metody wiąże się tedy nierozdzielnie z pojęciem planu, to zaś – z pojęciem celu działania”⁵⁶. Stąd też metoda jest sposobem, ale sposobem powtarzalnym, obejmującym zespół czynności oraz środków umożliwiających osiągnięcie zaplanowanego celu. Można zatem powiedzieć, że *każda metoda jest sposobem działania, ale nie każdy sposób zasługuje na miano metody*.

Pojęcie metody nie jest jednoznacznie rozumiane. S. Nowak pod pojęciem „metody badawcze” rozumie: „*pewne typowe i powtarzalne sposoby zbierania, analizy i interpretacji danych empirycznych, służące do uzyskania maksymalnie zasadnych odpowiedzi na pytania problematyki badawczej*”⁵⁷. Z kolei S. Kamiński metodą nazywa również „[...] *sam tok operacji przy stawianiu zagadnień, ich roz-*

⁵⁵ Zob. *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*, red. P.H. Mussen, tom 1, PWN, Warszawa 1970, s. 71 i n.

⁵⁶ T. Kotarbiński, *Wybór pism*, tom 1, PWN, Warszawa 1957, s. 430.

⁵⁷ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 46.

wiązywaniu oraz uzasadnianiu i systematyzowaniu odpowiedzi, bądź także zespół przyjętych jako ramy lub wytyczne badania [...]»⁵⁸. Z wyżej przytoczonych definicji wynika, że „metoda badań jest to sposób podejścia oraz całokształt operacji powtarzających się, które prowadzą do zdobycia informacji o rzeczywistości, do rozwiązania określonego problemu”⁵⁹.

Termin „metoda” posiada wyjątkowo szeroki zakres zastosowania. Tylko na gruncie pedagogiki mówi się, między innymi, o metodach wychowania, kształcenia, nauczania, uczenia się czy o metodach badań pedagogicznych, w których skład wchodzi również metody badań dydaktycznych. Także pojęcie „metoda” rozumiane jest jako celowo dobrany, zaplanowany, systematycznie stosowany, powtarzalny oraz obudowany sposób poznawania określonych wycinków uwarunkowań i efektywności kształcenia oraz możliwości ich polepszania. Określenie „obudowany sposób” oznacza, iż składowymi metody są nie tylko określone czynności, ale także instrumenty (środki), którymi badacz się posługuje.

Rozważaniom na temat metod badań pedagogicznych swoje prace poświęciło wielu autorów. Zaliczyć tu można, między innymi prace autorstwa J. Pietera⁶⁰, W. Zaczyńskiego⁶¹, T. Pilcha⁶², M. Łobockiego⁶³, B. Niemierki⁶⁴.

Najogólniej ujmując podział metod badań pedagogicznych, w tym i dydaktycznych, możemy wśród nich wyróżnić metody gromadzenia materiału empirycznego oraz metody opracowania zebranego materiału.

Pierwszą grupę stanowią metody gromadzenia dydaktycznego materiału empirycznego. Należą do nich: obserwacja, eksperyment, testy, analiza wytworów uczniów, analiza dokumentacji pedagogicznej, metoda historyczno-porównawcza oraz sondaż. Z kolei do opracowania zgromadzonego materiału badawczego, służą metody statystyczne, wspierane metodami graficznymi.

Inny podział metod badań pedagogicznych proponuje T. Pilch. Według tego autora wśród metod badań pedagogicznych należy wyróżnić takie, jak: sondaż diagnostyczny, eksperyment pedagogiczny, monografię i metodę indywidualnych przypadków. Są to metody praktyczne, a obok nich występują metody teoretyczne, które umożliwiają analizę i ocenę zebranego materiału badawczego, a następnie sformułowanie na tej podstawie wniosków do pracy pedagogicznej.

T. Pilch pod pojęciem metody rozumie „zabiegi koncepcyjne i instrumentalne, obejmujące najogólniej całość postępowania badacza, zmierzające do rozwiązania określonego problemu naukowego”⁶⁵.

Podział metod badań pedagogicznych przedstawia rysunek 1.

⁵⁸ S. Kamiński, *Nauka i metoda*, Lublin 1992, s. 202.

⁵⁹ W. Bańka, *Wstęp do metodologii badań społecznych w wojsku*, Warszawa 1986, s. 138.

⁶⁰ J. Pieter, *Praca naukowa*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1969.

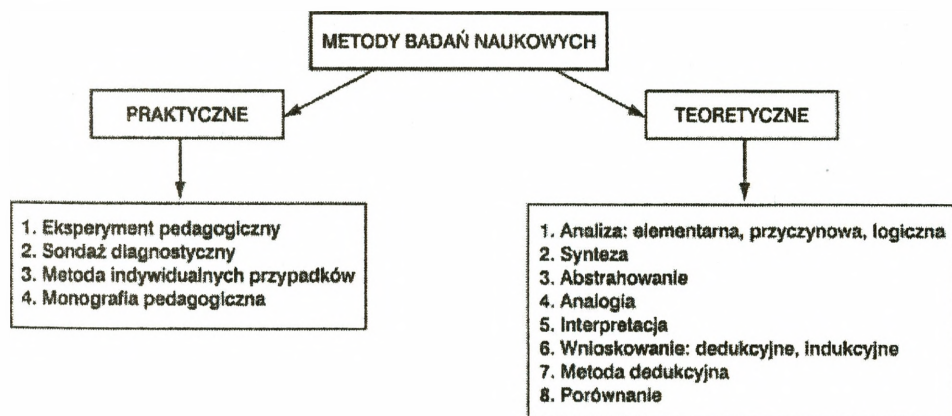
⁶¹ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1968.

⁶² T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1977.

⁶³ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1978.

⁶⁴ B. Niemierko, *ABC testów osiągnięć szkolnych*, WSiP, Warszawa 1975; *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1992.

⁶⁵ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., 1977.



Rys. 1. Metody badań dydaktycznych

2.2.1. Metody teoretyczne

Analiza – ma zastosowanie głównie do badań materiałów źródłowych i opracowań dotyczących przedmiotu pracy, umożliwia uporządkowanie, przetworzenie, a także wyeksponowanie i wyjaśnienie prawidłowości oraz istoty badanej problematyki. Analiza jako zdolność umysłu do operacyjnego rozdziałania na części interesującego nas zjawiska, leży u podstaw sprecyzowania problemów naukowych i wysunięcia hipotezy roboczej. Umożliwia także pogłębienie wiedzy w obszarze złożonej problematyki badawczej oraz pozwala na wykreowanie teoretycznej podbudowy dociekań.

Synteza – nieodłącznie związana z analizą – umożliwia łączenie w całość wyodrębnionych i zbadanych w toku analizy faktów. Dostarcza istotnej i głębokiej wiedzy o przedmiocie badań. Dzięki syntezie formułuje się problemy, konstruuje hipotezę, a także opisuje wyniki prowadzonych badań.

Porównanie – jest logiczną metodą badawczą polegającą na ustaleniu podobieństw i różnic między badanymi przedmiotami i zjawiskami. Zastosowanie tej metody pozwala na wykrycie podobieństw i odmienności w przedmiocie badań. Wykorzystuje ją również do interpretacji nowych faktów, poprzez konfrontację wiedzy nowej (powstałej z empirii) z wiedzą istniejącą. Metoda porównywania pozwala ustalić korelacje między warunkami (środowiskiem) a zasadami działania. Porównanie warunków działania pozwala ustalić prawidłowości w tym zakresie i na tej podstawie formułować perspektywiczne wymagania.

Analogia i uogólnienie – te metody służą do łączenia (syntezy) faktów empirycznych na zasadzie stwierdzenia ich podobieństwa pod jakimś względem. Umoż-

liwiają wykrywanie przyczyn stwierdzonych cech i zjawisk powtarzalnych, a także pozwalają na tworzenie praw empirycznych i dokonanie klasyfikacji zjawisk.

Indukcja – metoda indukcyjna pozwala na wyprowadzenie uogólnień z faktów jednostkowych (od szczegółu do ogółu). Pomaga wskazać drogę przejścia od znajomości elementarnych prawidłowości i szczegółowych cech zjawisk do uogólnień i określania korelacji. Stanowiła podstawę przy formułowaniu i weryfikacji hipotezy roboczej, a w konsekwencji umożliwiła tworzenie nowych twierdzeń i wniosków. W badaniach można stosować indukcję enumeracyjną niepełną, gdzie wnioskowanie przebiegało w relacji przesłanka–wniosek.

Redukcja – polega głównie na poszukiwaniu przyczyn danego zjawiska, w sytuacji gdy na podstawie zaobserwowanych skutków były ustalone wnioski. Wnioskowanie w tej metodzie przebiegało w relacji wniosek–przesłanka.

Ekstrapolacja – ma zastosowanie do prognozowania kierunków rozwoju koncepcji działania oraz przewidywanych zadań.

2.2.2. Metody empiryczne

Obserwacja naukowa – jako podstawowa i najbardziej powszechna metoda badań empirycznych – występuje na różnych etapach procesu badawczego. Umożliwia przeanalizowanie wielu faktów, zjawisk oraz zdarzeń istotnych dla podjętej tematyki pracy. Obserwacja może być bezpośrednia, pośrednia i uczestnicząca. Wyniki obserwacji pozwalają wzbogacić i dowartościować treść pracy, stanowiąc ważne dopełnienie zastosowanej formuły metodologicznej.

Badanie opinii (sądów) – metoda ta została sprowadzona do formy wywiadu eksperckiego. Ustna ocena ekspertów, uzyskana w wyniku prowadzenia odpowiednio przygotowanych rozmów kierowanych, dostarczyła szeregu cennych informacji wykorzystanych w dalszym postępowaniu badawczym. Prowadzone wywiady miały charakter indywidualny i zbiorowy. Celem tych wywiadów było zebranie opinii na temat zasadniczych kwestii związanych z prognostycznymi zmianami w badanym zakresie.

2.3. Techniki badań dydaktycznych

Zastosowanie określonych metod badawczych ma miejsce wtedy, gdy są wykorzystane odpowiednie techniki badawcze. Przez techniki badań należy rozumieć kompleks sposobów zbierania materiału naukowego (danych) opartych na wytycznych prakseologicznych. Są to konkretne czynności i wskazówki posługiwania się określonymi środkami badawczymi. Wiele z nich może znaleźć zastosowanie w różnych metodach. Techniki badań to swoisty rodzaj instrukcji, która określa np. jak prowa-

dzić ankietowanie, wywiad, testowanie, a zatem są to sposoby zdobywania szczegółowych informacji o przedmiocie badań⁶⁶.

Technika to pojedyncze i w zasadzie jednorodne czynności badawcze, zapewniające zgromadzenie niezbędnych danych, faktów, informacji lub opinii, które stanowią podstawę rozwiązania określonego problemu. I tak, np. technikami sondażu są wywiad i ankieta, eksperymentu – eksperyment naturalny i laboratoryjny, obserwacji – próbki zdarzeń, ocena cech. Przy takim podejściu metoda w stosunku do techniki jest pojęciem nadrzędnym i jako taka składa się właśnie z pokrewnych technik.

Każda technika badawcza, w zależności od potrzeby, może być zastosowana w odpowiedniej formie, przez którą rozumie się jej odmianę wyróżnioną ze względu na określone kryterium. Takimi kryteriami są, między innymi: intencyjność (forma jawna bądź ukryta), styczeńność (forma uczestnicząca lub bierna), organizacja (forma indywidualna, zespołowa bądź zbiorowa), komunikacja (forma ustna, pisemna, czynnościowa, obrazkowa, kombinowana itp.), lokalizacja (audytoryjna lub wysyłkowa). Stąd też niektóre techniki badawcze mogą występować jednocześnie w kilku formach, np. ankieta może być anonimowa i audytoryjna (jej kwestionariusz wypełniają respondenci zgromadzeni przez organizatora badań w jednym pomieszczeniu).

Techniki badań należy rozumieć jako czynności praktyczne regulowane stosownie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów. Są zatem czynnościami określonymi przez dobór metody i przez nią uwarunkowane. W tym rozumieniu technika – to pojedyncza czynność, jednorodna, natomiast metoda – to ogół, koncepcja badań.

Techniki obserwacyjne – do tego typu technik zaliczamy zarówno obserwację uczestniczącą⁶⁷, w której badacz aktywnie uczestniczy w procesach i zjawiskach podlegających badaniu, jak i otwartą, gdzie z kolei dokonuje się obserwacji, pozostając na zewnątrz rozgrywanych wydarzeń. Sprawą zasadniczą w posługiwaniu się techniką obserwacyjną jest umiejętność rozumienia tego, co jawi się uszom i oczom badacza⁶⁸.

Technika analizy dokumentów – każdy dokument, rozpatrywany za pomocą tego rodzaju techniki, posiada dla badacza wartość niepowtarzalną. Stara się on znaleźć w nim zwłaszcza odzwierciedlenie indywidualnych właściwości charakterystycznych dla analizowanego wytworu i jego twórcy. Czyniono tak, polegając przeważnie na własnej intuicji i wyczuciu. Stąd też technika ta ma wyraźnie subiektywny charakter. Polega głównie na dowolnej interpretacji danego dokumentu przez poszczególnego badacza. Fakt ten znacznie utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia wszelkie intersubiektywne sprawdzanie końcowego wyniku przeprowadzonej interpretacji (analizy)⁶⁹.

⁶⁶ Por. C. Lewicki, *Zbiór zadań ze statystyki dla pedagogów*, Rzeszów 1996, s. 139.

⁶⁷ Zob. T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 78.

⁶⁸ Zob. L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 1995, s. 45–46.

⁶⁹ Por. M. Łobocki, *Metody badań...*, s. 237–240.

Z punktu widzenia zakresu badania dokumentu, uznaje się, że ma ona charakter wewnętrzny i zewnętrzny⁷⁰. Analiza wewnętrzna polega na dokładnym poznaniu treści dokumentu, właściwym ich rozumieniu i wyjaśnieniu, w tym także na wyodrębnieniu z kontekstu składników pierwszoplanowych, myśli przewodnich i istniejących między nimi wzajemnych więzi. Warto podkreślić, że jest to najbardziej istotny rodzaj analizy, pozwalający uzyskać badaczowi wymierne rezultaty badawcze. Z kolei analiza zewnętrzna dokumentu jest uzupełnieniem analizy wewnętrznej. Polega na ustaleniu czasu, warunków i okoliczności, w jakich powstał dokument, a także jego identyfikacji z autorem i adresatem, dla którego został sporządzony, czy też ewentualnego jego wpływu, jaki wywarł na bieg określonych wydarzeń⁷¹.

Techniki oparte na wzajemnym komunikowaniu się badacza z respondentami – do tego typu technik zaliczamy wszystkie formy wywiadu, ankiety oraz sposoby zdobywania pisemnych niestandardowych wypowiedzi. Techniki te ze względu na rodzaj pośrednictwa między badaczem a respondentem możemy podzielić na:

– **Pośrednie** – zalicza się do nich różne formy ankiet i sposoby zdobywania niestandardowych wypowiedzi. Zaletą tych technik jest to, że zachowania respondenta nie są modyfikowane obecnością osoby drugiej. Wadą zaś, że badacz nie ma możliwości ustalenia, w jakich warunkach odbywało się udzielanie informacji (np. czy nie było wpływu osób trzecich).

– **Bezpośrednie** – w ich zakres wchodzi wszelkie odmiany wywiadu. Pozwalają one uniknąć wad technik opartych na pośrednim komunikowaniu się, ale sprzyjają pojawieniu się niebezpieczeństwa wpływu ankietera (badacza) na rodzaj uzyskiwanych informacji.

Wyżej wymienione metody, techniki i narzędzia badawcze zostały zastosowane w różnych etapach procedury badawczej, w zakresie stosownym do charakteru rozpatrywanego problemu.

Wywiad jako forma komunikowania się:

1. Ma charakter celowy (wywiad ma konkretny cel, stąd zarówno prowadzący, jak i respondent powinni zaplanować wywiad).

2. Cechą wywiadu jest dostrzegalna w nim równowaga komunikacyjna (ani prowadzący, ani respondent nie biorą indywidualnie, pojedynczo, odpowiedzialności za interakcje). Warunkiem powodzenia wywiadu jest niedopuszczenie, aby z winy jednej ze stron przekształcił się on w monolog, ze stałym podziałem ról na słuchacza i mówcę. W większości wywiadów role mówcy i słuchacza zmieniają się szybko i płynnie.

3. Cechą charakterystyczną wywiadu jest konstrukcja oparta na formule „pytanie – odpowiedź”. (Wywiady to seria stawianych pytań i odpowiedzi; wyraźny podział ról: prowadzący stawia większość pytań, respondenci zaś koncentrują się na udzielaniu na nie odpowiedzi).

4. Cechy charakterystyczne wywiadu:

⁷⁰ Zob. Z. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 176.

⁷¹ Por. ibidem, s. 177.

- a) założony z góry cel;
- b) równowaga interakcyjna;
- c) formuła „pytanie – odpowiedź”
- d) dialog – ton nadaje prowadzący.

Ogólne zasady przygotowania wywiadu:

1. Bardzo dokładnie zaplanuj wywiad.
2. Stwórz atmosferę dobrego samopoczucia, współpracy i zaufania.
3. Przeprowadzaj wywiad w przyjemnym otoczeniu.
4. Ogranicz do minimum czynniki rozpraszające uwagę.
5. Bądź przygotowany na uważne słuchanie.
6. Staraj się być obiektywny.
7. Przez cały czas miej świadomość celu twojego wywiadu.
8. Formułuj pytania tak, aby otrzymać od swojego rozmówcy adekwatną do twoich oczekiwań odpowiedź.
9. Unikaj ukierunkowanych, stronniczych, czy też tendencyjnych pytań.
10. Posługuj się językiem, który jest dla respondentów zrozumiały, ale nie przemawiaj do nich z góry, nie poniżaj ich. Bądź życzliwy, ale nie uniżony, nie niszcz się na siłę do niskiego poziomu.

Ankietywanie jest techniką badawczą polegającą – jak określa M. Łobocki – „na zadawaniu pytań respondentom z prośbą o pisemne odpowiedzi. Pytania zadawane są również zazwyczaj pisemnie, tj. za pośrednictwem drukowanego zestawu, zwanego kwestionariuszem. Przeprowadzone w ten sposób badania mają na ogół charakter anonimowy”⁷².

Czynności poprzedzające przeprowadzenie badań ankietowych:

1. Kwestionariusz ankiety powinien być poprzedzony krótkim komentarzem, w którym:
 - a) zwracamy się z prośbą o poświęcenie czasu na napisanie odpowiedzi,
 - b) wyjaśniamy cel badań,
 - c) gwarantujemy anonimowość odpowiadającym.
2. Zadbaj należy, aby odpowiedzi były udzielane w jednym czasie (w przypadku szkoły sprawa jest bardzo prosta – wystarczy wybrać dzień i godzinę lekcyjną). Jeśli adresatami badań ankietowych uczyniliśmy uczniów i ich rodziców, należy postarać się, by odpowiedzi udzielane były tego samego dnia (np. uczniowie w czasie zajęć szkolnych, rodzice na zebraniu popołudniowym).
3. Dokładnie przygotować nauczycieli do przeprowadzenia badań (ponieważ badaniem objętych jest zwykle więcej osób niż uczniowie jednej klasy).
4. Generalną zasadą jest stworzenie odpowiadającym poczucia pełnego bezpieczeństwa (nauczyciel nie powinien chodzić po klasie, czytać oddawanych materiałów itd.).

⁷² M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, s. 27.

2.4. Narzędzia badawcze

Narzędzie badawcze jest instrumentem służącym do realizacji określonej techniki, a głównie zaś do rejestrowania danych uzyskanych w trakcie jej zastosowania. W tym kontekście narzędziem badawczym technik sondażowych – wywiadu i ankiety – jest ich kwestionariusz, obserwacji w technice próbek zdarzeń lub analizy ocen – arkusz obserwacyjny, testu dydaktycznego – blankiet z zadaniami do rozwiązania.

Narzędzia badawcze dzieli się na techniczne i konwencjonalne. Do pierwszych zalicza się te instrumenty, które w sposób techniczny bądź elektroniczny utrwalają gromadzony materiał empiryczny. Mogą być nimi: magnetofon, aparat fotograficzny, kamera video itp.

W badaniach pedagogicznych najliczniejszą grupę tworzą zazwyczaj narzędzia konwencjonalne. Ich nazwa wywodzi się stąd, iż metodolodzy zgodzili się niektóre „papierowe” instrumenty określać mianem narzędzi badawczych. Takimi konwencjonalnymi, a więc umownymi narzędziami badawczymi są, między innymi: kwestionariusze wywiadu i ankiety, arkusze obserwacyjne lub protokoły obserwacji, blankiety testów, lista pytań wywiadu. Techniki badawcze są pojęciem nadrzędnym w stosunku do narzędzi badawczych. W czasie badań badacz posługuje się najlepiej dobranymi metodami, technikami i narzędziami badawczymi.

Narzędzie to przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań. W takim rozumieniu narzędziem jest kwestionariusz wywiadu, magnetofon, arkusz obserwacyjny, czy ołówek – notes.

Między metodami, technikami i narzędziami badawczymi istnieją ścisłe związki i zależności. Metoda jest pewną koncepcją badań, która jest realizowana poprzez odpowiednio dobrane techniki. Te z kolei posługują się określonymi narzędziami, rozumianymi jako przedmioty fizyczne.

Przystępując do opracowania narzędzi badawczych należy przestrzegać określonych wymagań i ustaleń, wynikających z wieloletniego doświadczenia w organizowaniu i prowadzeniu badań.

Opracowując **kwestionariusz ankiety** należy zachować następujące wymagania:

1) należy dostosować konstrukcję i semantykę pytań do adresata (inaczej formułujemy pytania, na które odpowiadać mają abiturienti liceum, inaczej pytamy nauczycieli lub rodziców);

2) bez względu na adresata pytania kwestionariusza ankiety powinny być sformułowane jasno i jednoznacznie;

3) pytania nie powinny sugerować odpowiedzi (jeśli wprowadzamy jakiegokolwiek elementy wartościowania w pytaniu, zawsze musi być zachowana równowaga (pozytywne – negatywne);

4) przeważać powinny pytania o kafeterii zamkniętej (dzięki temu możemy posłużyć się elementami statystyki przy zliczaniu danych z ankiet i w konsekwencji możemy sporządzić rzetelny raport);

5) konstrukcja kwestionariusza ankiety powinna gwarantować rzetelność opracowania raportu wyników (chodzi o to, że każde twierdzenie musi mieć swoje uzasadnienie w danych uzyskanych z badań);

6) pytania otwarte lub półotwarte pociągają za sobą konieczność kategoryzacji odpowiedzi;

7) bardzo ważna jest długość narzędzia (należy pamiętać, że odpowiadający niechętnie pracują nad zbyt długimi kwestionariuszami).

8) dobrze skonstruowany kwestionariusz ankiety nie powinien zająć odpowiadającemu więcej niż 40 minut;

9) żadne z pytań nie może naruszać czyichkolwiek dóbr osobistych;

10) ważna jest strona graficzna kwestionariusza ankiety (estetyka zachęcająca do czytania i udzielania odpowiedzi. Nie należy rozdzielać treści jednego pytania pomiędzy dwie strony. Rodzaj czcionki, sposób rozmieszczenia znaków powinien ułatwiać, a nie utrudniać czytanie).

2.5. Strategie i procedury badawcze

Oprócz metod, technik, narzędzi i rodzajów – w metodologii badań dydaktycznych (pedagogicznych) – wyróżnia się także *strategie badawcze*. Przez strategię rozumiemy sposób podejścia badacza do poszukiwania wiedzy niezbędnej do rozwiązania określonego problemu badawczego. Wyróżnia się dwie strategie badawcze swoiste dla nauk pedagogicznych – obiektywistyczną i innowacyjną.

Strategia obiektywistyczna „charakteryzuje się tym, że badacz dąży do wykrycia zależności między interesującymi go zstanyymi zjawiskami, przy czym naczelnym celem tych poczyną jest wyjaśnienie określanych wycinków rzeczywistości”⁷³. Przy jej zastosowaniu ustala się, jak się rzeczy mają, jaki jest ich stan w określonej dziedzinie, np. jaki jest wpływ środowiska rówieśniczego na ucznia. Prace badawcze wykonane w obiektywistycznej strategii, ograniczają się głównie do opisywania zastanej rzeczywistości, tym samym nie mają czynnika sprawczego.

Typową jednak strategią badań dydaktycznych, w tym również pedagogicznych – jest strategia *innowacyjna*. Podejście to polega „na poszukiwaniu takiej wiedzy i wykrywaniu tych zależności, które są niezbędne do opracowania najbardziej efektywnych sposobów realizacji z góry założonych celów [...] i jest ono konsekwencją doświadczenia metodologicznego, które mówi, że wiedzę o możliwościach, warunkach i technikach realizacji zamierzonych celów najłatwiej zgromadzić w toku badań nad próbami osiągnięcia tych celów”⁷⁴. Integralną składową innowacyjnej strategii badawczej jest określony czynnik intencjonalny, wyrażony w postulowanym stanie rzeczy, którego warunki urzeczywistniania należy ustalić w trakcie odpowiednio zorganizowanych badań eksperymentalnych. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdza, jaki jest ów wpływ. Badań na tym nie kończy. Wyłania grupy

⁷³ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 46.

⁷⁴ Ibidem, s. 48.

porównawcze – eksperymentalną i kontrolną. Do procesu kształcenia, w których uczestniczą wyłonione grupy, wprowadza i realizuje program spełniania warunków wstępnych, umożliwiających wpływ uczniów na proces kształcenia (czynnik eksperymentalny) i śledzi, rejestruje oraz ocenia jego współprzyczynianie się do wzrostu wpływu uczniów na ten proces.

Badania dydaktyczne mają na celu:

- a) dokładne i gruntowne poznanie;
- b) ocenienie stanu zastanego w określonej dziedzinie rzeczywistości edukacyjnej, ustalonego przy zastosowaniu najlepiej dobranych czynności i środków;
- c) propozycję zmian polepszających stan zastany bądź eksperymentalne zmienianie tegoż stanu.

Można zatem powiedzieć, że badanie pedagogiczne tworzy trzyfazowy cykl, którego graficzna postać może być następująca:

1. Faza poznania.

Składa się z czynności gromadzenia i opracowania uzyskanego materiału empirycznego. Wynikiem poznania jest obraz rzeczywistego stanu rzeczy w dziedzinie będącej przedmiotem badań naukowych. Finalnym etapem tej fazy jest orientacja co do tego, jakie jest np. znaczenie dla uczniów zapoznanie ich przez nauczyciela z celami każdej lekcji bądź jaki jest stan umiejętności rozwiązywania określonego problemu edukacyjnego.

2. Faza oceny.

Rzeczywisty stan rzeczy w dziedzinie będącej przedmiotem dociekań poznawczych na drodze badawczej, podlega ocenie wyłożonej w sądach wartościujących, zawierających dodatnie lub ujemne ustosunkowanie się badacza do uzyskanych wyników. Oceny te najczęściej dotyczą odkrywania rozbieżności między stanem zastanym (ustalonym w toku badań) a stanem postulowanym w określonej dziedzinie lub wykryciem nowej, nieznanej i niepostulowanej rzeczywistości edukacyjnej.

3. Faza projekcji zmian.

Na jej treść składa się swoisty program naprawczy, którego cele zakładają polepszenie tego, co stanowi przedmiot badań.

Jeżeli przedmiotem badań był na przykład poziom umiejętności analizy lub rozwiązywania problemu i został on oceniony jako wysoce niekorzystny, wówczas projekt zmian powinien zawierać wykaz przedsięwzięć, środków, realizatorów i terminy polepszania tego stanu. Faza ta może przebiegać dwuwariantowo. Wariant pierwszy polega na wyprowadzeniu odpowiednich wniosków z oceny przyczyn powodujących niski poziom umiejętności i wynikających stąd odpowiednich postulatów zmierzających do przezwyciężenia stwierdzonych niedomagań bądź niedostatków. Jest to wariant postulatywny, bowiem wskazuje realizatorom, co należy lub warto uczynić, aby na określonym odcinku pracy pedagogicznej było lepiej niż jest.

Procedura badań dydaktycznych

1. Etap koncepcji pracy

- a) poszukiwanie literatury na określony temat (literatury przedmiotu);

- b) wstępna orientacja w literaturze przedmiotu;
- c) studiowanie literatury przedmiotu i jej notowanie;
- d) ustalanie stanu wiedzy i niewiedzy na temat przedmiotu badań;
- e) sprecyzowanie celów badań;
- f) sformułowanie problemów badawczych i hipotez roboczych;
- g) wyłonienie zmiennych i wskaźników;
- h) wybór metod i technik gromadzenia materiału empirycznego.

2. Etap przygotowania badań

- a) ustalenie terenu i liczebności badań;
- b) przygotowanie konwencjonalnych narzędzi badań i wybranych technik gromadzenia materiału empirycznego;
- c) zaprojektowanie i pozyskanie niezbędnych środków i materiałów potrzebnych do badań właściwych;
- d) zaprojektowanie i pozyskanie niezbędnych środków i materiałów potrzebnych do badań właściwych;
- e) opracowanie harmonogramu badań;
- f) przeprowadzenie badań pilotażowych;
- g) dokonanie korekty w konwencjonalnych narzędziach badawczych i (lub) w materiałach pomocniczych;
- h) techniczne wykonanie potrzebnej ilości udoskonalonych narzędzi badawczych;
- i) uzyskanie zgody na przeprowadzenie badań właściwych.

3. Etap badań właściwych

- a) organizacyjne zabezpieczenie badań właściwych;
- b) przeprowadzenie badań właściwych;
- c) zabezpieczenie materiałów z badań.

4. Etap opracowania zgromadzonego materiału

- a) segregowanie materiału empirycznego według sposobów jego gromadzenia;
- b) selekcjonowanie zgromadzonego materiału przed jego statystycznym opracowaniem;
- c) charakterystyka statystyczna danej zbiorowości;
- d) statystyczne opracowanie zgromadzonego materiału – opis statystyczny;
- e) poddanie analizie statystycznej wyników badań;
- f) zastosowanie odpowiednich testów istotności statystycznej;
- g) w miarę potrzeby i możliwości zastosowanie pozastatystycznych metod opracowania zgromadzonego materiału.

5. Etap redagowania tekstu

W wąskim znaczeniu procedura badawcza jest tokiem postępowania obejmującym czynności poczynszy od postawienia i sformułowania problemu (lub problemów) badań, a skończywszy na teoretycznej analizie uzyskanego materiału i wyrowadzania wniosków.

2.6. Metody i techniki gromadzenia materiału empirycznego

W zależności od postawionego i sformułowanego problemu, w badaniach dydaktycznych mogą mieć zastosowanie następujące metody i techniki gromadzenia materiału empirycznego: obserwacja, eksperyment, testy, analiza dokumentacji pedagogicznej oraz metoda sondażu.

Obserwacja jest historycznie najstarszą metodą poznawania świata. Należy ona do interdyscyplinarnych metod badań naukowych. Obserwację najczęściej definiuje się jako świadome, celowe i planowe spostrzeganie, powiązane z rejestrowaniem oraz analizowaniem pojawiających się faktów i zjawisk, stanowiących przedmiot dociekań poznawczych.

Od obserwacji wymaga się, by była obiektywna. Powinna mieć wyraźnie sprecyzowane zadania, w których ujmuje się to, co należy obserwować i w jakim celu. Dzieli się ją na bierną i czynną. Obserwacja bierna polega na śledzeniu z zewnątrz określonych zjawisk, w którym obserwator nie uczestniczy. Z kolei obserwacja czynna, zamiennie nazywana uczestniczącą lub bezpośrednią, charakteryzuje się tym, że obserwator bierze aktywny udział w obserwowanym zjawisku.

Zarówno obserwacja bierna, jak i czynna mogą być przeprowadzane w sposób jawny lub ukryty. Obserwacja jawna ma charakter głównie profilaktyczny. Stosuje się ją powszechnie podczas różnorodnych zajęć dydaktyczno-wychowawczych w celu utrzymania przede wszystkim karności, ładu i porządku.

W badaniach pedagogicznych stosuje się z reguły obserwację utajoną. Doświadczenie uczy, iż inaczej zachowują się jednostki ludzkie wówczas, kiedy wiedzą, że są obserwowane i inaczej, gdy o tym nie wiedzą. W pierwszym przypadku ich zachowanie z reguły odbiega od typowego, w drugim natomiast posiada wszelkie znamiona zachowania naturalnego, a więc typowego dla danej jednostki.

Co może stanowić przedmiot obserwacji w badaniach dydaktycznych? Praktycznie wszystko, co można zobaczyć gołym lub uzbrojonym okiem oraz usłyszeć i co się wiąże z problemami wychowania i samowychowania, kształcenia i samokształcenia, nauczania i uczenia się.

W badaniach dydaktycznych obserwację stosuje się głównie do ustalenia stanu umiejętności stosowania przez studentów określonej wiedzy w sytuacjach typowych i w sytuacjach problemowych oraz do wykrywania zależności między zdefiniowanymi stanami pożądanymi z aksjologicznego punktu widzenia a ich stanem zastanym, łącznie z jego uwarunkowaniami spełniania. Obserwacja odgrywa szczególnie ważną rolę w badaniach eksperymentalno-weryfikacyjnych. Obserwacja jako metoda badawcza posiada szereg technik realizacyjnych, które można podzielić na otwarte – dzienniczki obserwacji i obserwacja fotograficzna; zamknięte – próbki czasowe, próbki zdarzeń i ocena cech oraz półotwarte – analiza jednostek pola⁷⁵.

⁷⁵ Zob. *Podręcznik...*, t. 1, red. P.H. Mussen, op. cit., s. 80–151.

Dzienniczki obserwacyjne należą do najstarszych technik obserwacyjnych. Technika ta, pod pewnymi względami, sięga do tradycji kronikarskich, a częściowo i do pamiętnikarskich. Termin „dzienniczek obserwacyjny” używany jest tutaj w znaczeniu techniki i narzędzia badawczego. Jest to zgodne z czynnościami obserwacji, które prowadzi się codziennie oraz z faktem codziennego zapisywania spostrzeżeń pochodzących z tej obserwacji w specjalnym do tego celu przeznaczonym zeszycie, zwanym dzienniczkiem. Technika ta jest wykorzystywana w badaniach podłużnych, między innymi do wykrywania cech osobowościowych.

Obserwacja fotograficzna nie ma nic wspólnego z aparatem fotograficznym, lecz oznacza, iż obserwacja w tej technice jest tak wierna i dokładna, jak gdyby była zarejestrowana przy użyciu aparatu fotograficznego. Polega ona na planowym i ciągłym śledzeniu zachowania się jednostki w określonych warunkach i ściśle ustalonym czasie. Wtedy w arkuszu obserwacji notuje się szczegółowo wszystko, co pojawiło się w zachowaniu obserwowanego.

Próbki czasowe są z kolei techniką obserwacyjną, która polega na śledzeniu wybranych aspektów zachowania się, ich rejestrowaniu w precyzyjnie ustalonych, krótkich i jednolitych odcinkach czasowych. Długość i liczbę odcinków ustala się tak, aby uzyskać reprezentatywne próbki czasowe badanego zjawiska⁷⁶.

Próbki zdarzeń to technika obserwacyjna, której przedmiotem są wybrane elementy zachowania się, badane w momencie ich wystąpienia, wraz z całym kontekstem. Oczywiście formularz obserwacji określonego zjawiska, np. pracy zespołowej studentów, badacz przygotowuje odpowiednio wcześniej i oczekuje na jej rozpoczęcie. Następnie obserwuje ją i dokładnie opisuje od początku do końca jej trwania. Uzyskany materiał z wielokrotnych obserwacji tych samych zjawisk, po wnikliwej analizie, służy do uogólniania o charakterze systematyzującym określone zachowanie. Próbki zdarzeń umożliwiają zbadanie zależności, jakie zachodzą między zachowaniem się a sytuacjami, które je wywołały.

Eksperyment jest kolejną metodą badań dydaktycznych. Eksperymentem nazywa się metodę naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywołaniu lub modyfikacji przebiegu bliżej niesprecyzowanych procesów przez wprowadzenie do nich nowego czynnika oraz obserwowaniu, rejestrowaniu, analizowaniu i ocenianiu zmian powstałych pod jego wpływem. Ten nowy czynnik jest wprowadzony intencjonalnie i zamiennie nazywany czynnikiem eksperymentalnym, będąc zmienną niezależną (ZN). Zmiany, które ów czynnik wywołuje, określa się mianem zmiennych zależnych (ZZ). Składnikami każdego eksperymentu są:

a) zmienne niezależne, czyli przyjęty i wprowadzony czynnik intencjonalny, inaczej zwany eksperymentalnym;

b) założenie przypuszczalnych zmian, jakie wywoła czynnik eksperymentalny, czyli hipotezy robocze;

⁷⁶ Por. W. Puślecki, *Metody badań pedagogicznych*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz 1985, s. 58.

c) sprawdzanie, a więc weryfikacja hipotez roboczych, czyli wykrywanie zależności przyczynowo-skutkowych drogą eksperymentu;

d) obserwowanie i dokładne notowanie zmian wywołanych przez czynnik eksperymentalny;

e) analizowanie i ocenianie zmian wywołanych przez czynnik eksperymentalny.

Wyróżnia się dwa rodzaje eksperymentów – laboratoryjny i naturalny.

Eksperyment laboratoryjny polega na sztucznym wywołaniu określonego procesu i zmienianiu warunków jego przebiegu. Przez wywołanie procesu rozumie się tutaj świadomie podjęte zabiegi mające na celu spowodowanie wystąpienia zakładanego ciągu, powiązanych ze sobą przyczynowo-skutkowych, wyizolowanych od innych oddziaływań zdarzeń, które charakteryzują zjawisko stanowiące przedmiot dociekań poznawczych. Zabieg ten umożliwia swobodną manipulację zmiennymi niezależnymi, izolowanie ich od innych, co gwarantuje, iż badane zjawisko, jego siła i kierunek nie zostały spowodowane czynnikami pozaeksperymentalnymi. Tego rodzaju eksperymenty przeprowadza się z reguły w specjalnie do tego celu przystosowanych i odpowiednio urządzonych pomieszczeniach, nazywanych laboratoriami, pracowniami bądź działkami czy poletkami doświadczalnymi.

2.7. Techniki sondażowe

W wielu typowych badaniach pedagogicznych materiał empiryczny gromadzi się również metodą sondażu i to najczęściej w technice wywiadu lub ankiety.

Słowo „sondaż” jest wieloznaczne. W socjologii mianem sondażu określa się metodę badania opinii publicznej, której przedmiotem z reguły jest społeczna ocena określonych wydarzeń. Na gruncie dydaktyki przedmiotem sondażu czyni się opinie, oceny, poglądy, fakty i informacje dotyczące różnorodnych uwarunkowań, przebiegu oraz efektywności szeroko rozumianego procesu kształcenia i jego składowych, gromadzone od respondentów z łac. *respondere* – odpowiadać – osoba udzielająca odpowiedzi na pytania wywiadu lub ankiety) w odpowiedziach na pytania do nich skierowanych w formie ustnej lub pisemnej.

Forma ustna i pisemna pytań sondażu stanowi kryterium podziału na dwie podstawowe techniki, a mianowicie na technikę wywiadu i technikę ankiety.

Wywiad jest ukierunkowaną pytaniami rozmową z respondentami, nastawioną na uzyskanie odpowiednich opinii, ocen lub informacji stanowiących przedmiot badań. Ogół pytań dzieli się na pytania typu rozstrzygnięcia, które rozpoczynają się od partykuły pytajnej „czy” i na pytania typu dopełnienia, nie zaczynające się od tej partykuły, lecz od innych słów, np. od „jak”, „jaki”, „który”, „dlaczego”. Wyróżniamy dwa rodzaje pytań: pytania bezpośrednie i pośrednie.

Pytania bezpośrednie charakteryzują się największym stopniem jawności. Mogą być wyrażane zarówno w pytaniach typu rozstrzygnięcia, jak i dopełnienia. Pytania bezpośrednie można zadawać jedynie wówczas, gdy jesteśmy przekonani, iż nie napotkamy ze strony badanego na opory w szczerym, nieskrępowanym i wia-

rygodnym udzieleniu odpowiedzi. Mijają się natomiast z celem, kiedy ich treść dotyczy spraw intymnych, sfery przekonań, postaw, emocji czy motywacji. W takich przypadkach trzeba z nich zrezygnować i zastąpić je pytaniami pośrednimi bądź projekcyjnymi.

Pytania pośrednie wymagają założenia sytuacji, w której kontekst uwikłany jest badany. Dopiero po jej przedstawieniu formułuje się odpowiednie pytanie lub pytania. Podobnie jak pytania pośrednie, poprzedza się je opisem założonej sytuacji, w której jednak nie występuje badany, lecz inna osoba. Po przedstawieniu założonej sytuacji zadaje się respondentowi pytanie, którego treść wiąże się ze sferą emocjonalną lub działaniową podmiotu opisanego w danej sytuacji.

Z badań wynika, że zachowania zadeklarowane w odpowiedziach na pytania pośrednie lub projekcyjne, pokrywają się w bardzo wysokim stopniu w przypadku zaistnienia zdarzenia rzeczywistego, które było na niby założone w opisie sytuacyjnym, poprzedzającym tego typu pytania.

I wreszcie, ze względu na kryterium schematu odpowiedzi, można wyróżnić pytania zamknięte, otwarte i półotwarte.

Pytania zamknięte. Do pytań zamkniętych należą wszystkie pytania typu rozstrzygnięcia oraz niektóre pytania typu dopełnienia, jeśli są zaopatrzone w zestaw gotowych odpowiedzi (kafeterii), przeznaczonych do wyboru przez respondenta.

Pytania wywiadu są wówczas zamknięte, kiedy badany odpowiada na nie za pomocą z góry określonej ilości możliwych odpowiedzi.

Pytania otwarte. Pytania te pozostawiają respondentom pełną swobodę w formułowaniu własnej odpowiedzi. Stąd też schematy odpowiedzi są każdorazowo uzależnione od wyrazu, który je rozpoczyna oraz od zakresu treściowego danego pytania. Wyraża się je wyłącznie w pytaniach typu dopełnienia. Pytania otwarte umożliwiają zgromadzenie więcej informacji niż zamknięte.

Pytania półotwarte. Pytania półotwarte, podobnie jak pytania zamknięte, zawierają listę możliwych odpowiedzi, z tym, że owa lista nie jest zamknięta, co umożliwia badanemu udzielenie pozakafeteryjnej odpowiedzi na zadane pytanie.

Przygotowanie i przeprowadzanie wywiadu

Przygotowanie wywiadu obejmuje strony merytoryczną, metodologiczną oraz organizacyjno-praktyczną i przebiega w wielu etapach. Oto niektóre z ważniejszych.

- 1) określenie przedmiotu wywiadu;
- 2) sporządzenie wykazu szczegółowych kwestii badawczych, które w dalszych etapach zostaną przekształcone w określonego typu pytania;
- 3) ułożenie kwestionariusza wywiadu lub listy pytań wywiadu – klasycznym narzędziem wywiadu jest kwestionariusz, który składa się z instrukcji dla badanego, informacji o badanym oraz z części pytaniowej (przy mniejszej ilości pytań, uproszczonym narzędziem wywiadu – jest plan pytań wywiadu);
- 4) sprawdzenie funkcjonalności pytań wywiadu (w badaniach pilotażowych lub przez ekspertów);

- 5) dokonanie korekty нефunkcjonalnych elementów przygotowanego wywiadu;
- 6) określenie liczebności badanych i terenu badań: a) z kim wywiad zostanie przeprowadzony? b) z jaką liczbą osób? c) na jakim terenie?
- 7) uzyskanie zgody odnośnych władz na przeprowadzenie wywiadu;
- 8) techniczne wykonanie niezbędnej liczby kwestionariuszy wywiadu;
- 9) zabezpieczenie pomieszczenia do przeprowadzania wywiadu;
- 10) przeprowadzenie wywiadu.

Ankieta jest pisemną techniką gromadzenia opinii, ocen i poglądów na określony temat od losowo dobranych respondentów, odpowiadających na pytania zawarte w jej kwestionariuszu. Obejmuje się nią w zasadzie dorosłych i młodzież. Ankieta może być anonimowa lub imienna (rzadko), audytoryjna (wypełniają ją respondenci zgromadzeni w jednym pomieszczeniu) bądź wysyłkowa.

Przy opracowaniu kwestionariusza ankiety należy się stosować do tych samych reguł, które omówiono przy wywiadzie. Jednocześnie pamiętać należy, by nie zamieszczać w nim nadmiernej liczby pytań (ponad 20), bowiem zniechęcają one respondenta do głębszego zastanawiania się nad odpowiedzią, przyczyniają się do odpowiedzi nieprzemyślanych, często także do rezygnacji z odpowiedzi.

2.8. Metody opracowania zgromadzonego materiału empirycznego

W wyniku zastosowania określonych metod i technik, badacz gromadzi wielorakie oraz szczegółowe informacje, fakty, poglądy czy oceny luźno powiązane z problemem badawczym, które łącznie tworzą materiał empiryczny. Wszelkie dane uzyskane w toku badań określa się mianem materiału empirycznego. Stanowi on podstawę dalszych opracowań, prowadzących do uzyskania skategoryzowanych wyników badań wybranego wycinka rzeczywistości pedagogicznej.

Materiał empiryczny może być w różnym stanie. Ten, znajdujący się bezpośrednio w kwestionariuszach wywiadu czy ankiet, formularzach sprawdzianów testowych lub w innych narzędziach badawczych, nazywa się materiałem w stanie surowym. Jeśli ów materiał opracuje się według określonych cech, uzyska się materiał empiryczny w stanie uporządkowanym. Ten ostatni przedstawia się zwykle w zestawieniach, tabelach, wykresach, diagramach itp.

Materiał empiryczny podlega wielu operacjom statystycznym i logicznym, w rezultacie których wykrywa się określone zależności sprawcze i uzyskuje taki stan opracowania (przetworzenia) materiału empirycznego, który nazywa się wynikami badań. Warto pamiętać, że wyniki badań to najwyższy stopień przetworzenia materiału empirycznego.

W wynikach badań dydaktycznych stwierdza się pewne stany zastane, postulowane, możliwe bądź prawdopodobne, w ściśle zdefiniowanym wycinku rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej lub opiekuńczej.

Procedura opracowania zgromadzonego materiału empirycznego

Tradycyjno-konwencjonalna procedura opracowania zgromadzonego materiału badawczego, obejmuje wiele istotnych operacji. Operacje te dotyczą:

1. Wstępnego segregowania materiału empirycznego według metod i technik jego pozyskiwania – oddzielnie układamy materiał zebrany, np. przy zastosowaniu ankiety, oddzielnie za pomocą sprawdzianów testowych. Najlepiej do tego celu wykorzystać oddzielne teczki.

2. Segregowania materiału empirycznego według zróżnicowanych grup badawczych – w każdym badaniu wyłaniamy grupy wyróżniające się pod jakimś względem. W badaniach innowacyjnych będą to grupy eksperymentalna i kontrolna, w innych mogą to być różne grupy wiekowe, terytorialne itp.

3. Selekcji zgromadzonego materiału przed jego uporządkowaniem i opracowaniem – dokładne przeglądanie zgromadzonego materiału (kwestionariuszy ankiet, wywiadu, formularzy sprawdzianów testowych, protokołów obserwacji itp.) i wykrywanie w nim istotnych braków, które uniemożliwiają jego wykorzystanie w toku opracowania. Stwierdzenie np. w jakimś kwestionariuszu ankiety istotnych braków, stanowi podstawę do jego wyeliminowania i nie uwzględniania w trakcie przetwarzania danych.

4. Porządkowania materiału empirycznego zgromadzonego określonymi metodami i technikami według powtarzających się cech – zwykle w badaniach ankietowych, ale nie tylko, uzyskujemy dane, które dotyczą powtarzających się cech.

5. Statystycznego opracowania wyodrębnionych cech z materiału empirycznego – polega na ujęciu zgromadzonego materiału w odpowiednie tabele wynikowe i zestawienia oraz na wykonaniu szeregu niezbędnych operacji statystycznych, które porządkują materiał od strony ilościowej. Do tego celu wykorzystuje się: rozkłady liczbowe – przedziały klasowe, miary tendencji centralnej, głównie średnie arytmetyczne, miary zmienności, a wśród nich przede wszystkim odchylenie przeciętne i standardowe, proporcje, procenty i korelacje⁷⁷.

⁷⁷ Zob.: J.P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1964; W. Puślecki, *Metody statystyczne w badaniach pedagogicznych*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Opole 1985.

Rozdział 3

Cele kształcenia

Postęp społeczny i naukowo-techniczny sprawia, że solidne wykształcenie ogólne i oparte na nim wykształcenie zawodowe stało się nie tylko pierwszoplanową potrzebą społeczną, ale i potrzebą jednostki – jako normy jej uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym kraju czy pracy zawodowej, a także fundamentem dalszego kształcenia, które stopniowo staje się kształceniem ustawicznym.

W tym rozumieniu edukacja szkolna ma na względzie zarówno cele społeczne, jak i cele jednostki. Cele społeczne wiążą się z tym, że każde rozumne społeczeństwo zmierza do zapewnienia sobie warunków harmonijnego rozwoju, a więc i ukształtowania takich kwalifikacji, postaw i cech charakteru, aby wszystkimi swoimi siłami służyła społeczeństwu. Ale jednocześnie dba o dobro i szczęście jednostki, z tego też względu kształtuje u każdego wychowanka takie kwalifikacje, jakie najbardziej odpowiadają jego zdolnościom, uzdolnieniom szczególnym, zainteresowaniom, a zarazem rozwija postawy i sposoby zachowania, takie zamiłowania i postawy twórcze, jakie mogą mu zapewnić szansę na bogatą w doznania i przynoszącą osobistą satysfakcję egzystencję.

Na wykształcenie każdego człowieka składa się wiele elementów, cech, wartości. Pierwszy zakres to stałe dążenie do rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości człowieka w kierunku uznanych powszechnie wartości uniwersalnych: prawdy, dobra i piękna. Prawda doskonali intelekt, dobro rozwija wolę, a piękno kształtuje uczucia. Wprawdzie wszechstronny rozwój osobowości ucznia przyjmuje się w różnych systemach dydaktycznych za główny cel kształcenia, to nie wszyscy termin „osobowość” pojmują tak samo. Pojęcie osobowości jest dość mgliste. Wielostronnie rozwinięta osobowość wiąże się w istocie z uświadomieniem sobie przez jednostkę ludzką układu stosunków łączących ją z przyrodą, społeczeństwem, kulturą. Jednakże ów wielostronny rozwój osobowości nie dokonuje się przez samo poznanie tych stosunków, lecz przez połączone z poznawaniem aktywne ich przeobrażanie. Teorię opartą na respektowaniu tego związku zwie się materializmem funkcjonalnym, bowiem jednoczy on poznanie z działaniem, „materią” wiedzy, z jej „funkcjonowaniem” w umyśle i w działaniu. Ponieważ wiedza ciągle ulega zmianie, osobowość ma charakter dynamiczny.

Wychodząc z tych założeń, osobowość można rozumieć jako osiągnięty przez jednostkę ludzką poziom dojrzałości w poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu stosunków panujących w przyrodzie, społeczeństwie i kulturze. Wielostronnie rozwinięta osobowość – innymi słowy harmonijnie ukształtowany człowiek – to ideał wychowania.

Cytowane wyżej poglądy o wzorze osobowości, czyli modelu współcześnie widzianego Polaka przekonują o potrzebie rekonstrukcji, modernizacji celów współczesnej szkoły. Jednak zanim przystąpimy do formułowania systemu wartości przywracającej im sens edukacyjny, przyjrzyjmy się bliżej roli, jaką pełniły cele dotychczas i jak postrzegają ich charakter (istotę) czołowi przedstawiciele pedagogiki w Polsce.

Myślę, że nie trzeba przekonywać co do roli celów w edukacji. Jest sprawą oczywistą i znaną od dawna, o czym może zaświadczyć sentencja Juliusza Seneki – „Jeżeli nie wiesz do jakiego portu masz dopłynąć, to nie licz, że wiatr będzie ci sprzyjał”.

3.1. Pojęcie celów kształcenia

Pojęcie celów kształcenia jest różnie ujmowane. Definicje słownikowe ujmują cel jako to, do czego się dąży; co chce się osiągnąć; zamiar określonego typu; miejsce, do którego się zmierza. Na przykład w *Słowniku języka polskiego* pod red. M. Szymczaka, celem jest „to do czego się dąży, co się chce osiągnąć”⁷⁸. Jan Tokarski podobnie określa cel w *Słowniku wyrazów obcych*, PWN. Z kolei, według Kazimierza Denka, cele są projekcją przyszłości, są to sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowe, a zarazem konkretne efekty systemu edukacji⁷⁹.

W *Słowniku pedagogicznym* pod red. Wincentego Okonia znajdujemy definicję celów systemu oświaty, jako „świadomie założone skutki, które społeczeństwo pragnie osiągnąć przez funkcjonowanie systemu oświaty”⁸⁰. A może cele kształcenia to komunikaty wyrażające zamiary n-1, jak powinien zmienić się uczeń, czy też założony wynik końcowy, do którego zmierzamy, projekt finalnej zmiany, która ma się w jednostce dokonać?

Czesław Kupisiewicz ujął zagadnienie celów w sposób następujący: „cele te wyraża się na ogół w postaci haseł eksponujących wszechstronny rozwój, samodzielność myślenia i działania, rozwój uzdolnień i zainteresowań, wdrażanie do pracy i ustawicznego uczenia się, przygotowania do życia w zmieniającym się świecie – są to ogólne cele kształcenia i wychowania (jako integralna jej część)”⁸¹.

Od zrozumienia celów oraz od umiejętności posługiwania się nimi i ich redagowania, zależy wartość pracy nauczyciela, ponieważ cele kształcenia ukierunkowane są na ucznia, co wymaga podkreślenia, zatem celem jest zamierzony wynik ucznia, a metody i organizacja pracy nauczyciela są podporządkowane tak rozumianym i sprecyzowanym celom.

Aby cele mogły skutecznie spełnić swoje zadanie, powinny być dostrzegane, rozróżniane i określane w taki sposób, by można było ustalić stan ich osiągania.

⁷⁸ *Słownik języka polskiego*, t. 1, red. W. Szymczak, PWN, Warszawa 1978, s. 235.

⁷⁹ Zob. K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wyd. UAM, Poznań–Toruń 1994.

⁸⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 342.

⁸¹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 32.

Cele powinny być rzeczowe i precyzyjne oraz logiczne i wewnętrznie niesprzeczne, a przede wszystkim muszą być wykonalne. Jakość celów jest określana odpowiednimi wskaźnikami, które precyzują ich realność, złożoność i adekwatność.

Zaprezentowany zestaw definicji dostępnych w literaturze pedagogicznej ukazuje różnice. Zwłaszcza w celowo organizowanym procesie kształcenia i wychowania. Współczesna pedagogika nakazuje wprowadzenie zmian w stosowaniu praktyki edukacyjnej.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, zaczęto wprowadzać zróżnicowanie celów kształcenia. Na przykład C. Kupisiewicz w *Podstawach dydaktyki ogólnej* zamieszcza specjalny podrozdział zatytułowany „Próba konkretyzacji celów kształcenia”, a w nim przykłady szczegółowych celów dotyczących działu „Twierdzenie Pitagorasa” oraz informacje o taksonomii B.S. Blooma⁸². Z kolei W. Okoń, we *Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej*⁸³, przedstawił szersze omówienie amerykańskich taksonomii celów kształcenia. Znany psycholog amerykański, Ch. Galloway, opracował pełny zestaw amerykańskich taksonomii w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej⁸⁴.

Czołowi polscy pedagodzy różnie definiują cele kształcenia i wychowania. I tak H. Muszyński uważa, że są one „*określeniem tych stanów rzeczy, których realizację uważamy za pożądaną*”⁸⁵. Według z kolei W. Okonia, cele wskazują „*kierunek drogi, po której podążają nauczyciele i, jeśli cele znane są uczniom, co jest ze wszech miar potrzebne, po której mogliby podążać uczniowie*”⁸⁶. Natomiast W. Pomykało ujmuje je holistycznie, jako cele kształcenia i wychowania, określając je jako „*całościową wizję pożądanego osobowości*”⁸⁷. Owa wizja obejmuje właściwości fizyczne, umysłowe, społeczne, kulturowe i duchowe jednostki ludzkiej, które chce się uzyskać w toku edukacji szkolnej poprzez tworzenie warunków wspierających ich rozwój. K. Denek pod pojęciem celów edukacji szkolnej rozumie: „*[...] sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowe, a zarazem w miarę konkretne efekty systemu edukacji narodowej. Są one projekcją przyszłości*”⁸⁸.

Zasadnicza trudność w identyfikacji celów kształcenia wynika z faktu, iż różni autorzy odmiennie je nazywają. Używa się bowiem nie tylko określenia „cele kształcenia”, ale także „cele kształcenia i wychowania”, „cele edukacyjne”, a nawet i „cele nauczania” bądź „cele dydaktyczno-wychowawcze”. Nie ulega wątpliwości, że proces edukacji szkolnej jest ukierunkowany na osiąganie określonych celów kształcenia i wychowania. Oznacza to, że do tych dwóch sfer powinny się one odnosić.

⁸² Por. ibidem, s. 75–77.

⁸³ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 82–88.

⁸⁴ Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 1, PWN, Warszawa 1988, s. 64–85.

⁸⁵ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, PZWS, Warszawa 1972, s. 20.

⁸⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996, s. 84.

⁸⁷ W. Pomykało, *Cele kształcenia i wychowania, ideały wychowawcze, wzorce osobowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 54.

⁸⁸ K. Denek, *Wartości i cele...*, op. cit., s. 73.

3.2. Tradycyjne ujęcie celów kształcenia

W polskich podręcznikach dydaktyki, przy omawianiu celów kształcenia przeważa tradycyjne podejście. Z tego też względu cele dotyczą wychowania, kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Przejdźmy zatem do charakterystyki tak sformułowanych celów wychowania, kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego w tradycyjnym ujęciu.

Cele wychowania są na ogół ujmowane w kategoriach postaw, czyli „względnie trwałych predyspozycji do motywacji ku czemuś” – jak je określa T.M. Newcomb⁸⁹. Poszerzając przytoczoną sentencję, H. Muszyński pisze, iż „postawa jest zawsze pewnym stanem gotowości do przeżywania stosunku uczuciowego, myślenia, spostrzegania i działania w odniesieniu do danego obiektu lub stanu rzeczy określonego jako przedmiot tej postawy”⁹⁰. Swoją teologię H. Muszyński opiera na charakterystycznym stosunku człowieka do świata, ujętym w kategoriach stosunku do świata wartości, społeczeństwa, do drugiego człowieka, do samego siebie, do świata kultury i do świata przyrody⁹¹. Dziedziny wymienionych celów, odpowiednio uszczegółowione, tworzyły „ideał wychowania socjalistycznego”, mający dzisiaj wartość historyczno-porównawczą, bowiem zmiany, jakie w Polsce nastąpiły od 1989 roku, czerpią ideały wychowawcze z innych źródeł.

Kolejną grupę stanowią cele kształcenia ogólnego, które dotyczą świadomej, celowej i zorganizowanej pracy szkoły z uczniami, polegającą na wspieraniu ich wielostronnego rozwoju umysłowego, sprawnościowego, uczuciowo-wolitionalnego i fizycznego. Efektem tej pracy jest wykształcenie, które obejmuje podstawową orientację uczących się w wiedzy o społeczeństwie, kulturze, przyrodzie i technice, niezbędne umiejętności oparte na tej wiedzy oraz ogólny rozwój sprawności umysłowych i zdolności poznawczych.

W Polsce ośmioletnie kształcenie ogólne jest powszechne, obowiązkowe i takie same dla całego dorastającego pokolenia. W takim zakresie realizuje się je w szkole podstawowej, natomiast kontynuuje w szkołach gimnazjalnych, a następnie w ponadpodstawowych, z tego w największym wymiarze w liceach ogólnokształcących, mniejszym w liceach bądź technikach zawodowych, a w najmniejszym w zasadniczych szkołach zawodowych.

W. Okoń wyróżnia dwie strony kształcenia ogólnego – rzeczową i osobowościową. Strona rzeczowa obejmuje „poznawanie świata obiektywnego i nabywanie sprawności pozwalających brać udział w jego kształtowaniu”, natomiast osobowościowa (podmiotowa) – „poznawanie samego siebie, kształtowanie motywacji i zainteresowań oraz nabywanie sprawności sprzyjających kształtowaniu siebie samego” – podkreśla W. Okoń⁹². Za W. Okoniem dydaktycy polscy najczęściej wyszczególniają następujące cele kształcenia ogólnego⁹³:

⁸⁹ T.M. Newcomb, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1970, s. 61.

⁹⁰ H. Muszyński, *Ideał...*, op. cit., s. 92.

⁹¹ Por. ibidem, s. 93.

⁹² W. Okoń, *Wprowadzenie...*, [1996], op. cit., s. 70.

⁹³ Zob. ibidem, s. 70–76.

1. Opanowanie podstaw wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i sztuce.
2. Przygotowanie uczniów do działalności praktycznej.
3. Kształtowanie u uczniów przekonań i opartego na nich poglądu na świat jako swoistej całości.
4. Ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych.
5. Kształtowanie potrzeb, motywacji, zainteresowań i zamiłowań uczniów.
6. Wdrażanie uczniów do samoedukacji.

Trzy pierwsze cele wiążą się z rzeczową, zaś trzy ostatnie z osobowościową stroną kształcenia ogólnego.

Cele kształcenia politechnicznego

W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych minionego stulecia, pojawiły się idee kształcenia politechnicznego, czyli utechniczenia procesu nauczania i uczenia się. Myślą przewodnią wprowadzenia w Polsce kształcenia politechnicznego, było zapoznanie dorastającego pokolenia z obsługą urządzeń technicznych mających zastosowanie we współczesnych gospodarstwach domowych i urzędach publicznych. Wprowadzenie do szkół kształcenia politechnicznego urealniło zasadę łączenia teorii z praktyką dydaktyczno-wychowawczą.

Jednak entuzjazm do idei kształcenia politechnicznego pod koniec lat siedemdziesiątych maksymalnie osłabł, czego dowodem są podręczniki dydaktyki ogólnej z końca tych lat oraz wydane później, w których tematyką tą już się nie zajmowano. Kształcenie politechniczne stało się ważną częścią składową kształcenia ogólnego.

Cele kształcenia zawodowego

Kształcenie zawodowe jest ściśle powiązane z kształceniem ogólnym i na jego wynikach się opiera. Daje przygotowanie (kwalifikacje) specjalistyczne potrzebne do profesjonalnego wykonywania określonego zawodu. Owe przygotowanie obejmuje zarówno stronę rzeczową, jak i osobowościową. W ujęciu tradycyjnym, zwykle wyróżnia się pięć następujących celów kształcenia zawodowego:

1. Opanowanie wiedzy naukowej, stanowiącej podstawę określonego zawodu.
2. Zdobycie typowych umiejętności związanych z wykonywaniem danego zawodu.
3. Rozwinięcie specjalnych uzdolnień potrzebnych do wykonywania konkretnego zawodu.
4. Rozwinięcie zainteresowań danym zawodem prowadzących do identyfikacji zawodowej.
5. Wdrażanie do systematycznego samokształcenia oraz samodoskonalenia w zakresie określonego zawodu.

W tak sformułowanych celach brakuje współczesnych tendencji występujących na rynku pracy, z którymi mogą się spotkać absolwenci szkół zawodowych różnych szczebli. Chodzi tutaj głównie o rozbieżności między stanem przygotowania absolwentów a faktycznymi potrzebami i wymogami określonego zawodu, brak realnych szans uzyskania pracy w wyuczonym zawodzie, konieczność podjęcia decyzji o zmianie zawodu i potrzebie przekwalifikowania się itp.

3.3. Źródła celów kształcenia i wychowania

Źródeł celów kształcenia i wychowania jest wiele. Najczęściej wyprowadza się je – jako potrzeby społeczne i jednostkowe – z analizy stosunków społeczno-ustrojowych i ekonomicznych kraju, jego poziomu nauki, techniki, kultury oraz z tradycji narodowej. Natomiast w praktyce, od tej zasady zawsze występują jakieś odstępstwa. Dotyczą one z reguły nadmiernego faworyzowania jednych źródeł kosztem innych.

Na podstawie dotychczasowych rozważań warto się zastanowić nad źródłami celów kształcenia. A zatem, stawiamy podstawowe pytanie: jakie mogą być źródła celów kształcenia?

- czy osobowość (struktura cech) może być źródłem celu kształcenia?
- czy potrzeby społeczne mogą być źródłem celów edukacji?
- czy potrzeby gospodarcze, egzystencjonalne człowieka mogą stanowić źródło celów edukacji szkolnej?⁹⁴

Udzielając odpowiedzi na powyższe pytania, J. Gnitecki wyraża pogląd, że potrzeby gospodarcze są tylko warunkiem. Natomiast cele edukacyjne nie mogą być redukowane do rangi warunków lub środków do życia, a zatem, może poszukiwać celów edukacyjnych w pedagogice.

Dotychczas uprawiana pedagogika może dostarczyć źródeł celom edukacji w zakresie:

- pedagogika życia – co mam robić?
- pedagogika ideałów – jaki mam być?
- pedagogika systemu – jakim się stanę pod wpływem oddziaływania wychowawczego?
- pedagogika egzystencjonalna – jaki ma być wspólny dom?

Człowiek nie tylko ma coś robić, jakimś ma być, jakimś się stawać, poszukuje bezpiecznej przystani, następuje tu niedopuszczalne zamykanie się człowieka w wybranych sferach życia. Z powyższego J. Gnitecki wyciąga wniosek, iż współczesna cywilizacja zatraciła kontrolę nad celami edukacji. Nastąpił przerost środków, głównie materialnych, nad celami. Cele w obecnym kształcie zatraciły swój sens edukacyjny. W tej sytuacji sens wielu przedsięwzięć edukacyjnych staje pod znakiem zapytania. Stan taki jest wynikiem rozchwiania poglądów⁹⁵.

Reasumując, cele kształcenia i wychowania można czerpać z „sensu życia i jego jakości, z potrzeb”⁹⁶, „tendencji rozwojowych kultury i społeczeństwa”⁹⁷, z wartości ogólnoludzkich, które warunkują jednostce ludzkiej „stawanie się w pełni człowie-

⁹⁴ Zob. J. Gnitecki, *Kontrowersje wokół źródeł celów edukacji szkolnej*, Wykład inauguracyjny wygłoszony 12 października 1990 r. w filii Uniwersytetu Poznańskiego w Kaliszu, Poznań–Kalisz 1990.

⁹⁵ Zob. ibidem.

⁹⁶ Zob. K. Denek, *Doskonalenie celów kształcenia lekcji*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Koszalin 1986.

⁹⁷ Zob. *Idea kształcenia dla innowacji źródłem nowych celów edukacyjnych*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2.

kiem"⁹⁸, „z przełomowych zmian rozwojowych obejmujących detradycjonalizację oraz świat już nie chciany i jego odwrócenie jako obraz świata przyszłości, a także i z innych źródeł"⁹⁹. Warto bardzo mocno zaakcentować, że współczesna pedagogika humanistyczna uznaje ścisły związek wartości z celami edukacji szkolnej, bowiem „wartości stanowią zarówno punkt wyjścia – źródło celów kształcenia, jak i dojścia – aktywność uczniów bierze początek z celów nastawionych na wartości”¹⁰⁰.

Jednym z niekonwencjonalnych źródeł stanowienia nowych celów kształcenia i wychowania, a więc edukacji holistycznej, są procesy socjalizacyjne i inkulturacyjne, które zachodzą poza instytucjami kształcenia, a wywierają na nie określony wpływ. Do takich między innymi należą powszechne procesy przechodzenia przez różne fazy i formy nowoczesności, które obejmuje się wspólną nazwą „detradycjonalizacja”¹⁰¹. Detradycjonalizacja przejawia się w pełnym bądź niepełnym odchodzeniu od tradycji lub w porzucaniu tradycji na rzecz wartości będących negacją określonych jej elementów.

3.4. Cele kształcenia i wychowania

Radykalne zmiany w sferze polityki, gospodarki i mediów, które dokonały się na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, spowodowały istotne zmiany w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym. Powstała nowa infrastruktura demokracji politycznej, gospodarki rynkowej i swobód obywatelskich. Nowa orientacja kulturowa oparta na założeniach demokratycznych i kapitalistycznych oraz utworzenie nowych struktur demokratycznych, wymagało nowych, sprawnych i kompetentnie przygotowanych obywateli, zdolnych do działania w zmienionej kulturze politycznej i ekonomicznej¹⁰².

Tym przemianom instytucjonalnym w sferze politycznej, społecznej i gospodarczej muszą towarzyszyć przemiany kulturowe, a w ich ramach przemiany edukacyjne. Reforma kulturowa implikuje konieczność zmian mentalności, postaw, wartości i motywów całego społeczeństwa.

Przedstawione wyżej nowe uwarunkowania społeczno-kulturowe, stawiają przed edukacją nowe wyzwania i zadania. Nie ulega wątpliwości, że wykształcenie jest najważniejszym zasobem kapitału społeczno-kulturowego, zapewniającym każdemu człowiekowi godziwą egzystencję w rzeczywistości demokratycznej. Człowiek wykształcony lepiej i łatwiej potrafi sobie radzić, szybciej przystosowuje się do zmieniającej się sytuacji. Nagła, nieoczekiwana zmiana, zmusza często do uczenia

⁹⁸ Por. K. Konarzewski, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2.

⁹⁹ Zob. Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, [w:] *Tradycja i wyzwania*, red. K. Paclawska, Wyd. „Universitas”, Kraków 1996, s. 89–98.

¹⁰⁰ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1996, s. 94.

¹⁰¹ Zob. Z. Kwieciński, *Edukacja...*, op. cit., s. 91.

¹⁰² Por. P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000, s. 55.

się na nowo, do zmiany kwalifikacji i kompetencji. W tej sytuacji, ważniejsze od wąskiej specjalizacji jest wykształcenie ogólne, wszechstronne i zróżnicowane. Edukacja współczesna powinna być zatem elastyczna, wielokierunkowa, nadmiarowa, obszerna i wszechstronna. Taka właśnie edukacja zapewnia człowiekowi swobodę poruszania się na konkurencyjnym rynku pracy; zapewnia wysokie kwalifikacje i kompetencje umożliwiające karierę i pieniądze.

Edukacja współczesna musi być zatem nastawiona na przyszłość, na aktywność i na postępowość. Edukacja, w swym najszerszym znaczeniu, podejmowana jest w celu przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności, wielostronnego rozwoju i doskonalenia człowieka, a także kreowania, promowania i utrwalania wartości ogólnoludzkich. Edukacja jest zarówno celem, jak i środkiem rozwoju, ponieważ natura człowieka jest taka, że jest on skazany na całożyciowe kształcenie i wychowanie. Stale zmieniająca się rzeczywistość wymusza ustawiczność edukacji.

Wiedza i umiejętności zdobyte w młodości, nie wystarczają na zawsze. Człowiek, aby sprostać wymaganiom otaczającego go świata, musi uczyć się przez całe życie. W świetle powyższego, znaczenia nabiera edukacja krytyczno-kreatywna, która powinna rozwijać kreatywność i uczyć podejmowania decyzji. Edukacja prowadzi do wykształcenia człowieka. Wprowadza go w świat przyrody i w świat kultury, w świat rzeczy i w świat wartości, umożliwia także zdobycie kompetencji do spełniania ról społecznych i zawodowych.

W świetle powyższych prognoz dochodzimy do wniosku, że w szeroko rozumianej edukacji ustawicznej, obejmującej całe społeczeństwo, należy poszukiwać szans rozwoju. Wiedza, umiejętności twórczego myślenia i działania oraz kontrolowanie stanów emocjonalnych – to podstawowe wyznaczniki kompetencji społeczno-zawodowych współczesnego człowieka.

Przedstawione poprzednio szanse rozwoju cywilizacji, stawiają przed edukacją nowe wyzwania i zadania. Wzrasta rola kształcenia ustawicznego, u którego podstaw leżą takie zjawiska kultury i społeczeństwa, jak: rozwój nauki i technologii, niezbędność doskonalenia zawodowego, dostosowanie do zmian ekonomicznych, wymagania rynku pracy wobec siły roboczej oraz rozpowszechnianie kształcenia „know-how” (wiedzieć jak) na kursach specjalistycznych.

Wspomniane wyżej zmiany wyznaczają zmiany w celach i treściach kształcenia. Według Raportu J. Delorsa, edukacja staje się wielowymiarowa i rozwija się na bazie czterech podstawowych filarów:

1. Uczyć się, aby wiedzieć – uczenie się dla wiedzy.
2. Uczyć się, aby działać – uczenie się pracy i kompetencji.
3. Uczyć się, aby żyć wspólnie – uczenie się dla zrozumienia innych.
4. Uczyć się, aby być – uczenie się dla własnego rozwoju.

Filary te wyznaczają zmiany w celach i treściach kształcenia. Uczenie się dla wiedzy, przywraca krytykowany dotychczas encyklopedyzm i materializm dydaktyczny. Zdaniem ekspertów potrzebni i cenieni są ludzie, którzy dużo wiedzą i umieją. Cele i treści w obrębie drugiego filaru dotyczą działań, umiejętności i profesjonalizmu w pracy. Podkreśla się tu kompetencje zapewniające interesującą i pozy-

teczną pracę. Trzeci obszar dotyczy współdziałania i współpracy. Ta specyficzna odmiana synergii, stanowi nowość programową, która powinna się znaleźć w treściach i zadaniach kształcenia. Uczenie się dla własnego rozwoju i doskonalenia, stanowi podstawę ustawicznej aktywności edukacyjnej.

Edukacja przyszłości, oparta na czterech filarach, stawia nowe zadania przed dydaktyką realizowaną na wszystkich poziomach: podstawowym, średnim i wyższym. Istnieje potrzeba całkowitej przebudowy i wprowadzenia nowych wartości w szkolnictwie rozwijanym w XXI wieku¹⁰³.

Podstawowym celem edukacji jest wszechstronne wykształcenie człowieka, czemu służą: drożność systemu edukacji, różnorodność dróg kształcenia, różnorodność oferty edukacyjnej, dynamiczny związek między szkołą, także wyższą i alternatywnymi formami edukacji, integracja szkolnego i pozaszkolnego kształcenia, aktywny stosunek ucznia wobec edukacji¹⁰⁴.

3.5. Taksonomiczne ujęcie celów kształcenia

W dotychczasowej praktyce dydaktycznej określano ogólne cele kształcenia i wychowania, które były przewidziane do osiągnięcia w czasowo długiej, najczęściej wieloletniej przyszłości edukacyjnej. Rzadko natomiast podejmowano próbę konkretyzacji tych celów. Wzmiankowano jedynie ogólnie o zadaniach konkretnej lekcji, w związku z przygotowaniem się nauczyciela do lekcji. Jednak pod wpływem osiągnięć dydaktyk przedmiotowych z dotychczasowych zadań dydaktycznych lekcji wydzielono zadania poznawcze i zadania kształtujące, pozostawiając trzeci ich rodzaj, tzn. zadania wychowawcze bez zmian. Z czasem zadania dydaktyczne zaczęto nazywać celami lekcji, a ich triadę tworzą: cele poznawcze, cele kształtujące i cele wychowawcze. Triada ta jest jedną z najpowszechniej znanych wśród ogółu nauczycieli klasyfikacji skonkretyzowanych celów kształcenia.

Ogólne sformułowanie tych celów, na ogół uniemożliwiało odniesienie ich do konkretnych działań, a tym samym był utrudniony ich pomiar. Takie sformułowanie celów kształcenia nie wyznaczało przebiegu lekcji. Toteż bywało, iż jej przebieg nie zawsze był ukierunkowany na ich osiągnięcie, a to z kolei utrudniało ich pomiar.

Rozwiązaniem problemu konkretyzacji celów kształcenia może być taksonomiczne ujęcie celów, z zastosowaniem czasowników operacyjnych. Właśnie to cele operacyjne są precyzyjnym sposobem wyrażania celów kształcenia. Do ich formułowania służą czasowniki operacyjne typu: definiuje, podaje, układa, rozpoznaje, wylicza, akceptuje, kwestionuje, ocenia, wyjaśnia itp.

Do najgłośniejszych na świecie taksonomii celów kształcenia należą amerykańskie taksonomie celów kształcenia w sferze poznawczej, psychomotorycznej i emocjonalnej. Najstarszą z nich jest taksonomia celów kształcenia w sferze poznaw-

Zob. J. Półturzycki, *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, [w:] *Edukacyjne dyskursy* <http://belfer.ped.univ.szczecin.pl>.

¹⁰⁴ Zob. ibidem, s. 14.

czej, opracowana przez zespół pod kierunkiem B.S. Blooma (1956). Pozostałe opublikowano znacznie później – w sferze emocjonalnej autorstwa R. Krathwohla, B.S. Blooma i B.B. Masia w 1964 roku, natomiast w sferze psychomotorycznej pióra A.J. Harrowa w 1972 roku.

W taksonomiach tych ich główne kategorie, czyli poziomy celów w danej dziedzinie są w taki sposób zdefiniowane, że każda kategoria z wyższego poziomu obejmuje określoną ilość kategorii z poziomu niższego. W taksonomii szczegółowych celów kształcenia zawarte jest to, czego uczniowie mają się uczyć. Znajomość tych taksonomii umożliwia nauczycielowi posługiwanie się nimi w procesie kształcenia. Jednak zamieszczanie ich w tej publikacji wykracza poza jego ramy. Chętnych odsyłam do książki Ch. Gallowaya¹⁰⁵.

W praktyce dydaktycznej wykorzystuje się coraz częściej operacyjne cele kształcenia w dziedzinie poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej, stosując uproszczoną klasyfikację celów lekcji, wyodrębniając wśród nich jej cele ogólne i szczegółowe w wyróżnionych dziedzinach. Zgodnie z tą klasyfikacją, nauczyciel przygotowujący się do lekcji ustala te cele, poszukując odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: po pierwsze czego nauczę uczniów w ogólności? i po drugie czego ich nauczę w szczególności? Odpowiedź na pytanie pierwsze prowadzi do ustalenia celu ogólnego, który najczęściej jest równoznaczny z tematem lekcji. Z kolei odpowiedzi na pytanie drugie stanowią podstawę do zaprojektowania odpowiednich doświadczeń poznawczych, emocjonalnych i psychomotorycznych uczniów w toku określonej lekcji, a więc do wyłonienia celów szczegółowych w tych dziedzinach.

Istnieją także i inne klasyfikacje celów kształcenia. Przykładowo UNESCO propaguje trzy następujące kategorie celów kształcenia:

1. Cele ostateczne – wizja przyszłości wyrażona w kategoriach najbardziej ogólnych.
2. Cele pośrednie – odnoszące się do aspiracji mniej ogólnych, średnioterminowych, które kierują wysiłkiem na jednym czy kilku poziomach systemu oświatowego.
3. Zadania edukacyjne – wiążące się z celami pośrednimi, odpowiadające konkretnym zadaniom, jakie przypadają procesom nauczania i uczenia się, precyzujące zasady działalności i inspirujące te procesy¹⁰⁶.

Z kolei K. Denek afirmuje następującą triadę celów kształcenia:

- 1) cele ogólne,
- 2) cele pośrednie,
- 3) cele szczegółowe¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Zob. Ch. Galloway, op. cit., s. 61–90.

¹⁰⁶ Zob. J.A. Lauwerys, R. Cowen, *Teoretyczne aspekty problemu*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987, s. 35–36.

¹⁰⁷ K. Denek, *Wartości i cele...*, op. cit.

Kolejną próbą operacjonalizacji celów kształcenia może być określenie poziomów wymagań. I tak możemy wyróżnić wymagania programowe: konieczne, podstawowe, rozszerzające i dopełniające.

Pierwszą grupę stanowią *wymagania konieczne*. Są to wiadomości i umiejętności umożliwiające świadome uczestnictwo w zajęciach, kontynuowanie kształcenia na kolejnych poziomach oraz wykonywanie prostych zadań.

Do drugiej grupy, a więc do *wymagań podstawowych*, zaliczamy te wiadomości i umiejętności, które są:

- stosunkowo łatwe do opanowania;
- najpewniejsze i najdonioślejsze naukowo;
- całkowicie niezbędne w dalszym kształceniu;
- bezpośrednio użyteczne w dalszym życiu i pracy zawodowej.

Trzecią grupę stanowią *wymagania rozszerzające* wiadomości i umiejętności, które są:

- umiarkowanie trudne do opanowania;
- w pewnym stopniu hipotetyczne;
- pośrednio przydatne w dalszym życiu i pracy zawodowej.

Są one poszerzeniem i pogłębieniem *wymagań podstawowych*.

Ostatnia, czwarta grupa to *wymagania dopełniające*, na które składają się wiadomości i umiejętności charakteryzujące się tym, że są:

- trudne do opanowania;
- twórcze naukowo;
- wyspecjalizowane ponad potrzeby dalszego kształcenia.

Stanowią one rozwinięcie *wymagań rozszerzających* i mogą wykraczać poza przyjęty program kształcenia.

Cele kształcenia, w zależności od tego do jakich sfer są odniesione, można podzielić na cele wiedzy i umiejętności. Istotne jednak jest to, że można wyodrębnić dwa obszary aktywności umysłowej w każdej ze sfer. W odniesieniu do wiedzy chodzi o jej zapamiętanie i zrozumienie, natomiast w odniesieniu do umiejętności idzie o opanowanie ich w stosowaniu w sytuacjach typowych oraz w sytuacjach problemowych.

Rozdział 4

Treści kształcenia

4.1. Pojęcie treści kształcenia

Z poprzedniego rozdziału wynika, że osiągnięcie celów kształcenia wymaga doboru odpowiednich treści. Stąd ścisły związek między celami a treściami kształcenia. Pierwsze określają zamierzony wynik osiągnięć w ściśle sprecyzowanej dziedzinie, drugie natomiast są ich rzeczową funkcją informacyjną, determinującą dobór najlepiej dobranych czynności, środków oraz form organizacyjnych, umożliwiających osiągnięcie tych celów.

Termin „treści kształcenia” jest jednym z wielu używanych na określenie tego, czego powinni się uczyć uczniowie z poszczególnych przedmiotów na danym szczeblu edukacji szkolnej. Termin ten jest oceniany jako jeden z bardziej aktualnych i odpowiadający temu, co ma oznaczać, przynajmniej w kręgu polskich dydaktyków. Takie są wyraźnie zauważalne tendencje, które zmierzają do upowszechnienia tej nazwy wśród czynnych zawodowo nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich.

Tendencja ta w dużej mierze odnosi spory sukces. W liczących się publikacjach pedagogicznych nazwa „treści kształcenia” jest w pełni upetnomocniona. Posługuje się nią także na co dzień wielu czynnych zawodowo nauczycieli, doradców metodycznych oraz pracowników nadzoru pedagogicznego.

Niezależnie od tego, co wyżej powiedziano, zarówno w starszych, jak i nowszych publikacjach, a także w zasobie słownym nauczycieli funkcjonują inne, mniej lub bardziej adekwatne terminy określające „treści kształcenia”. A oto i one: „materiał nauczania”, „materiał kształcenia”, „materiał dydaktyczny”, „hasła programowe”, „program nauczania”, „program nauki”, „program szczegółowy”, „program szkolny”, „program kształcenia”, „curriculum” itp.

„Materiał nauczania” to najstarsza nazwa treści kształcenia. Słowo „materiał” jest wieloznaczne. Oznacza, między innymi:

- 1) to, z czego wytwarzane są lub składają się przedmioty; tworzywo, surowiec;
- 2) dane, dokumenty, okazy itp. będące podstawą dalszych opracowań, badań;
- 3) to, co dane w percepcji zmysłowej;
- 4) to, z czego składa się wiedza teoretyczna i praktyczna z określonej dziedziny.

W ujęciu tradycyjnym wykaz składowych wiedzy teoretycznej i praktycznej z danego przedmiotu szkolnego, rozłożony na poszczególne lata nauki na danym szczeblu kształcenia, określa się mianem materiału nauczania. Toteż mówiło się (i często jeszcze się mówi) o sporządzaniu „rozkładu materiału nauczania” na po-

szczególne okresy czy semestry roku szkolnego; o tym, iż uczeń „nie opanował materiału nauczania”, że ma trudności z „materiałem nauczania” itp.

Tak pojmowany materiał nauczania sprowadza się do utożsamiania go z listą przedmiotów nauczania oraz z sumą wiedzy do zapamiętania i umiejętności do wyuczenia się¹⁰⁸. A zatem traktowanie materiału nauczania jako suchego zbioru przedmiotowej informacji, którą uczniowie mają przyswoić oraz sprawności i umiejętności, jakie powinni oni osiąść z poszczególnych przedmiotów nauczania na określonym szczeblu edukacji szkolnej, prowadzi nie tylko do oderwania tej kategorii dydaktycznej od pozostałych, ale także do uznania, iż materiał nauczania jest tworzywem, i że w procesie dydaktycznym wykorzystuje się go do „wyposażania” uczniów w odpowiednie wiadomości, „wyrabiania” określonych umiejętności i sprawności, a także do „urabiania” czy „formowania” ich osobowości.

Analiza powyższych rozważań wskazuje, że określenie „materiał nauczania” należy uznać za przestarzałe i nieadekwatne do tego, co współcześnie określamy mianem „treści kształcenia”. Dotyczy to także terminów pokrewnych, takich jak: „materiał kształcenia” i „materiał dydaktyczny” oraz „hasło programowe”, bowiem odnoszą się one do „programu kształcenia”. Również za niewłaściwe należy uznać stawianie znaku równości między materiałem nauczania a programem kształcenia oraz innymi, pokrewnymi nazwami, które zawierają w sobie słowo „program”, takimi jak: „program nauczania”, „program szczegółowy”.

Konkludując, pojęcie „treść kształcenia” nie jest i nie może być synonimem nazwy „materiał nauczania” ani też „materiał dydaktyczny” bądź „materiał kształcenia”. Inna bowiem jest konotacja każdej z tych nazw. Treści kształcenia to nie materiał spożytkowany w procesie edukacyjnym na wzór wytwarzania przedmiotów materialnych lub zmaterializowanych. Owe treści to coś o wiele więcej niż „materiał nauczania”. Składają się bowiem nie tylko z wykazu gotowej wiedzy i jej elementów z określonego przedmiotu nauczania na danym poziomie kształcenia, które uczeń powinien przyswoić w procesie dydaktycznym, ale także z zakładanych zdolności poznawczych, jakie ma wykształcić w sobie w toku samodzielnego dochodzenia do nowej wiedzy, przez rozwiązywanie problemów teoretycznych bądź praktycznych lub przez pracę badawczą, umiejętności zajmowania stanowiska wobec różnych wartości oraz umiejętności stosowania nabytej wiedzy w sytuacjach typowych i nietypowych. Można zatem powiedzieć, że treścią kształcenia jest to, co stanowi przedmiot uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie lub działanie. Ów przedmiot ściśle wiąże się z założonymi celami lekcji, z tworzeniem odpowiedniego klimatu w toku lekcji, z zastosowaniem najlepiej dobranych środków i metod realizacyjnych oraz organizacyjnych form pracy uczniów.

To ogólne ujęcie treści kształcenia ma swoje odzwierciedlenie w wielu bardziej szczegółowych definicjach interesującego nas pojęcia.

Według C. Kupisiewicza, na treść kształcenia „*składa się całokształt podstawowych wiadomości i umiejętności z dziedziny nauki, techniki, kultury, sztuki oraz praktyki społecznej, przewidziany do opanowania przez uczniów podczas ich po-*

¹⁰⁸ Por. W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, PZWS, Warszawa 1968, s. 53.

bytu w szkole"¹⁰⁹. Definicja ta ogranicza jednak treści kształcenia do kategorii wiadomości i umiejętności, które mają być opanowane przez uczniów. Niejasne jest w niej to, co dokładnie oznacza nazwa „opanowanie”. Z pewnością nie chodzi tutaj o lansowanie na zasadzie wyłączności uczenia się nowych treści przez ich przyswajanie, a dopuszcza się kilkuletnie wielostronne uczenie się, obejmujące uczenie się przez odkrywanie, przeżywanie i działanie. Poza tym w analizowanej definicji pominięto inne składowe treści kształcenia i nie zaznaczono wzajemnego powiązania między różnymi kategoriami owych treści.

F. Bereźnicki nieco szerzej i dialektycznie ujmuje treści kształcenia, określając je jako: „system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków i doświadczeń”¹¹⁰.

Wśród polskich dydaktyków nie ma powszechnej zgody co do tego, by analizowaną kategorię dydaktyczną nazywać „treścią kształcenia”. Przykładem tego jest, między innymi B. Niemierko, który posługuje się pojęciem „materiał kształcenia” i jest w tym zakresie od wielu lat wyjątkowo konsekwentny. „*Materiał kształcenia* – w rozumieniu tego autora – to system informacji wykorzystanej w kształceniu”¹¹¹. Tak pojmowany materiał kształcenia, zamiennie nazywany także „materiałem nauczania”, wykorzystuje się do osiągnięcia założonych celów lekcji.

B. Niemierko wiele miejsca poświęca analizie materiału nauczania i jego etapom. Ta analiza obejmuje 6 następujących etapów:

1. Ustalenie zakresu materiału – od tematu lekcji do działu programowego.
2. Zestawienie elementów materiału: pojęcia, główne twierdzenia (prawa naukowe) i zasady działania.
3. Określenie rodzajów powiązań między elementami: relacje logiczne bądź dydaktyczne (ułatwiające uczenie się).
4. Sporządzenie grafu powiązań między elementami wybranego zakresu materiału.
5. Ustalenie liczby powiązań każdego elementu.
6. Interpretacja analityczna grafu¹¹².

Propozycje B. Niemierki, dotyczące analizy materiału kształcenia, wymagają od czynnych zawodowo nauczycieli, jak też od osób przygotowujących się do zawodu doskonałej znajomości naukowych podstaw nowoczesnej dydaktyki oraz umiejętności należytego ich przekładania na działania praktyczne. Wszelkie braki w wiedzy z tego zakresu, mające związek z ustalaniem operacyjnych celów lekcji, doborem materiału, środków, metod i organizacji kształcenia, mierzenia oraz oceniania osiągnięć uczniów, wręcz uniemożliwiają wykorzystanie anonsowanej propozycji.

Na uwagę zasługuje dość oryginalna koncepcja B. Niemierki dotycząca tzw. koncepcji trójwymiarowego modelu treści nauczania¹¹³. W tym modelu treści na-

¹⁰⁹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, BGW, Warszawa 1994, s. 65.

¹¹⁰ F. Bereźnicki, *Dydaktyka ogólna w zarysie*, Wyd. Miscellanea, Koszalin 1994, s. 69.

¹¹¹ B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, red. K. Krużewski, PWN, Warszawa 1991, s. 23.

¹¹² Zob. ibidem, s. 24–25.

uczania, każdy element jest określany pod względem celu nauczania, materiału nauczania i wymagań programowych. To właśnie wymiary „celów”, „materiału” i „wymagań” nadają kształt treści nauczania, które stanowią tworzywo osiągnięć uczniów¹¹⁴. W koncepcji tej wymiar celów nauczania jest widoczny i oznacza „zamierzone właściwości uczniów”. Dopiero po uwzględnieniu zamierzonych właściwości, jakie w oczekiwaniu nauczyciela powinni osiągnąć uczniowie, dobiera się materiał nauczania i wymagania programowe, a następnie środki, metody i organizację nauczania. Spośród trzech elementów trójwymiarowego modelu treści nauczania jeden, a mianowicie „wymagania programowe”, nie został dotychczas zdefiniowany. Otóż. B. Niemierko przez wymagania programowe rozumie „*zamierzone osiągnięcia uczniów*” i dzieli je na podstawowe, rozszerzające i dopełniające¹¹⁵.

4.2. Koncepcje doboru treści kształcenia

Od zarania istnienia szkoły jako instytucji, zawsze obowiązywał w niej doraźny lub relatywnie stały program, którego główną składową były treści nauczania. Pierwotnie treści te dobierano intuicyjnie i pod wpływem naturalnie zaistniałych sytuacji bądź według uznania nauczyciela czy innej osoby nauczającej. Z czasem jednak potrzeby społeczne, ekonomiczne, kulturowe, polityczne, militarne, religijne, techniczne, a także jednostkowe legły u podstaw powstania różnorodnych koncepcji dobierania takich treści kształcenia, które w przekonaniu ich twórców najlepiej je zabezpieczały.

Punktem wyjścia teorii doboru treści kształcenia, a szerzej programu szkolnego, zawsze były i są określone teorie wykształcenia.

Czym jest teoria doboru treści kształcenia? Jest ona ogólną koncepcją zawierającą wiedzę wyjaśniającą dobieranie takich treści. Wiedza ta opiera się na prawach naukowych, definicjach, klasyfikacjach i twierdzeniach, tworzących rzeczowe powiązanie, logiczne uporządkowanie oraz spójną całość.

Istnieje wiele teorii doboru treści kształcenia. Niektóre z nich posiadają już dziś jedynie wartość historyczno-porównawczą. Do nich należą: materializm, formalizm i utylitaryzm dydaktyczny. Inne, takie jak teoria problemowo-kompleksowa, strukturalizm, egzemplaryzm i materializm funkcjonalny – uważa się za współczesne. Niezależnie od tego istnieje również nowe rozumienie treści kształcenia, które wykracza poza ramy pojęciowe oraz jednostronność roszczeniową zarówno historycznych, jak i współczesnych koncepcji doboru interesujących nas treści.

¹¹³ Por. B. Niemierko, *Koncepcja ekspertyzy – stan dydaktyk przedmiotowych i umiejętności dydaktycznych nauczycieli*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1984.

¹¹⁴ Zob. ibidem, s. 4.

¹¹⁵ Zob. B. Niemierko, *Cele kształcenia...*, op. cit., s. 30 i n.

4.2.1. Koncepcje tradycyjnego doboru treści

Najbardziej znanymi w dziejach szkolnictwa były trzy głośne teorie doboru treści kształcenia, a mianowicie materializm, formalizm i utylitaryzm dydaktyczny. Treściami tymi zajmujemy się dlatego, ponieważ ich wpływ na jawny bądź ukryty dobór owych treści jest ciągle, w określonym zakresie, aktualny.

Materializm dydaktyczny, zamiennie określany encyklopedyzmem, to historycznie najstarsza teoria doboru treści kształcenia. Jej korzenie sięgają tradycji antycznej Grecji. Za twórcę tej teorii uważa się W. Dörpfelda, który w 1879 roku w wydanej przez siebie książce pod tytułem *Materializm dydaktyczny*, zawarł jej założenia.

Zwolennicy materializmu dydaktycznego głosili, iż podstawowym zadaniem szkoły jest wyposażenie uczniów w jak największy zasób wiadomości z wszystkich możliwych dziedzin. Wynikało to bezpośrednio z uznawanego przez nich ideału panasofii, czyli wielowiedzy w kształceniu. Takie przekonanie żywił, między innymi światowej sławy czeski pedagog J.A. Komeński, który chciał nauczać „wszystkich wszystkiego” i dał temu wyraz w podtytule swego wiekopomnego dzieła: *Wielka dydaktyka*. Podobne stanowisko zajmował znany poeta i humanista angielski J. Milton, który pisał nie tylko poematy, lecz był jednocześnie wielkim trybunem wolności słowa, a także projektantem reformy nauczania. To właśnie on w *Traktacie o wychowaniu* z 1644 roku zalecał, by uczniowie opanowali możliwie w szerokim zakresie wiadomości i umiejętności z kilkunastu przedmiotów nauczania.

Nawet do dziś, współcześni autorzy treści kształcenia, którzy oficjalnie odłączają się od materializmu dydaktycznego, faktycznie stosują się do wielu jego wymagań w ich doborze. Dowodem tego są przeładowane nadmiernymi wiadomościami programy nauczania wielu przedmiotów, które od czasu do czasu trzeba „odchudzać”. Nim jednak do takiego „odchudzania” dojdzie, przeładowane programy nauczania w nikłym zakresie wspierają rozwój uczniów. Jest to główny, ale nie jedyny skutek. Nadmiar treści kształcenia zmusza nauczyciela do pośpiesznego i powierzchownego ich traktowania w procesie dydaktycznym, ograniczenia metod nauczania do przekazu gotowej wiedzy, wywołującego jednostronne i bierne uczenie się jej przez przyswajanie. To z kolei prowadzi do częstego powstania luk w wiedzy uczniów, ich nadmiernego przeciążenia nauką pamięciową zbędnych szczegółów wiedzy, kosztem jej stosowania, samodzielnego dochodzenia do nowej wiedzy przez rozwiązywanie problemów teoretycznych bądź praktycznych lub przez pracę badawczą.

Zgoła odmienną od omówionej teorią doboru treści kształcenia był **formalizm dydaktyczny**. Teoria ta powstała pod koniec XVIII stulecia w Niemczech, pod wpływem filozofii I. Kanta oraz nowych tendencji w psychologii empirycznej. Zwolennicy formalizmu dydaktycznego traktowali treści kształcenia jako środek umożliwiający rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów. Celowi temu służyły przedmioty nauczania, mające – ich zdaniem – szczególne wartości kształcące, takie jak matematyka oraz języki klasyczne. Zakładano, iż opanowanie

treści w jednej dziedzinie, ułatwia opanowanie treści w innej dziedzinie, czyli ich transfer.

Transfer (z łac. *transferre* – przenosić) oznacza w psychologii wpływ skutków uczenia się jakichś wiadomości lub sprawności na inne nabywane przez osobnika wiadomości i sprawności. Rozróżnia się transfer dodatni, który polega na ułatwieniu opanowania nowych wiadomości pod wpływem nabytych uprzednio i transfer ujemny, polegający na hamującym oddziaływaniu treści dawniej opanowanych na treści nowe¹¹⁶.

W Polsce ideę formalizmu dydaktycznego upowszechniali J.W. Dawid (1859–1914) i A.B. Dobrowolski (1872–1954). Główne dzieła pedagogiczne J.W. Dawida: *Nauka o rzeczach* – 1892, *Zasób umysłowy dziecka* – 1896 i A.B. Dobrowolskiego: *Zagadnienie szkoły powszechnej jako zasadnicze zagadnienie naszej cywilizacji* – 1932 oraz *Pisma pedagogiczne* 3 tomy – 1958–1964.

Uogólniając, należy stwierdzić, iż formalizm dydaktyczny kładł przesadny nacisk na rozwijanie zdolności poznawczych uczniów, a jednocześnie zaniedbywał zaznajamianie ich z systematyczną wiedzą z różnych dziedzin, a nadto nie przygotowywał wychowanków do praktycznego stosowania nabytej wiedzy.

Utylitaryzm dydaktyczny to trzecia z grupy historycznych, a zarazem jednostronnych, teorii doboru treści kształcenia. Jak większość tego typu teorii, opiera się na określonej podstawie filozoficznej. Podstawą tej teorii jest utilitaryzm, będący filozoficzną doktryną etyczną rozpowszechnianą w XVIII i XIX wieku, zgodnie z którą najwyższym dobrem jest pożytek jednostki lub społeczeństwa, zaś celem wszelkiego działania, zwłaszcza moralnego, społecznego i politycznego powinno być „największe szczęście największej liczby ludzi”, przy czym dążenie do dobra własnego sprzyja pomnażaniu dobra społecznego.

Twórcami utilitaryzmu byli Anglicy: J. Bentham oraz J. Mill i J.S. Mill – syn tego pierwszego. J. Bentham – twórca utilitaryzmu będącego filozoficzną doktryną etyczną – głosił, iż rozumne dążenie do szczęścia osobistego zwiększa pomyślność ogółu. Zbudował dedukcyjny system etyki utilitarystycznej, w myśl której postępowanie ludzkie jest moralne, gdy dąży do osiągnięcia największego szczęścia największej liczby ludzi. Był prawnikiem, filozofem i ekonomistą, głównym przedstawicielem liberalizmu.

Twórcą koncepcji utilitaryzmu dydaktycznego był światowej sławy amerykański filozof, pedagog i socjolog – J. Dewey, uważany za czołowego przedstawiciela progresywizmu w pedagogice. Swoje podejście do treści kształcenia oparł na założeniach filozofii pragmatystycznej. Głosił, iż treści i metody kształcenia należy dostosować do natury dziecka – pajdocentryzm. Uważał, że rozwój indywidualny człowieka przebiega podobnie, jak rozwój ludzkości. Z tego też względu treści kształcenia uczynił formą i metodą działań praktyczno-wytwórczych uczniów, uznając, iż dzięki tego typu działalności nastąpił rozwój ludzkości. Zakładał bowiem, że dzieci w swoim rozwoju powtarzają w skrócie dzieje ludzkości. W szkole Deweya, za podstawę organizacji kształcenia niebrano kolejnych tematów lekcji, lecz wyko-

¹¹⁶ Zob. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 322.

nywanie przez uczniów zadań produkcyjnych związanych z uprawą roślin, pracą rzemieślniczą, zajęciami w gospodarstwie domowym itp. W. Okoń na ten temat pisał: „Produkując określone towary, wykonując narzędzia pracy – uczniowie mieli przy okazji zdobywać pewien zasób niezbyt usystematyzowanej wiedzy”¹¹⁷.

Szkoła Deweya to szkoła pracy, w której zajęcia praktyczne zastąpiły inne metody kształcenia. Zajęcia te uczyniono metodą i ośrodkiem nauk ścisłych, historii, geografii i innych dawnych przedmiotów nauczania. Nie miały one charakteru zawodowego. Oderwanie jednak tych zajęć od systematycznego zdobywania przez uczniów wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie doprowadziło do obniżenia efektywności pracy dydaktycznej. Duży wpływ na taki stan rzeczy wywarła jednostronna koncepcja doboru treści kształcenia oraz pajdocentryczna organizacja procesu kształcenia¹¹⁸.

Jedną z podstaw szkoły Deweya był pragmatyzm, co z greckiego oznacza – działanie, czynność. Był to kierunek filozoficzny wywodzący się z angielskiego empiryzmu, powstały pod koniec XIX wieku w Stanach Zjednoczonych, głoszący „zbliżenie filozofii do życia”, postulujący praktyczny sposób myślenia i działania, metody krytycznego rozsądku i nauk doświadczalnych, uzależniający prawdziwość twierdzeń od ich praktycznych skutków. Główne zasady pragmatyzmu sformułował Ch.S. Perrce, spopularyzował W. James, a rozbudował J. Dewey i inni.

4.2.2. Współczesne poglądy na dobór treści kształcenia

Czołowi dydaktycy w Polsce najczęściej uważają jako współczesne cztery następujące teorie doboru treści kształcenia: teorię problemowo-kompleksową, strukturalizm, egzemplaryzm i materializm funkcjonalny. Trzy spośród nich, a mianowicie pierwsza, druga i ostatnia, są rodzimego pochodzenia i mało znane poza granicami naszego kraju, w przeciwieństwie do trzeciej, rozpowszechnionej niemal w całym cywilizowanym świecie.

Oryginalną koncepcję doboru treści kształcenia stworzył B. Suchodolski. Określił ją mianem *problemowo-kompleksowej*. Stała ona w wyraźnej opozycji do tradycyjnego układu informacyjno-systemowego treści kształcenia, powiązanego z poszczególnymi przedmiotami nauczania. Ośrodkiem kształcenia uczynił B. Suchodolski problemy z zakresu techniki, ekonomii, kultury, sztuki, socjologii itp., ujmowane kompleksowo, to znaczy przy zastosowaniu zintegrowanej wiedzy potrzebnej do poznania i rozwiązania określonego problemu. Tradycyjnie owa wiedza stanowiła składowe poszczególnych przedmiotów. Koncepcja problemowo-kompleksowa uznaje, iż rzeczywistość jest zintegrowana, stąd znosi przedmioty nauczania, a zintegrowane treści kształcenia koncentruje wokół kompleksowych tematów,

¹¹⁷ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej – wersja z wkładką programowaną*, PZWS, Warszawa 1970, s. 266.

¹¹⁸ Por. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 91.

wymagających od uczniów ich poznania oraz rozwiązania problemów w nich zawartych.

Konsekwencją takiego podejścia jest inny układ samych treści kształcenia, programów i podręczników szkolnych oraz potrzeba zastosowania innej organizacji i metod kształcenia. U jego podstaw legło przekonanie o potrzebie „naprawy świata i podniesienia ludzi na poziom, jakiego od nich wymaga historyczny rozwój cywilizacji” oraz o tym, iż „o treści wykształcenia musi decydować jego funkcja”¹¹⁹.

Drugim kierunkiem doboru treści kształcenia jest *strukturalizm*, pochodzący od łacińskiego słowa *structura* – budowa. Był to pogląd głoszący, iż wartości i funkcje zjawisk są wyznaczone przez budowę całości, w której skład wchodzi.

Strukturalizm stosuje się w różnych naukach. Takie podejście stosowano przede wszystkim w językoznawstwie. Opierano je na strukturalizmie metodologicznym, oznaczającym w humanistyce postawę badawczą, kładącą nacisk na analizę struktury określonych zjawisk, a nie na ich genezę lub funkcje.

Do zasad strukturalizmu w swojej koncepcji doboru treści kształcenia odwołał się K. Sośnicki (1883–1979) i nazwał ją krótko strukturalizmem¹²⁰. W założeniach twórcy tej teorii doboru treści kształcenia, strukturalizm miał być swoistym antydotum na przeładowane treściami kształcenia programy nauczania. Toteż postulował, by do programów szkolnych włączać trwały dorobek określonej dyscypliny naukowej, łącznie z jej najnowszymi tendencjami, natomiast treści kształcenia podzielić na elementy podstawowe, mające trwałe wartości naukowe i kształcące oraz na elementy wtórne, które niekoniecznie muszą być nauczane w szkole ogólnokształcącej.

Według K. Sośnickiego istotę struktury określają podstawowe elementy zbioru informacji i ich wzajemny stosunek. I to jest trafne określenie, bowiem struktura treści to jedynie rzecz sama w sobie i jako taka nie przedstawia większej wartości naukowej i poznawczej, jeśli się ją oderwie od relacji między treściami i procedurą.

W najnowszych interpretacjach strukturę łączy się z różnicami (kontrastami, wyróżnikami). Struktura odpowiada na pytanie: jakie są kategorie, uogólnienia, sumy, wymiary i wyróżniki? Relacje łączy się z podobieństwami (powiązaniem i zależnościami), natomiast procedura dotyczy zmian w czasie i przestrzeni (wzrostu, transformacji, rozwoju, ewolucji)¹²¹. Przy opracowywaniu programów nauczania K. Sośnicki zalecał uwzględniać kilka zasad, a mianowicie: strukturalności, nowoczesności, łączenia teorii z praktyką, życiowości i kultury logicznej.

Kolejną teorią doboru treści kształcenia była teoria *egzemplaryzmu*, od łacińskiego *exemplar* – wzór. Ta teoria doboru treści kształcenia powstała w Niemczech pod koniec lat pięćdziesiątych XX wieku. Zapoczątkował ją Hans Scheuerl, a rozwinął Martin Wagenschein. Istotą tej teorii była redukcja nadmiaru treści kształcenia, poprzez koncepcję „przykładowego podejścia” w doborze i układzie treści. Czynili to zgodnie z zasadą *pars pro toto* (łac. części zamiast całości).

¹¹⁹ B. Suchodolski, *Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 4.

¹²⁰ Por. K. Sośnicki, *Aby programy były „współczesne i życiowe”*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 4.

¹²¹ Zob. G.I. Nierenberg, *Sztuka kreatywnego myślenia*, Wyd. „Studio Emka”, Warszawa 1996.

W egzemplarycznym ujęciu treści kształcenia stanowią węzłowe i przykładowe elementy przeznaczone do gruntownego opanowania przez uczniów. Jednocześnie muszą być reprezentatywnymi odpowiednikami pokrewnych treści, np. dokładne poznanie przez uczniów rzeki jako przykładu naturalnego zbiornika wodnego oraz studni jako przykładu sztucznego zbiornika wodnego – umożliwia scharakteryzowanie innych, naturalnych i sztucznych zbiorników wodnych.

Teoria ta ma swoje plusy i minusy. Jej zasady świetnie nadają się przy budowie tych programów nauczania, których treści można dobrać na zasadzie „wyspowości” (historia, geografia itp.) Stają się bezużyteczne w przedmiotach o liniowym układzie treści (np. matematyka).

Próbę przezwyciężenia jednostronności wykształcenia podjął W. Okoń formułując założenia koncepcji materializmu funkcjonalnego. Według W. Okonia materializm funkcjonalny jest jedną z koncepcji nowoczesnego kształcenia. Autor pierwsze założenia tej koncepcji przedstawił w 1962 roku¹²², zaś pełną jej charakterystykę zamieścił w 1967 roku w swojej książce: *Podstawy wykształcenia ogólnego*¹²³.

Teoria materializmu funkcjonalnego „*każe w procesie kształcenia łączyć harmonijnie treści wykształcenia z ich funkcją, wyposażanie w wiedzę z rozwijaniem zdolności oraz kształtowaniem twórczej postawy wobec życia, poznawanie rzeczywistości z udziałem w jej przekształcaniu*”¹²⁴.

Omawiana teoria jest jednocześnie koncepcją doboru treści kształcenia, bowiem zawiera zespół istotnych twierdzeń i wniosków z tego zakresu. Owe wnioski dotyczą, między innymi potrzeby uwzględniania przy konstrukcji programu dwóch wymiarów treści kształcenia: materialnego – zasób wiedzy o rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej oraz funkcjonalnego, czyli działalności poznawczej, technicznej, społecznej i kulturowej. Teoria ta uznaje integralny związek poznania z działaniem i zakłada, że „*poznanie ma służyć usprawnieniu i udoskonaleniu działania ludzkiego, działanie zaś przekształcając w rzeczywistość ma być zarazem walnym sposobem jej poznania*”¹²⁵.

4.3. Współczesne rozumienie treści kształcenia

W świetle nowych założeń edukacji żadna z omówionych teorii doboru treści kształcenia nie spełnia wymagań nowego myślenia pedagogicznego. Że tak właśnie jest, wystarczy porównać tradycyjną i liberalno-postępową filozofię edukacyjną. I tak, gdy chodzi o treści kształcenia, to zgodnie z tą pierwszą koncentrują się na dyscyplinach naukowych i zachowują wyraźny podział na przedmioty. Zgoła inaczej sprawa ta przedstawia się w założeniach liberalno-postępowej filozofii edu-

¹²² W poszukiwaniu systemu dydaktyczno-wychowawczego, „Nowa Szkoła” 1963, nr 7–8.

¹²³ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, wyd. 1, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967; wyd. 2, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1969; wyd. 3, WSiP, Warszawa 1976.

¹²⁴ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1976, s. 9–10.

¹²⁵ Ibidem, s. 329.

kacyjnej, zgodnie z którą treści programu skupiają się na dziecku i towarzyszy im słabe zróżnicowanie przedmiotowe¹²⁶.

Zgodnie z wykładnią liberalno-postępowej filozofii edukacyjnej, wszystkie dotychczas opisane teorie doboru treści kształcenia należą do typu treściowego, a te nie odpowiadają już potrzebom społeczeństwa w pełni demokratycznego. W związku z tym nowa koncepcja programów kształcenia musi odejść od postrzegania go wyłącznie z punktu widzenia treści nauczania. Program musi być nie tylko identyczny dla wszystkich, ale jednocześnie „odpowiedni dla wszystkich”, uwzględniać potrzeby zarówno uczniów przeciętnych, jak i „akademicko” uzdolnionych, a nadto elastyczny, by mógł odpowiadać każdemu, bez względu na zdolności, pochodzenie społeczne, wyznanie, przynależność etniczną itp., taki który nikogo nie skazuje na niepowodzenie i frustrację oraz nie przyczynia się do alienacji¹²⁷.

Elastyczność programu nauczania wiąże się bezpośrednio z tolerancją. Elastyczny program można opracować jedynie wówczas, gdy wychodzi się od rozważania jego wspólnej dla wszystkich treści. To z kolei wymaga podjęcia decyzji o tym, że pewne obszary wiedzy, a także określone wartości estetyczne, moralne i kulturowe należy przekazywać wszystkim uczniom. Takie decyzje oznaczają nietolerancję i dogmatyzm, stojące w wyraźnej opozycji do demokracji, bowiem jednocześnie blokują przekazywanie innych wartości. Demokracja wymaga tolerancji dla opinii, hierarchii przekonań i wartości wszystkich barw i odcieni.

Tolerancja musi być widoczna w doborze treści kształcenia. Ma to być program, w którym dąży się do uwzględnienia i pogodzenia ze sobą różnic w „otwartym programie” dla „otwartego społeczeństwa”. Nie może to być program, który demonstrować istnienie jednej dominującej ideologii, ponieważ wyklucza propagowanie tolerancji. Potrzebna jest otwartość na odmiennosć i pozytywny stosunek do różnorodności.

Treści kształcenia trzeba szukać bardziej w kategoriach procesu uczenia się, a nie w treściach, zaś edukacji bardziej w kategoriach rozwoju człowieka niż przyswajania wiedzy¹²⁸.

Pojęcie „społeczeństwo otwarte” wprowadził B. Bernstein¹²⁹. Społeczeństwo otwarte jest formą społecznej integracji, w której kładzie się nacisk bardziej na różnice niż na podobieństwa między jednostkami, w której uznaje się zróżnicowanie wartości, a role społeczne postrzega się jako wynik osiągnięć, a nie do nich przypisanie. Takie otwarte społeczeństwo wymaga otwartych szkół i otwartego programu. To pociąga za sobą liczne zmiany nie tylko w sposobie planowania, ale i realizacji edukacji.

Nowa filozofia edukacji zakłada, iż podstawowym zadaniem nauczyciela jest wspieranie rozwoju u uczniów ich zdolności rozumienia, zdolności samodzielnego

¹²⁶ Por. Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja, sprzeczne wyzwania*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, red. Z. Kwieciński, Wyd. UMK, Toruń 1997, s. 121.

¹²⁷ Zob. M. Warnock, *Schools Thought*, London 1977.

¹²⁸ Zob. A. Vic Kelly, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, red. Z. Kwieciński, op. cit., s. 139.

¹²⁹ B. Bernstein, *Open Schools, Open Society*, „New Society” 1967, 14 September.

myślenia i samodzielnego wysnuwania wniosków. Nauczyciel musi być autorytetem, a nie autorytarną władzą¹³⁰. Edukację – za P. Friere – postrzega się jako „dialog”, sprzyjający wzrostowi i rozwojowi poprzez doświadczenie, zaś ramy programu kształcenia tworzyć należy w kategoriach zasad i procesów”, „obszarów doświadczeń, które mogą wspierać taki wzrost i rozwój. Nie czyni się tego przez przyswajanie zasobu starzejącej się wiedzy. *„Uczących się trzeba wspomóc w rozwoju własnej wiedzy, rozumieniu i przede wszystkim wartości, a nie kazać im przetykać kęsy cudzych, a szczególnie należących do osób, których celem jest sprawowanie kontroli nad ich myśleniem”*¹³¹.

Nowoczesny program nauczania nie może być traktowany jako środek transmisji treści, lecz jako instrument wspierający indywidualny rozwój ucznia.

4.4. Kryteria doboru treści kształcenia

Mówiąc o kryteriach doboru treści kształcenia, mamy na uwadze wymagania, jakie należy koniecznie uwzględnić w toku pracy nad programami nauczania określonych przedmiotów. Tworzą one zespół warunków, od których zależy ten dobór.

Przy opracowaniu programów nauczania poszczególnych przedmiotów, ich autorzy kierują się wieloma kryteriami doboru treści. Niektóre z tych kryteriów były znane i stosowane już od dawna, a mimo tego są ciągle aktualne i te tworzą zespół tradycyjnych wymagań doboru treści kształcenia. Inne natomiast powstały później, pod wpływem różnych współczesnych potrzeb rozwoju cywilizacyjnego oraz demokratycznego społeczeństwa. Określać je będziemy mianem nowych wymagań doboru treści kształcenia.

4.4.1. Tradycyjne kryteria doboru treści kształcenia

Do najczęściej wymienianych w polskiej literaturze pedagogicznej kryteriów doboru treści kształcenia, należą: wymagania naukowe, społeczno-polityczne, kulturowe i dydaktyczne. Zwykle do najważniejszych zalicza się wymagania naukowe. Źródła takiego poglądu tkwią w tym, iż w nauce dopatruje się głównego czynnika rozwoju ekonomicznego oraz społeczno-politycznego kraju.

Przedmioty nauczania czerpią swe treści z określonych dyscyplin naukowych, przy czym nie są z nimi absolutnie tożsame. Programy poszczególnych przedmiotów kształcenia zawierają najważniejsze oraz bezsprzeczne fakty, pojęcia, klasyfikacje, prawa i teorie naukowe, jakie ustaliła dana dyscyplina naukowa oraz ich wzajemne powiązania.

Używając terminologii bardziej współczesnej, powiemy, że do programu nauczania trafiają jedynie te treści z określonej dyscypliny naukowej, które dana

¹³⁰ Zob. A. Vic Kelly, *Edukacja...*, op. cit., s. 140.

¹³¹ Ibidem, s. 141.

rzecz, zjawisko bądź proces ukazują na jednym poziomie oraz z jednego punktu widzenia w trzech płaszczyznach, a mianowicie w płaszczyźnie struktury, procedury i relacji.

Struktura łączy się z różnicami (kontrastami, wyróżnikami) i odpowiada na pytanie: Jakie są kategorie, uogólnienia, sumy i wyróżniki? Z kolei procedura dotyczy zmian w czasie i przestrzeni (wzrostu, transformacji, rozwoju, ewolucji). Uwzględnia ich przeszłość oraz przyszłość. I wreszcie relacje. Są one powiązane z podobieństwami (zależnościami). Odpowiadają na pytania: Czego to jest rodzaj, czego to jest część i z czym to ma powiązanie? Jeśli co najmniej dwie właściwości jakiegoś przedmiotu są znane, natychmiast musi między nimi zachodzić relacja¹³².

Zgodnie z kryterium naukowości, zaleca się tak dobierać treści kształcenia, by ukazać uczniom, metodą określonych badań naukowych, drogę dojścia do konkretnej metody, powiązanie teorii z praktyką. Treści te powinny także umożliwiać im opanowanie umiejętności oceniania poznanych faktów, pojęć, klasyfikacji, praw oraz teorii naukowych, a także posługiwanie się metodami badań naukowych.

Trzeba pamiętać, że treści kształcenia tworzące program nauczania danego przedmiotu dezaktualizują się pod wpływem zmian powstałych w wyniku postępu naukowo-cywilizacyjnego oraz społeczno-politycznego. Toteż, by uniknąć ciągłego uzupełniania programów nowymi treściami, co prowadzi nieuchronnie do ich przeładowania, konieczna jest nowelizacja funkcjonujących programów kształcenia, która polega na systematycznym zastępowaniu starych treści nowymi. Jest to swoista kuracja odchudzająca, a jednocześnie aktualizująca treści kształcenia.

Wymagania społeczno-polityczne zakładają uwzględnianie w doborze treści kształcenia potrzeb społecznych obywateli danego kraju oraz istniejących w nim zasad politycznych.

Pierwszy człon wymagań wiąże się z różnymi płaszczyznami życia społecznego, począwszy od aktywności zawodowej, kulturowej, politycznej, rekreacyjnej czy prospołecznej w różnych organizacjach pozarządowych, charytatywnych czy religijnych, a skończywszy na uczestnictwie w życiu grup nieformalnych, takich jak kręgi koleżeńskie, sąsiedzkie i inne. Obejmuje także preorientację, orientację oraz reorientację zawodową, zanikanie niektórych zawodów i powstawanie nowych treści związanych z prawami rządzącymi ekonomią i tendencjami w niej występującymi, szansami zatrudnienia, bezrobociem, międzynarodowymi powiązaniem w gospodarce i handlu, współczesnymi zagrożeniami itp.

Treści kształcenia uwzględniają te płaszczyzny życia społecznego zarówno w aspekcie informacyjnym, jak i działaniowym (uczniowskie organizacje społeczne, samorządy uczniowskie). To samo można rzec o drugim członie opisywanego kryterium, a więc o wymaganiach politycznych, które ściśle wiążą się z typowo społecznymi.

Kryterium polityczne zwraca uwagę na konieczność ujmowania w programach kształcenia treści dotyczących ogółu spraw państwowych, działania rządu, samorządów terytorialnych, polityki wewnętrznej i zewnętrznej państwa, praw i obowiązków

¹³² Zob. G.I. Nierenberg, op. cit., s. 61–67.

ków obywateli, ich udziale we współdecydowaniu o sprawach państwowych i samorządowych. Treści te powinny przyczynić się do prospołecznych nastawień uczniów i gotowości angażowania się na rzecz dobra publicznego.

Wymagania kulturowe. Idea wspierania wielostronnego rozwoju osobowości dzieci i młodzieży wymaga uwzględniania w programach kształcenia treści kulturowych, przekazywanych każdemu pokoleniu przez tradycje oraz rozwijanych nieustannie dzięki zbiorowej i indywidualnej działalności twórczej. Chodzi tutaj zarówno o treści dotyczące kultury materialnej, duchowej, jak i społecznej.

W pierwszym rzędzie idzie o dziedzictwo kultury narodowej i wielokulturowość w Polsce, jego powiązanie z kulturą europejską i światową, przenikanie się kultur, rozwijanie itp.

Wymagania psychologiczno-dydaktyczne. Na dobór treści kształcenia, wyjątkowo olbrzymi wpływ mają wymagania psychologiczne i dydaktyczne. Te pierwsze zalecają uwzględnianie w dobieraniu tych treści możliwości psychofizycznych uczniów, typowych dla poszczególnych okresów ich życia. Idzie tutaj głównie o ich zdolności poznawcze, takie jak zdolność obserwacji, myślenia, pamięć, wyobrażenia, koncentracja uwagi, a nadto o zainteresowania poznawcze oraz procesy uczuciowo-wolitionalne.

Procesy te są zależne od takich oto okresów rozwojowych dzieci i młodzieży:

- młodszy wiek szkolny (od 6 do 11 roku życia);
- wiek dorastania (od 12 do 15 roku życia);
- wiek wczesnej młodości (od 15 do 18 roku życia).

Wyróżnione okresy rozwoju dzieci i młodzieży stanowią podstawę podziału nauki w szkole ogólnokształcącej na trzy okresy:

1) nauczanie początkowe, nazywane edukacją wczesnoszkolną, obejmujące klasy I–III szkoły podstawowej;

2) nauczanie wstępnie systematyzujące – klasy IV–VI szkoły podstawowej i gimnazjum;

3) nauczanie systematyczne – klasy ponadgimnazjalne.

Do wymagań tych szczebli edukacyjnych dobiera się nie tylko odpowiednie treści kształcenia, ale także środki i metody dydaktyczne, organizacyjne formy pracy szkoły i uczniów oraz sposoby sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. Procedura ta wiąże się z wymaganiami dydaktycznymi, które nakazują dostosowanie treści kształcenia do możliwości uczniów, liczenie się ze zjawiskiem akceleracji, przestrzeganie zasady systematyczności oraz wiązania teorii z praktyką, zachowanie korelacji między przedmiotami nauczania, konieczność liniowego, spiralnego bądź koncentrycznego układu tych treści, uwzględnianie wieloprogowej cezurę wprowadzania w kolejnych latach nauki nowych przedmiotów itp.

Systematyczny układ treści kształcenia – zasada wymagająca uporządkowania treści kształcenia według pewnego systemu, który tworzy spójną całość w obrębie określonej gałęzi wiedzy naukowej. Kolejny układ treści to *wiązanie teorii z praktyką* – postulat doboru treści kształcenia, będący także zasadą dydaktyczną, zabezpieczający naukę szkolną przed werbalizmem (*werbalizm* – nauczanie słowne

pozbawione pogładowości oraz pojęciowej podstawy, nagminnie stosowane w okresie średniowiecza. Jego relikty zdarzają się i we współczesnych szkołach i stanowią źródło niepowodzeń szkolnych uczniów). Zasada ta uznaje praktykę jako kryterium prawdy.

Z kolei *liniowy układ treści kształcenia* wyraża się w tym, że istota takiego układu treści kształcenia tkwi w jego nazwie, bowiem każda następna treść wynika bezpośrednio z poprzedniej i zmierza ku następnej, aż do wyczerpania określonego działu programowego. Przykładem liniowego układu treści kształcenia jest matematyka.

Spiralny układ treści kształcenia to taki, który przypomina rozkręconą sprężynę zegarka, której krzywe płaskie zgłębiają się obrotami śrubowymi na rozciągniętej sprężynie. Stąd też w układzie spiralnym treści kształcenia koncentrują się wokół jakiegoś centralnego zagadnienia, do którego powraca się na coraz wyższym poziomie.

Koncentryczny układ treści kształcenia, który zamiennie określa się także układem cyklicznym. Jego istota polega na tym, iż celowo powraca się do pewnych treści, by je nie tylko powtórzyć, ale również pogłębić i poszerzyć. Na przykład uczniowie klas początkowych w ramach przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze poznają zagadnienia przyrodnicze, geograficzne i społeczne w obrazach. Powraca się do tych zagadnień wielokrotnie w poszerzonym i usystematyzowanym zakresie na różnych przedmiotach w klasach wyższych.

4.4.2. Współczesne kryteria doboru treści kształcenia

Najnowsze koncepcje pedagogiczne odstępują od treściowego ujmowania programu kształcenia, na rzecz pojmowania go bardziej w kategoriach procesu uczenia się, zaś samej edukacji jako wspieranie rozwoju człowieka. Stąd też już w rogersowskich założeniach kształcenia, skoncentrowanego na osobie ucznia, stwierdza się, iż jest ono nastawione na wywoływanie i wspieranie przeżyciowego uczenia się. Nowe podejście do treści kształcenia, wyraża się odejściem od treściowego pojmowania programu kształcenia na rzecz wspierania wszechstronnej edukacji człowieka. Podejście to jest nacechowane wiarą w ludzkie możliwości, uznawaniem edukacji jako jednego z praw człowieka, gwarancją równości uprawnień dla wszystkich, poszanowaniem jednostkowej autonomii i pełnomocności, otwartością wobec wiedzy, wolnością i autonomią poszukiwań badawczych, wolnością myślenia, kreatywnością myślenia i działania.

Nowe podejście do treści zawiera dwie podstawowe cechy demokratycznego programu kształcenia – „identyczny dla wszystkich” i „odpowiedni dla wszystkich” – które wymagają trzeciej cechy, a mianowicie elastyczności, by mógł odpowiadać każdemu i to bez względu na zdolności czy pochodzenie społeczne. Aby ów program naprawdę był demokratyczny, musi się dodatkowo odznaczać czwartą cechą

– być powszechnym, a więc dającym się adaptować dla wszystkich, w ramach którego nikogo nie skazuje się na niepowodzenia i frustrację.

Przywiązanie do demokracji wymaga tolerancji dla opinii, hierarchii przekonań i wartości wszystkich barw i odcieni. Tolerancja musi być widoczna w programach kształcenia, w których dąży się do uwzględniania i pogodzenia ze sobą tych różnic, a więc w otwartym programie dla otwartego społeczeństwa. Takie społeczeństwo charakteryzuje się organiczną solidarnością, będącą formą społecznej integracji, w której kładzie się nacisk bardziej na różnice niż na podobieństwa między jednostkami. W społeczeństwie otwartym uznaje się zróżnicowane wartości, zaś role społeczne postrzega się jako wynik osiągnięć danej jednostki, a nie jako zespół przypisanych oczekiwań. Społeczeństwo otwarte wymaga nowoczesnych szkół z otwartym programem kształcenia. Otwarty program potrzebuje innego typu nauczyciela, takiego mianowicie, który będzie wspierał w uczniach ich zdolności rozumienia, samodzielnego myślenia, kreatywność, umiejętność wnioskowania, przewidywania, oceniania itp., bowiem główną troską edukacji demokratycznej jest sprzyjanie autonomii osobowej. Nietolerancja i dogmatyzm nie mogą stanowić elementów otwartego programu kształcenia. Propagować trzeba wolność myśli, a program kształcenia ma sprzyjać wzrostowi i rozwojowi doświadczenia. Nie może zatem być w dalszym ciągu transmisją treści, lecz urządzeniem wspierającym indywidualny rozwój¹³³.

¹³³ Zob. C. Rogers, *Client Centered Therapy*, London 1981.

Rozdział 5

Metody nauczania

5.1. Pojęcie metod nauczania i ich podział

Metoda jest to systematycznie stosowany pewien określony sposób postępowania w celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Według Okonia – metoda kształcenia – to systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniem, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwój zdolności i swoich zainteresowań w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów. Systematycznie stosowany – oznacza nie tyle możliwość wielokrotnego zastosowania, ale z intuicją zastosowania przy powtórzeniu się tego samego zadania. Natomiast o wartości metody decyduje to, w jakim stopniu wpływa ona na sferę emocjonalną, poznawczą i praktyczną uczniów, pobudzającą ich aktywność. W procesie kształcenia metoda staje się podstawowym elementem, obok sposobu postępowania określa organizację procesu, jego tok, właściwe reguły i prawidłowości nauczania¹³⁴.

Dydaktyków interesuje różnica między metodą, formą i środkiem nauczania. Otóż pojęcia te są ze sobą ściśle powiązane, jednakże ich znaczenie jest inne. I tak forma oznacza zewnętrzną organizacyjną stronę procesu kształcenia, w tym więc sensie formą jest na przykład lekcja, gdzie nauczyciel i uczniowie stosują wiele różnych metod; może być nią także wycieczka, praktyki uczniowskie, praca domowa uczniów itp. Drugie pojęcie dotyczy środków dydaktycznych, które spełniają określoną rolę w metodach, są materialnymi warunkami metody, z niej wynikają środki, ich dobór. Są to przyrządy modele, podręczniki, rzutniki, a więc to wszystko, co umożliwia poznanie, zrozumienie, przeżywanie i działanie.

W literaturze pedagogicznej można spotkać wiele podziałów metod nauczania. Istotne jest jednak określenie kryterium tego podziału. Tak więc można dokonywać podziału według:

- źródła wiedzy,
- miejsca w procesie samodzielnego uczenia się.

Poniższe tabelki prezentują podział metod nauczania według źródła wiedzy i celu dydaktycznego.

¹³⁴ Zob. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996, s. 108.

Podział metod nauczania według źródła wiedzy

Źródło wiedzy	Metoda nauczania
1. Przedmioty i zjawiska rzeczywistości	1. Pokaz przedmiotów i zjawisk
2. Nauczyciel (słowo)	2. Opis, opowiadanie, wykład
3. Tekst drukowany	3. Praca z podręcznikiem
4. Środki poglądowe	4. Pokaz z objaśnieniem
5. Praktyczna praca	5. Omówienie, pokaz, ćwiczenia, zadania produkcyjne

Podział metod nauczania według celu dydaktycznego

Cel dydaktyczny	Metoda nauczania
1. Podanie nowego materiału	Opowiadanie, wykład, praca z podręcznikiem, demonstrowanie zjawiska, obserwacja, praca z tekstem
2. Poszukiwanie wiedzy	Przygotowanie referatów, zajęcia laboratoryjne, rozwiązywanie zadań problemowych
3. Utrwalanie wiedzy	Powtarzanie systematyczne, ćwiczenia utrwalające
4. Kontrola wiadomości	Kontrola ustna, pisemna, egzamin praktyczny, testy

Z kolei C. Kupisiewicz dokonuje podziału według stopnia aktywności uczniów. Wyróżnia więc następujące metody¹³⁵:

Podział metod nauczania według celu dydaktycznego

- oparte na słowie: pogadanka, wykład, praca z książką, dyskusja;
- oparte na obserwacji i pomiarze: pokaz, pomiar;
- oparte na praktycznej działalności uczniów: metoda laboratoryjna, metoda zajęć projekcyjnych, ćwiczenia;
- metody problemowe;
- nauczanie programowane.

Wybitny polski dydaktyk W. Okoń, uważa, że podziału metod należy dokonywać według rodzaju aktywności, który przeważa nad innymi, a to oznacza, że ten podział nie ma charakteru rozłącznego. Zgodnie z tym kryterium W. Okoń wyróżnia cztery podstawowe grupy metod nauczania¹³⁶.

1) metody asymilacji wiedzy oparte głównie na aktywności pomocniczej typu reproduktywnego;

2) metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, zwane problemami, oparte na twórczej aktywności poznawczej – rozwiązywanie problemów;

3) metody waloryzacyjne (eksponujące) o dominacji aktywności emocjonalno-artystycznej;

4) metody praktyczne – przewaga aktywności praktyczno-technicznej, zmieniające otoczenie lub stwarzające nowe jego formy.

¹³⁵ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 235.

¹³⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996, s. 427.

5.2. Charakterystyka metod asymilacji wiedzy

Pierwszą grupę metod stanowią *metody asymilacji wiedzy*, a więc metody podające, w których źródłem aktywności jest nauczyciel lub źródła drukowane (słowo, dźwięk). Ta grupa metod spełnia ważną rolę w poznaniu tego, co nas otacza w postaci gotowej wiedzy. Dlatego ważny jest sposób jej poznawania, tak aby ją poznać taką, jaką jest ona w rzeczywistości.

Metody asymilacji wiedzy, zwane też metodami podającymi, znajdują rozległe zastosowanie zarówno w szkole, jak i w środkach masowej komunikacji, czy w ogóle w życiu społecznym. Metody oparte na słowie stanowią jedno z głównych narzędzi pracy nauczyciela, są istotnym środkiem jego oddziaływania na dzieci i młodzież.

Asymilacja wiedzy przez uczniów i trwałość jej zapamiętania w procesie nauczania zależy od doboru treści oraz sposobu jej przekazania (metod). W przypadku samokształcenia asymilacja wiedzy zależy od charakteru wybranej przez podmiot treści i sposobu uczenia się. W przypadku kształcenia i samokształcenia na przyswajanie wiedzy składa się wiele czynników, m.in.: motywacja uczniów, strukturyzacja wiedzy, stopień upogładowienia.

Do metod asymilacji wiedzy należą metody oparte na słowie mówionym – pogadanka, dyskusja, wykład, opis, opowiadanie – oraz na słowie drukowanym: praca z książką.

Pogadanka polega na rozmowie nauczyciela z uczniem, przy czym nauczyciel jest osobą kierującą. Zmierzając do osiągnięcia znanego sobie celu, stawia on uczniom pytania, na które oni udzielają odpowiedzi. W ten sposób, niejako krok po kroku, uczniowie przechodzą ze stanu niewiedzy w stan wiedzy, przyswajają sobie nowe informacje oraz porządkują już posiadane wiadomości. Ze względu na rolę dydaktyczną, jaką może spełniać pogadanka, wyróżnia się jej trojkie zastosowanie:

- pogadanka wstępna;
- pogadanka przedstawiająca nowe wiadomości;
- pogadanka utrwalająca.

Pogadanka wstępna ma przygotować uczniów do pracy. Jej celem jest wytworzenie u uczniów stanu gotowości do poznania czegoś nowego. W toku pogadanki uczniowie przypominają sobie wiadomości niezbędne do zrozumienia nowego materiału, poznają nowe terminy, nazwy, które wystąpią na lekcji. Celem pogadanki jest także zorganizowanie klasy do nowej pracy:

- ustalenie tematu lekcji;
- celu lekcji;
- zadania, jakie klasa ma wykonać;
- zadania dla poszczególnych grup uczniów;
- omówienie metod pracy i sposobu jej zakończenia.

Pogadanka przedstawiająca nowe wiadomości jest to rozmowa, w której chodzi o takie zaktywizowanie uczniów, aby nowe wiadomości przekazywane przez nauczyciela zostały przez wszystkich zrozumiane, powiązane z własnym doświad-

zeniem i zapamiętane. Przypominanie sobie, uzupełnianie doświadczeń, poznanie nowych wiadomości i wiązanie ich z poprzednio nabytymi, to czynności, u których podłoża leżą procesy myślowe. Bez nich przyswajanie wiedzy nie mogłoby mieć miejsca.

Podstawowe operacje myślowe, na których opiera się przyswajanie wszelkich treści, to:

- rozumowanie dedukcyjne;

- rozumownie redukcyjne;

Różnica między nimi polega na tym, że:

- rozumowanie dedukcyjne przebiega w kierunku od racji do następstwa (z przesłanki wynika wniosek). Do rozumowań dedukcyjnych zalicza się wnioskowanie i sprawdzanie;

- rozumowanie redukcyjne przebiega od następstwa do racji (z wniosku wynika przesłanka). Do rozumowań redukcyjnych zalicza się tłumaczenie i dowodzenie.

Pogadanka utrwalająca jest to operowanie materiałem przyswojonym, wymagającym konfrontacji ze sobą, zintegrowania z innymi wiadomościami. Myślenie polega tu na dochodzeniu do szerszych uogólnień, poprzez zestawianie ze sobą faktów, na tworzeniu układów obejmujących większe całości, w której treści nabyte dawniej, łączą się ze świeżo opanowanymi za pośrednictwem pogadanki przedstawiającej nowe wiadomości.

Dyskusja jest to wymiana poglądów na określony temat. Na lekcji jest to wymiana zdań między nauczycielem i uczniami lub tylko między uczniami, przy czym zdania te odbijają poglądy uczestników dyskusji lub odwołują się do poglądów innych osób. Warunkiem skutecznego posługiwania się dyskusją w pracy dydaktycznej jest uprzednie przygotowanie uczniów do wymiany myśli. Przygotowanie to polega na wyposażeniu uczniów w wiadomości niezbędne do prowadzenia dyskusji. Bez spełnienia tego warunku byłaby ona pozbawiona treści i nieprecyzyjna. Ważne jest również wdrożenie uczniów do trudnej sztuki dyskusowania. Zadaniem nauczyciela jest wyrobienie u uczniów umiejętności:

- jednoznacznego formułowania problemów i pytań;

- prezentowania własnych punktów widzenia w uzasadniony i logicznie spójny sposób;

- operowania argumentami konkretnymi, naukowymi do obalenia niesłusznych poglądów.

Na wyniki prowadzonych dyskusji duży wpływ ma ich forma. Z tego też względu nauczyciel powinien zaznajamiać uczniów z cechami racjonalnie prowadzonej dyskusji:

- jasność i wyrazistość jej głównego problemu;

- rzeczowość i zwięzłość wypowiedzi;

- umiejętność syntetycznego podsumowania jej przebiegu;

- sformułowanie wniosków końcowych;

- wdrażanie uczniów do kulturalnego sposobu dyskusowania.

Można wyróżnić kilka odmian dyskusji. Najpospolitszą jest dyskusja rozwijająca się w toku wspólnego rozwiązywania problemów przez klasę lub grupę. W przypadku dobrze dobranej sprawy, dyskusja rozwija się spontanicznie, szczególnie zaś wtedy, gdy uczniowie wcześniej zastanawiali się nad problemem, mieli czas na zebranie odpowiednich informacji i argumentów. Kolejną odmianą dyskusji jest dyskusja ukierunkowana na kształtowanie przekonań młodzieży. Dotyczy ona zazwyczaj spraw osobistych, własnego stosunku młodzieży do zła i dobra, sprawiedliwości i niesprawiedliwości, takiego lub innego stylu życia. W tego typu dyskusji decydującą rolę mają własne oceny uczniów oraz systemy ich wartości. Natomiast najmniej dynamiczną odmianą dyskusji jest dyskusja ukierunkowana na uzupełnienie własnej wiedzy przez uczniów. Podstawą jej jest dysponowanie przez uczniów bogatymi i pewnymi informacjami na dany temat, wyszukany w szerszych źródłach, a nie czerpanymi tylko z podręcznika.

W dydaktyce zaleca się stosowanie metody dyskusji wtedy, gdy uczniowie reprezentują znaczny stopień dojrzałości i samodzielności w zdobywaniu wiedzy, w formułowaniu zagadnień, w jasnym przedstawianiu własnych argumentów oraz rzeczowym przygotowaniu się do dyskusji. Dyskusja może mieć zastosowanie w gimnazjum i szkole średniej. Dobrze prowadzona dyskusja ma duże walory kształcące i wychowawcze, uczy:

- głębszego rozumienia problemów;
- samodzielnego zajmowania stanowiska;
- obrony swoich poglądów;
- operowania argumentami;
- krytycznego myślenia;
- sprzyja klarowaniu się własnych przekonań;
- sprzyja kształtowaniu się własnego poglądu na świat;
- społecznego współżycia;
- liczenia się ze zdaniem innych i uznawania ich argumentów, jeśli są trafne;
- lepszego rozumienia innych.

Wyrażane w czasie dyskusji różne stanowiska i rozmaite poglądy prowadzą na ogół do uzupełnienia i modyfikacji dotychczasowego doświadczenia uczniów, co jest jednym z warunków rozwoju ich osobowości.

Wykład polega na bezpośrednim lub pośrednim przekazywaniu wiadomości jakiemuś audytorium. Jako metodę kształcenia stosuje się zazwyczaj w szkołach średnich oraz wyższych, a także w pracy oświatowej, między innymi za pośrednictwem radia i telewizji.

Aktywne uczestniczenie w wykładzie wymaga dużego wysiłku i znacznej dojrzałości umysłowej młodzieży. Wykład, podobnie jak opowiadanie, służy przekazywaniu uczniom określonych informacji, ale różni się od opowiadania tym, że aktywizuje myślenie hipotetyczno-dedukcyjne słuchaczy. Struktura wykładu jest bardziej systematyczna niż opowiadania, a tok – w większym stopniu podporządkowany rygorom logiki. Metoda wykładu wymaga od słuchaczy skupionej uwagi i rozwiniętego myślenia. Dlatego też od wykładowców wymaga się opanowania

sztuki wykładania, a więc – poza kompetencją merytoryczną – aby wiązali treści wykładu z życiem, dobierali trafne i interesujące przykłady, starannie i obrazowo się wystawiali, logicznie budowali cały wykład, systematycznie przedstawiali jego treść. Oprócz tego wykładowca powinien posiadać umiejętność zaciekawiania słuchaczy treścią wykładu, budzenia motywacji i samodzielnego stosunku słuchaczy do przedstawionej treści. Dbając o jakość wykładu, nie należy zapominać o jego długości, zbyt długa wypowiedź nuży słuchaczy. Rozróżnia się kilka typów wykładu:

- wykład konwencjonalny – najprostszy wykład, w którym treść jest bezpośrednio przekazywana przez nauczyciela w gotowej do zapamiętania postaci;

- wykład problemowy – ma bardziej złożony charakter, jest ilustracją jakiegoś problemu naukowego lub praktycznego. Ukazuje drogi do jego rozwiązania i konsekwencji, do jakich to rozwiązanie doprowadziło;

- wykład konwersatoryjny – stopień aktywności słuchaczy jest tu największy. Wykład jest przeplatanką wypowiedzi wykładowcy i słuchaczy, wykonujących odpowiednie zadania lub ćwiczenia. W wykładzie tego typu wiedza przekazywana znajduje bezpośrednie zastosowanie w działaniach uczniów lub studentów.

W szkołach wyższych wyróżnia się:

- wykład kursowy – obejmujący systematyczny kurs jakiegoś przedmiotu;

- wykład monograficzny – poświęcony gruntownemu przedstawieniu wybranego zagadnienia, często przez badacza tego zagadnienia.

Na aktywność słuchaczy w czasie wykładu wpływa wiele czynników, m.in.:

- stosowanie bogatego arsenatu środków dydaktycznych;

- wyrobienie recepcyjne, tj. tempo przebiegu procesów warunkujących recepcję, zależne od umiejętności uwagi, od trwałości uwagi, zasobu doświadczeń i wiadomości słuchacza oraz od sprawności jego słuchacza.

Opis jest najprostszym sposobem zaznajamiania uczniów z nieznanymi im bliżej osobami, rzeczami, zjawiskami przyrody, krajobrazami geograficznymi, wydarzeniami historycznymi. Znajduje wszechstronne zastosowanie na wszystkich szczeblach szkoły i w szerokiej praktyce oświatowej, włączając też do niej środki masowego przekazu. Zaleca się go zarówno wtedy, gdy nie ma możliwości zastosowania odpowiedniego pokazu, np. wydarzenia historycznego, urządzenia technicznego, krajobrazu, jak i przede wszystkim wtedy, gdy opisowi towarzyszy pokazywanie opisywanych przedmiotów lub ich modeli czy rysunków.

Opowiadanie polega na przedstawieniu akcji rzeczywistej lub fikcyjnej, która przebiega w określonym czasie. Temat opowiadania może się odnosić do biografii osób godnych poznania, wydarzeń związanych z odkryciami naukowymi, z wyprawami geograficznymi, z historią narzędzi pracy. Mogą to być również tematy o charakterze fikcyjnym, czerpane z literatury pięknej bądź wymyślone przez uczniów. Opowiadanie zastępuje obserwację naturalnych rzeczy i zjawisk i wymaga od uczniów słuchania ze zrozumieniem, zapamiętywania najważniejszych faktów. Opowiadanie oddziałuje na wyobraźnię słuchaczy oraz pobudza myślenie konkretno-obrazowe. Opowiadanie powinno być formułowane jasno, zwięźle i plastycznie oraz musi nawiązywać do doświadczeń ucznia, równocześnie wzbogaca-

jąc go o nowe elementy wiedzy. Skuteczność tej metody zależy od tego, czy nauczyciel operuje słowami zrozumiałymi dla ucznia, a także od racjonalnego powiązania go z pokazem, a w klasach starszych z dyskusją.

Praca z książką jest metodą przyswajania wiedzy opartą na słowie drukowanym. Metoda ta jest jedną z ważniejszych zarówno w poznawaniu, jak i w utrwalaniu nowych wiadomości, rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy zdobytej na lekcji.

Praca z książką wdraża uczniów do opanowania metod samokształcenia tak przydatnych w szkole, a tym bardziej po wyjściu ze szkoły. Przyswajanie tych metod polega na:

- opanowaniu sposobów posługiwania się książką;
- wykorzystaniu środków masowych, tj. czasopism ogólnych i specjalistycznych, radia, telewizji, nagrań płytowych i kasetowych.

Uczenie się z podręcznika w celu zdobycia lub utrwalenia pewnych wiadomości. Przygotowanie uczniów do tej pracy zmierza do tego, aby wiedział jak ma się uczyć, uzyskując, w jak najkrótszym czasie, jak najlepsze wyniki. Po jednorazowym przeczytaniu tekstu uczeń powinien przeanalizować ten tekst w myśli, wyodrębnić najważniejsze zgadnienia lub nawet ułożyć plan, wyjaśnić niezrozumiałe zdania i wyrazy, posługując się słownikiem czy encyklopedią, sprawdzić wiadomości w literaturze uzupełniającej. Po tych pracach spróbuje odtworzyć treść lektury własnymi słowami. Nauczyciel powinien przyzwyczajać uczniów do wyodrębniania z tekstu informacji najważniejszych, które odnoszą się do głównych elementów oraz istotnych związków rzeczy i zdarzeń przedstawionych w książce.

Sporządzanie notatek jest korzystne przy powtórnym czytaniu tekstu, gdy uczeń może się łatwiej zorientować, co jest ważniejsze, a więc godne zanotowania. Notatki mogą przyjmować postać planu lub konspektu. Sporządzanie konspektu polega na streszczeniu danego tekstu, z podaniem najważniejszych wiadomości, nazw, dat, danych liczbowych. Układanie planu wymaga wyodrębnienia z całości tekstu logicznie uzasadnionych części oraz nadania im trafnych tytułów.

Posługiwanie się lekturą uzupełniającą wymaga większej samodzielności i krytycyzmu uczniów. Cechy te są potrzebne zarówno przy doborze takich książek i czasopism, które traktują o interesujących go problemach, jak i w ukształtowaniu własnego stosunku do różnych sposobów ujmowania tych samych spraw przez różnych autorów. Chodzi tu więc o pewne wyrobienie polemiczne, na które składa się umiejętność dostrzegania problemów, wyodrębniania różnych stanowisk wobec danego problemu, doboru przez różnych autorów argumentów przemawiających za jakimś rozwiązaniem i samodzielnego poszukiwania własnych argumentów.

Metody nauczania dobiera nauczyciel, w zależności od:

- wieku uczniów;
- charakterystycznych właściwości poszczególnych przedmiotów;
- szczegółowych celów i zadań dydaktycznych realizowanych na lekcji.

Należy pamiętać, że żadna z metod, jeśli jest stosowana oddzielnie i wyłącznie, nie zapewnia właściwych wyników nauczania. Dobre efekty pracy dydaktycznej można osiągnąć tylko dzięki stosowaniu wielu metod, a nie przy posługiwaniu się jakąś jedną metodą, rzekomo uniwersalną.

5.3. Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy

Współczesny system dydaktyczno-wychowawczy zakłada wszechstronny rozwój osobowości uczestników i stąd preferuje te metody nauczania, które sprzyjają rozwinięciu zdolności poznawczych, kształtowaniu zdolności obserwacji oraz samodzielności myślenia. Te zadania spełnia **metoda problemowa**.

Nauczanie problemowe jest metodą kompleksową, w której tak organizowany jest proces nauczania, aby położyć nacisk na rozbudowanie aktywności i zainteresowań ucznia i skłonić go do samodzielnego rozumowania. W nauczaniu problemowym występują następujące ogniwa zajęć dydaktycznych:

- tworzenie sytuacji problemowej w celu wyłonienia problemu głównego;
- planowanie rozwiązania przez wyodrębnienie kilku problemów szczegółowych;
- rozwiązywanie kolejnych problemów z natychmiastową kontrolą i korektą;
- integracja wyników częściowych z natychmiastową kontrolą i korektą.

Istotą metod problemowych jest to, że wywołują u uczniów zaciekawienie, zmuszając ich do analizy sytuacji, a więc do wyodrębnienia w niej danych, które są znane, jak również tego, co jest niewiadome, a zarazem do wysunięcia przypuszczeń, co do rozwiązania i sprawdzenia wartości tego rozumowania. Te metody nie pozwalają uczniom przechodzić obojętnie obok sytuacji, których nie umieją sobie wytłumaczyć lub rozwiązać.

Wśród metod problemowych możemy wyróżnić: *klasyczną metodę problemową*, *metodę sytuacyjną*, *metodę przypadków*, *inscenizacyjną*, *burzę mózgów* oraz *gry*. B. Nawroczyński zmodyfikował *klasyczną metodę problemową* Deweya, wyodrębniając w niej takie etapy, jak:

- wytworzenie sytuacji problemowej;
- formułowanie problemów i pomysłów ich rozwiązania;
- weryfikacja pomysłów rozwiązania;
- porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach o charakterze praktycznym bądź teoretycznym.

W tej metodzie cechą charakterystyczną jest swoista dominacja uczenia się nad nauczaniem. Z tego też względu metoda ta wymaga wysokiego kunsztu nauczycielskiego, a ponadto:

- gruntownej znajomości nauczanych treści;
- umiejętności zainteresowania uczniów problemem i pomoc we wszystkich fazach jego rozwiązywania oraz systematyzowania i wykorzystywania nabytej wiedzy.

Kolejną metodą problemową jest *metoda sytuacyjna*. Jest stosowana przy wyrabianiu umiejętności analizowania określonych informacji oraz podejmowaniu decyzji w sytuacjach zaczerpniętych z działalności instytucji oraz zespołów ludzkich. Z tego względu stosuje się ją w szkole wyższej, średniej, a przede wszystkim w szkołach zawodowych. Ta metoda wymaga przygotowania opisów, wraz z załącznikami w postaci tablic, schematów, projektów zmian, co stanowi dość znaczną trudność techniczną. Zgodnie z wymaganiami tej metody, powinna ona przebiegać według następujących etapów:

1. Nauczyciel powinien opracować plan zajęć, rozkład i określić cel. Na początku lekcji powinien krótko poinformować o metodzie i jej przebiegu.
2. Ustalić problem i kryteria jego rozwiązania.
3. Zespołowa analiza sytuacji, kierowanie dyskusją, analiza danych, rejestracja przebiegu dyskusji na tablicy.
4. Zaproponowanie wariantów rozwiązania.
5. Ocena możliwości wariantów rozwiązania.
6. Wybór rozwiązania.
7. Na zakończenie nauczyciel powinien dokonać podsumowania oraz odnieść się do przyjętego rozwiązania i ocenić przebieg zajęcia.

Bardzo wartościową metodą jest także *metoda przypadków*. Polega ona na rozpatrzeniu przez niewielką grupę uczniów opisu jakiegoś przypadku, np. na temat odkryć naukowych, działań militarnych, przestępstwa, produkcji, handlu, prawa czy stosunków między ludźmi, i rozwiązania jakiejś trudności w celu wyjaśnienia tego przypadku.

Metoda ta przebiega według następujących etapów:

1. Nauczyciel, znając doskonale opis całego przypadku, przekazuje uczniom tylko niewielką część informacji w celu zasygnalizowania problemu.
2. Uczniowie przygotowują pytania. Najpierw stawiane są pytania dotyczące najistotniejszych danych, a następnie informacje wyjaśniające okoliczności zdarzeń.
3. Uczniowie uczą się precyzyjnego formułowania pytań.
4. Następuje uporządkowanie i rejestracja zgromadzonych informacji.
5. Analiza i rozwiązanie przypadku.
6. Ocena przez nauczyciela sposobu zbierania informacji o przypadku oraz ich interpretacja wraz z oceną.

Bardzo atrakcyjną dla uczniów i aktywizującą ich proces uczenia się, jest metoda *burzy mózgów*, nazywana niekiedy giełdą pomysłów. Polega ona na zespołowym generowaniu pomysłów rozwiązania jakiegoś zadania, przy czym chodzi w niej o to, aby zespół rozwiązujący wynalazł jak najwięcej pomysłów nowych, niekiedy zaskakujących, co stwarza atmosferę swobody i współzawodnictwa.

Ważną sprawą jest ocena wytworzonych pomysłów. Dokonuje się jej dopiero po zebraniu wszystkich pomysłów, poddając je ocenie zespołu. Wówczas okazuje się, że często w nierealnych czy w fantastycznych pomysłach kryją się elementy racjonalne, które mogą być podstawą rozwiązań przyjętych do wykorzystania w praktyce. Z kolei *inscenizacja* jest jedną z odmian gier dydaktycznych. Ich wspólną cechą stanowi obecność pierwiastka zabawy. Inscenizacja polega na graniu ról w sytuacji fikcyjnej. Zajęcia prowadzone tą metodą wymagają od uczestników odgrywania ról społeczno-zawodowych na podstawie przygotowanej uprzednio sytuacji problemowej, jak również odpowiednich ról, które trzeba odegrać, mając podane tylko ogólne wskazówki dotyczące zachowań i postaw poszczególnych osób. Metoda ta jest stosowana przy wyrabianiu umiejętności odpowiednich zachowań i działań w kontaktach z ludźmi w sytuacjach konfliktowych. Są to inscenizacje o charakterze realnym.

Mając na uwadze maksymalną aktywizację uczniów, można w czasie zajęć stosować *gry dydaktyczne*. Jest ich wiele rodzajów, bowiem gry są odmianą zabawy, która polega na przestrzeganiu dokładnie sprecyzowanych reguł. Przyzwyczajając do respektowania reguł, gra spełnia ważne funkcje kształcząco-wychowujące. Służy procesowi poznania, uczy poszanowania przyjętych norm, umożliwia współdziałanie, sprzyja uspołecznieniu, przyzwyczaja zarówno do wygrywania, jak i przegrywania.

Gry dzielą się na zabawy inscenizacyjne, gry symulacyjne, gry.

Gry symulacyjne polegają na odtwarzaniu bardziej złożonych sytuacji problemowych, wymagających samodzielnego rozwiązania. Pierwsze gry były stosowane dawniej tylko w szkołach wojskowych. Obecnie stosuje się je na historii („wielka strategia”). Przedmiotem symulacji jest rzeczywistość (system przedmiotowy).

W podsumowaniu należy stwierdzić, że metody problemowe spełniają ważne funkcje w procesie rozwijania samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji. Ponadto pobudzają i rozwijają zainteresowania. Także przygotowują do samodzielnych poszukiwań badawczych, do samokształcenia w najbardziej twórczej jego formie. Przyczyniają się również do wygaszania złych nawyków, przyzwyczajzeń czy też skorygowania błędnych informacji lub umiejętności.

5.4. Metody waloryzacyjne i praktyczne

W trosce o humanistyczną wartość ludzkiego działania, rozwój poznawczy człowieka powinien iść w parze z rozwojem emocjonalnym. Te dwa nurty są równie ważne i jeden nie może być realizowany kosztem drugiego. Istnieje możliwość rozwiązania tego problemu przez kształtowanie postaw, przekonań, systemu wartości w toku procesu dydaktycznego szkoły. Szczególną rolę w kształtowaniu sfery uczuciowej i ściśle z nią związanych postaw moralnych, mają przedmioty humanistyczne, zwłaszcza literatura, wychowanie plastyczne i muzyczne.

Najwłaściwszą formą poznania sztuki jest przeżycie zawartych w niej wartości, tj. ich zrozumienie i emocjonalne doznanie. Poznanie to dokonuje się poprzez metody waloryzacyjne. Jest to trzecia grupa metod, zwana często eksponującymi. Polegają one na organizowaniu przeżyć uczniów, a na tej podstawie procesu oceny wartości.

Służą one:

- realizacji zadań wychowawczych,
- osiągnięciu celów kierunkowych,
- organizacji aktywności emocjonalnej i artystycznej oraz estetycznej uczniów.

Drugi kierunek waloryzacji to stosunek do wytworów ludzkiej kultury: dzieł sztuki stworzonych przez człowieka – w procesie kształcenia rozwijamy postawy dzieci jako twórców i odbiorców sztuki. Podobnie jak postawy uczestników życia społecznego, którzy oceniają innych, ale też swym zachowaniem potwierdzają lub nie

zgodność z normami społecznymi, pewnymi zasadami, regulaminami, umowami społecznymi, obyczajami.

Określenie mianem **waloryzacyjne** tych metod wskazuje, że mają one za podstawę proces wartościowania, oceny zarówno wartości społecznych, jak i estetycznych. Tę grupę metod znamionuje wielkie bogactwo odmian, w zależności od rodzaju wartości zmienia się sposób ich eksponowania i wpływania na takie składniki osobowości, jak: uczucia, przekonania, postawy, system wartości i charakter. Dlatego też nie ukształtowała się jakkolwiek klasyfikacja metod eksponujących. Można natomiast dokonać ich podziału na metody:

- impresyjne – wrażenie, odczucie, przeżycie;
- ekspresyjne – wyrażenie.

Metody impresyjne sprowadzają się do organizowania uczestnictwa dzieci i młodzieży czy dorosłych w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, estetycznych, naukowych. Nazwa metody wywodzi się stąd, że przeżycia podmiotu są reakcją na komunikat przekazywany przez innego człowieka. Źródłem wartościowania może być to, co inni stworzyli lub jak inni zachowali się, postąpili, a co uczeń odbiera i do czego wyraża swój stosunek emocjonalny. Przedmiotem ekspozycji może być obraz, utwór muzyczny, sztuka teatralna, film, lektura lub sytuacja społeczna. Kiedy mówimy o metodzie impresyjnej należy pamiętać, że uczą one rozumieć drugiego człowieka, uczą stosunku do niego, oceny jego zachowania, jego wytworów. Pozwalają kształtować postawy interpersonalne i postawy wobec twórczości i wytworów pracy ludzkiej.

Z kolei *metody ekspresyjne* polegają na stwarzaniu sytuacji, w których uczestnicy sami wytwarzają bądź odtwarzają dane wartości, wyrażając niejako siebie, a zarazem je przeżywają. Sytuacja, która w metodach impresyjnych była punktem dojścia, w metodach ekspresyjnych będzie punktem wyjścia. Forma wypowiedzi może być różna. Może to być ilustracja plastyczna, muzyczna, tekst, interpretacja ruchowa. Tak jak w metodzie impresyjnej chodziło o odbiór komunikatu i wartościowanie, tak w metodzie ekspresyjnej chodzi o tworzenie komunikatu na podstawie własnych przeżyć i doświadczeń. Uformowanie określonej treści tak, aby odbiorca odczytał intencje twórcy. Jest to działalność maksymalnie angażująca uczniów, wzbudzająca ich aktywność w stopniu najwyższym.

Metody praktyczne – zgodnie z założeniami paradygmatu wielostronnego kształcenia – mają na celu wdrażanie uczniów do wykorzystania wiedzy w sytuacjach praktycznych, a także doskonalenie umiejętności, nabywanie wprawy w działaniu praktycznym i umysłowym. Wśród metod tej kategorii najczęściej wyróżnia się metodę ćwiczeń i metodę praktycznego działania.

Metoda ćwiczeń służy doskonaleniu umiejętności praktycznych i umysłowych. Program każdego przedmiotu określa zakres umiejętności, które dziecko powinno opanować w danej klasie. Chodzi o to, aby nie tylko je opanować, ale także zdobyć biegłość w ich wykonywaniu. Istota ćwiczenia polega na wielokrotnym wykonywaniu jakichś czynności dla nabycia wprawy i uzyskania coraz wyższej sprawności w działaniach umysłowych i praktycznych. Jednak nie można utożsamiać ćwiczeń

z samym powtarzaniem czynności, którą mamy opanować. Chodzi również o to, by zrozumieć teoretyczne podłoże tych ćwiczeń i zasady, na jakich się ona opiera. Jest to tzw. **intelektualizacja ćwiczeń** – w tym procesie ważne jest uświadomienie sobie: celu, modelu działania, reguł działania, sposobów wykonania działań i wyników działania, wiadomości o materiałach i narzędziach.

W pierwszej fazie ćwiczenia można posłużyć się dwoma metodykami. Albo dzieli się złożoną czynność na szczegółowe „kroki”, albo – stosując zasadę prób i błędów – traktuje się działanie całościowo (opóźnia tempo uczenia się).

Pierwszą z tych metod zalecał Galpierin, natomiast drugą T. Nowacki, który twierdził, że przy braku pełnej wiedzy o sposobach wykonania próby i błędy są procedurą sprawdzania hipotez i przynoszą korzyść. Metody ćwiczeń sprowadzają się do kształtowania umiejętności i nawyków, niezbędnych przy wykonywaniu różnych zadań.

Kolejną metodą z grupy metod praktycznych, są *metody realizacji zadań wytwórczych*. Są to metody polegające na wykonywaniu przez uczniów zadań w naturalnych warunkach. Należą do nich także działania praktyczne o charakterze ćwiczeniowym oraz te ćwiczenia, które prowadzą do osiągnięcia sprawności fizycznej – treningowe. Działalność praktyczna ma najszerze zastosowanie w realizacji programu takich przedmiotów, jak: praca techniczna, środowisko.

Tok nauczania w tej metodzie polega na:

- uświadomieniu sobie przez uczniów (często przy pomocy nauczyciela) celu, warunków, środków oraz efektu końcowego realizacji danego zadania;
- opracowaniu modeli prac oraz harmonogramu czynności;
- przygotowaniu materiałów i narzędzi – na podstawie odpowiednich informacji o nich;
- wykonaniu prac;
- samokontroli i kontroli wykonanych prac, ich indywidualnej i ewentualnie zbiorowej ocenie.

Ten tok ulega zmianie w wypadku rozwiązywania problemów praktycznych w toku wykonywania pracy. Pojawiają się w nim ogniwa typowe dla rozwiązywania problemów, a więc po ustaleniu tematu pracy:

- powstanie sytuacji problemowej, gdy wykonujący pracę nie wie, jak rozwiązać problem dotyczący konstrukcji, materiałów, narzędzi;
- wytwarzanie pomysłów rozwiązania i wybór pomysłów najlepszych;
- wykonanie planowanych przedmiotów;
- indywidualna i zespołowa ocena wykonanych przedmiotów.

Systematyczne przestrzeganie tych toków, ma – obok dużego znaczenia kształcącego – również wyraźny sens wychowawczy, przyzwyczajając bowiem do respektowania właściwego toku czynności nawet wtedy, gdy nie ma przy nich nauczyciela. Nauczanie staje się w tym wypadku wychowaniem przez pracę.

5.5. Metody nauczania w wyższej szkole wojskowej

Jednym z podstawowych czynników determinujących poziom wykształcenia, obok celów i treści, są formy oraz metody nauczania (nauczania¹³⁷ – uczenia się). Trzeba jednak dostrzegać, iż uczenie się to proces zdobywania i gromadzenia doświadczeń, w wyniku czego powstają nowe formy zachowania się i działania lub następuje modyfikacja zachowań i działań wcześniej nabytych. Wskutek uczenia się zostaje opanowany cały system wiadomości, umiejętności, nawyków, przyzwyczajeń oraz przekonań. Tak więc odpowiednie przygotowanie oficera do spełniania przypisanych mu funkcji, wymaga wysokiego poziomu wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz ciągłego doskonalenia nabytych wcześniej umiejętności.

Kształcenie odbywa się w wyniku stosowania w dydaktyce coraz nowocześniejszych form i metod nauczania, których istota polega na wdrożeniu studentów do ciągłego samokształcenia. Nie można bowiem dążyć do przekazywania jedynie stale zwiększającej się wiedzy, w coraz krótszym czasie trwania studiów (zorganizowanego kształcenia).

Proces kształcenia w wyższej szkole wojskowej ma określone cele i odpowiednio do nich dobrane treści nauczania. Stąd należy dążyć w czasie jego trwania do ukształtowania umiejętności i potrzeby podejmowania kształcenia samorzutnie przez jednostkę, zgodnie z jej indywidualnymi potrzebami. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że samokształcenie to samodzielna praca nad sobą w zdobywaniu lub pogłębianiu wiedzy oraz samodzielne kształtowanie cech osobowości. Podstawowym warunkiem samokształcenia jest dojrzałość osobowości, osiągana wraz z rozwojem oraz pod wpływem oddziaływań wychowawczych. Taki właśnie stan wykształcenia oficerów powinien być osiągnięty w wyniku nauczania w akademii.

Dobór form i metod nauczania powinien uwzględniać ogólne prawidłowości uczenia się i w związku z tym należy stosować różnorodne formy i metody, które z jednej strony odpowiadają psychofizycznym możliwościom uczenia się studentów, z drugiej zaś umożliwiają osiągnięcie celów kształcenia. Tak więc formy i metody nauczania powinny zakładać realizację funkcji kształcących, czyli umożliwić studentom zdobycie wiedzy i odpowiednich sprawności oraz rozwinięcie zdolności i zainteresowań, jak również funkcji wychowawczych, sprzyjając wszechstronnemu rozwojowi osobowości.

Analiza celów kształcenia wykazuje, że kształcenie w wyższej szkole wojskowej powinno być ukierunkowane, przede wszystkim na przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr na potrzeby wojsk i szkolnictwa wojskowego. Wynika stąd, że jej absolwenci powinni posiadać umiejętności organizowania i kierowania procesem funkcjonowania zespołów ludzkich (pododdziałów i oddziałów) w czasie pokoju, przygotowania ich do wykonania zadań i sprawnego dowodzenia nimi w czasie kryzysów i ewentualnego konfliktu zbrojnego (wojny), a także podczas realizacji

¹³⁷ Nauczanie to wspomaganie naturalnych zainteresowań ucznia, jego dążeń do poszukiwania wiedzy oraz doskonalenia umiejętności, postrzegane również w kategoriach kierowania procesem uczenia.

zadań w ramach misji pokojowych. Należy zaznaczyć, że wiedza i umiejętności nabyte podczas studiów mają umożliwić absolwentom urzeczywistnianie wspomnianych zadań zarówno w systemie narodowym, jak i koalicyjnym.

Powyższe rozważania wskazują, że studenci powinni osiąść stosowną **wiedzę** z zakresu teorii organizacji i zarządzania, podłoża powstawania i sposobów przeciwdziałania sytuacjom konfliktowym (kryzysowym) oraz praw i prawidłowości walki zbrojnej. Ponadto powinni poznać istotę i charakter konfliktów zbrojnych (wojen) w ich historycznych, współczesnych i przewidywanych uwarunkowaniach, warunki i sposoby stosowania zasad sztuki operacyjnej i taktyki oraz możliwości i metody działania wojsk podczas misji pokojowych. Ważnym elementem wiedzy studentów jest wiedza specjalistyczna, związana z dotychczasową specjalizacją zawodową.

Drugi istotny obszar przygotowania zawodowego absolwentów wyższej szkoły wojskowej stanowią **umiejętności** w zakresie przygotowywania i prowadzenia operacji pokojowych i walki (w różnorodnych warunkach terenowych, porach roku i doby) oraz organizowania i kierowania szkoleniem wojsk i sztabów. Ponadto powinni osiąść umiejętności w zakresie kierowania zespołami ludzkimi, twórczego rozwiązywania problemów i realizacji nowych zadań oraz dyskusowania, argumentowania i przekonywania. Także ważne jest ukształtowanie u absolwentów określonych **wartości i cech osobowych**, takich jak: twórcza krytyka wobec siebie i podwładnych, samodzielność i inicjatywa, honor oraz poczucie odpowiedzialności za działania własne i podwładnych.

Osiągnięcie tak wielu złożonych celów kształcenia wskazuje jednoznacznie, że powinno być preferowane **nauczanie problemowe**. Uwzględnia i eksponuje się bowiem w nim potrzebę nabycia umiejętności rozwiązywania problemów w zakresie kierowania (zarządzania) organizacjami wojskowymi oraz problemów operacyjno-taktycznych. Także ten rodzaj nauczania umożliwia opanowanie systemu wiedzy oraz kształtowanie określonych wartości i cech charakteru. Dochodzimy zatem do wniosku, iż nauczanie taktyki powinno mieć charakter teoretyczno-praktyczny, który wyraża się głównie w systemowym doborze jego treści z różnych działów i przedmiotów oraz łączeniu teorii z praktyką. Te wzajemnie powiązane elementy wpływają na osiągnięcie celów kształcenia w kolejnych semestrach i zarysowanego wcześniej głównego celu studiów. Ich osiągnięcie jest możliwe poprzez umiejętne stosowanie różnorodnych form i metod kształcenia.

Dobór form i metod nauczania

Założone cele kształcenia wymagają zastosowania odpowiednich form i metod nauczania, które stanowią istotny czynnik procesu kształcenia. Kryterium stanowiącym punkt wyjścia doboru form i metod nauczania w wyższej szkole wojskowej jest założenie, iż absolwenci powinni posiadać odpowiedni poziom wiedzy i ukształtowany na niej właściwy poziom umiejętności oraz rozwinięte zdolności i cechy charakteru. Z tego też względu w procesie kształcenia operacyjno-taktycznego niezbędne jest stosowanie różnorodnych form i metod nauczania. Natomiast general-

ną zasadą doboru form i metod nauczania, powinna być zasada upodobnienia procesu nauczania do procesu badań, bowiem to umożliwia: poznanie nowej wiedzy przez samodzielne jej studiowanie oraz kształtowanie i rozwijanie umiejętności działania i twórczego myślenia. Mając na uwadze powyższe uwarunkowania, w kształceniu w wyższej szkole wojskowej należy stosować następujące metody nauczania:

1. Wykłady – mają na celu wprowadzenie studentów w problematykę zajęć i ukierunkowanie ich na samodzielne studiowanie.

2. Seminaria i konwersatoria ukierunkowane na:

a) pogłębienie i poszerzenie wiedzy;

b) kształtowanie umiejętności formułowania, wyrażania i argumentowania poglądów;

c) kształtowanie umiejętności wyrażania własnych poglądów.

3. Ćwiczenia:

a) uczą stosowania wiedzy teoretycznej w praktyce;

b) kształtują umiejętności dostrzegania problemów operacyjnych i taktycznych oraz ich rozwiązywania;

c) uczą metod i procedur skutecznego działania.

Jako podstawową metodę nauczania w wyższej szkole wojskowej należy uznać samodzielne studiowanie, zarówno na studiach magisterskich, jak i kursach podyplomowych. W doborze form i metod nauczania należy przestrzegać wskazań wynikających z zasad nauczania, określających ogólne prawidłowości w procesie nauczania – uczenia się oraz zaleceń wynikających z zasad szkolenia operacyjnego, które określają prawidłowości tego procesu. Do ważniejszych z nich zalicza się zasadę systemowości, związku teorii z praktyką, samodzielności, jedności kształcenia indywidualnego i zespołowego oraz realizmu ćwiczeń.

Poszukując najbardziej efektywnych form i metod nauczania w wyższej szkole wojskowej, należy udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

– jakie metody sprzyjają osiągnięciu założonych celów kształcenia zarówno poznawczych, praktycznych, jak i kształcących?

– jakimi kryteriami należy kierować się w doborze form i metod kształcenia?

– które formy i metody najlepiej odpowiadają poszczególnym formom nauczania – uczenia się w wyższej szkole wojskowej?

– w jakiej mierze warunki kształcenia w uczelni (czas na przedmiot, rola przedmiotu, stan wyjściowy wiedzy i umiejętności studentów itp.) determinują wybór form i metod kształcenia?

Metody studiowania zwykle się dzieli na trzy grupy: *obserwacji, słowne, czynnościowe*. Kryterium tego podziału jest oparte na przewadze receptora angażowanego w danym sposobie pracy nauczyciela ze studentami.

Wśród metod opartych na *obserwacji*, w kształceniu w wyższej szkole wojskowej, przydatny może się okazać pokaz sprzętu bojowego, jak też sposobu jego użycia, a przede wszystkim ćwiczeń taktycznych i operacyjnych, które odwzorowują hipotetyczne modele walki. Zastosowanie tych metod może ułatwić zrozu-

mienie treści działań operacyjnych, a także wpływać korzystnie na rozwój zdolności poznawczych, wyobraźni operacyjnej oraz realizmu w planowaniu działań.

Metody *słowne* (wykład, uczenie się z podręcznika) charakteryzuje się najczęściej jako jednostronne przekazywanie przez nauczyciela gotowych wiadomości, a więc są one opanowywane w drodze zapamiętywania, przez przyswajanie. Zasadniczą wadą tych metod jest to, że student przyswajający sobie gotową wiedzę, przejawia stosunkowo małą aktywność myślową. Ponieważ drogą uczenia się jest przyswajanie, wskutek tego nie zawsze rozumie przyswaną wiedzę, co powoduje, że jest ona mało operatywna, a przez to i niezbyt trwała. Efektem stosowania tych metod w praktyce dydaktycznej są przykłady, w których studenci potrafią wymienić definicje i sklasyfikować je, ale nie umieją zilustrować ich samodzielnie dobranym przykładem ani też zastosować w praktyce. Należy jednak zauważyć, że za ich pomocą można przekazać studentom dużo wiadomości w stosunkowo krótkim czasie. Jest to dość istotna zaleta, która może być wykorzystana w kształceniu w wyższej szkole wojskowej głównie z dwóch powodów.

Po pierwsze przedmiot badań sztuki wojennej, którym jest walka i operacja, nie występują bezpośrednio w praktyce, stąd nie może być bezpośrednio obserwowany i analizowany. Zatem zrozumienie prawidłowości występujących w procesach walki zbrojnej wymaga wielu wiadomości, które zostały odkryte, uporządkowane i opisane. Ze względów ekonomii nauczania nie ma potrzeby, aby studenci wymyślali na przykład nowe zasady walki lub nowe ich nazwy. Zamiast więc tracić czas na tak bezcelowe przedsięwzięcie, należy podać te zasady, ich znaczenie i treść poprzez wykład lub odwołać się do podręcznika, a następnie sprawdzić ich zrozumienie i kształcić umiejętność ich zastosowania.

Po drugie sztuka wojenna, jak każdy inny przedmiot, posługuje się zaczerpniętymi z dyscypliny naukowej, właściwymi pojęciami i terminami, które należy podać i wyjaśnić, a następnie kształtować umiejętności ich zastosowania w praktyce. Należy jednak – stosownie do stopnia złożoności przekazywanych treści operacyjnych i możliwości percepcyjnych studentów – różnicować metody podające, poczynając od wykładu monograficznego, poprzez problemowy, a kończąc na samodzielnym studiowaniu literatury.

Trzecią grupę metod studiowania stanowią *metody czynnościowe*, oparte na praktycznym działaniu. Metody te, z punktu widzenia funkcji dydaktycznych, należy rozumieć jako sposób opanowywania wiedzy, kształtowania umiejętności i zdolności oraz cech charakteru, motywacji i postaw. Tak więc ta grupa metod w istocie służy osiągnięciu celów kształcenia, uzyskaniu wszechstronnego wykształcenia. Z tego też względu nazywa się je często metodami poszukującymi, bowiem umożliwiają: inspirowanie i aktywizowanie studentów do zdobywania wiedzy, poszukiwanie właściwych rozwiązań już w czasie gromadzenia i recepcji wiedzy operacyjnej, sprawdzanie jej wartości i przydatności oraz kształtowanie umiejętności jej zastosowania.

W wyniku stosowania wiedzy, studenci mogą dostrzec jej praktyczny walor, pełniej ją zrozumieć i wzbogacać o nowe spostrzeżenia. Rola nauczyciela sprowadza się do kierowania procesem zdobywania wiedzy i umiejętności jej stosowania.

Wśród metod poszukujących, ważne miejsce w kształceniu w wyższej szkole wojskowej mają do spełnienia: metoda sytuacyjna, inscenizacji oraz ćwiczeń¹³⁸.

Nauczanie problemowe, które jak wykazują obserwacje procesu kształcenia operacyjnego, stanowi ten rodzaj nauczania, który pozwala na przyswojenie wiedzy i kształtowanie umiejętności. Ta droga uczenia się wdraża studentów do samodzielnego odkrywania wiedzy, umiejętnego korzystania z wiedzy już odkrytej i opisanej w różnych podręcznikach i publikacjach, dając im orientację, gdzie i jak ją zdobywać. Tym samym wdraża do ustawicznego samokształcenia i poszerzania zakresu posiadanej wiedzy.

Z punktu widzenia nauczania w wyższej szkole wojskowej (osiągnięcie założonych celów), istotne znaczenie spełniają **ćwiczenia** jako metoda utrwalenia wiedzy i umiejętności jej zastosowania. Stosując metody poszukujące w ćwiczeniu, zapewnia się nie tylko kształtowanie umiejętności, ale również trwalsze opanowanie wiedzy. Chodzi bowiem o to, aby w toku ćwiczeń ustawicznie odwoływać się do wiedzy, umiejętności już opracowanych i na tej podstawie utrwalać je, z jednocześnie ich rozwiązaniem. Ćwiczenie zapewnia także warunki ukształtowania postaw i cech charakteru.

W prawidłowym przebiegu kształcenia w wyższej szkole wojskowej, ważną rolę spełniają **metody kontroli i oceny**. Bezpośrednim ich zadaniem jest stwierdzenie, w jakiej mierze studenci opanowali określony programem materiał kształcenia, jakie posiadają umiejętności i w jakim stopniu opanowane. *Kontrola* jest instrumentem uzyskiwania obiektywnych informacji o przebiegu procesu studiowania oraz o osiągniętych przez studentów rezultatach. Pełne osiągnięcie celu kontroli ma miejsce wówczas, gdy w jej wyniku nastąpi uświadomienie studentom braków w zakresie wiedzy i umiejętności, a jednocześnie – kierunków dalszego uczenia się i motywacji do nauki. Kontrola powinna spełniać jeszcze jedną ważną funkcję, a mianowicie uświadomić nauczycielowi jego osiągnięcia i niepowodzenia dydaktyczne, stanowiące podstawę do refleksji nad własną pracą (dobór treści i metod kształcenia, organizacja pracy itp.).

Tak więc mówiąc o kontroli wyników nauczania w wyższej szkole wojskowej, ma się na myśli świadomą i planową czynność (lub zespół czynności), która zmierza do poznania i porównania wiedzy i umiejętności oraz ukształtowania postaw, cech charakteru i motywacji określonych w operacyjnych treściach modelu osobowo-zawodowego absolwenta. Powyższe rozumienie kontroli daje jednocześnie odpowiedź na pytanie dotyczące kryteriów, według których należy ją prowadzić i oceniać.

Z kontrolą nierozzerwalnie związana jest *ocena*. Rozpatrując relacje między nimi, można stwierdzić, że ocena jest zawsze wtórna, bowiem poprzedza ją proces kontroli. Niemniej jednak nie zawsze kontrola musi się kończyć oceną, bowiem wystarczy sam fakt ujawnienia luk, niewiedzy i wskazania kierunku postępowania oraz pobudzenie motywacji do uczenia się. Ma to miejsce wówczas, gdy zamierza

¹³⁸ J. Bogusz do tej grupy metod zalicza metodę instruktazu oraz planowania działań. Por. J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, op. cit., s. 186 i 190.

się zorientować o efektywności stosowanych metod kształcenia, umiejętnościach stosowania wiedzy w praktyce, posługiwania się tekstami dokumentów itp. W tym wypadku ocena polega na sformułowaniu wniosków w zakresie tego, co było przedmiotem kontroli, a w końcu – celem zabiegów doskonalących proces kształcenia.

W trakcie przeprowadzania kontroli należy także unikać sytuacji, w której ocenianie ma charakter arbitralny. Jednocześnie należy wykazywać, że jej celem nie jest szukanie dziury w całym, tzn. wytykanie luk i braków, lecz przede wszystkim ułatwianie i przyspieszanie studiowania. Okazji do obu typów działań kontrolnych w kształceniu operacyjnym jest ogromnie dużo, szczególnie wówczas, gdy studenci formułują warianty decyzji. Wówczas mogą ujawnić się braki w wiedzy pojęciowej, ale głównie z zakresu logicznego myślenia, umiejętności dokonywania ocen, przewidywania rozwoju sytuacji operacyjnej itp. Wszelkie „brutalizowanie” w tych sytuacjach dydaktycznych prowadzi z reguły do bierności, do szukania sprawdzonych wzorców, naśladownictwa raz wyuczonego schematu; jest to wówczas szkolenie, a nie kształcenie.

Jak z powyższych rozważań wynika, należy uwzględnić problematykę kontroli i oceny w całokształcie rozpatrywanych metod kształcenia.

Z metodami kształcenia łączą się nierozdzielnie **formy nauczania**. Praktyka dydaktyczna ukształtowała dwie podstawowe formy: pracę jednostkową i zbiorową, której odmianę stanowi praca grupowa. Przykładem pracy jednostkowej (indywidualnej) jest wykonywanie zadania domowego, które w warunkach wyższej szkoły wojskowej odpowiada zadaniu wykonywanemu podczas samokształcenia. Natomiast podczas zajęć lekcyjnych ta forma występuje zazwyczaj w czasie sprawdzania studentów na początku zajęć lekcyjnych, a przede wszystkim podczas kontroli (kolokwium, egzaminu itp.). Niedociągnięcia tej formy rekompensuje praca zbiorowa, która stwarza warunki do zwiększenia aktywności i samodzielności studentów, kształtowania umiejętności pracy zespołowej, cech charakteru i postaw.

Cechą charakterystyczną tej formy organizacji zajęć jest to, że studenci wspólnym wysiłkiem rozwiązują problemy taktyczne i operacyjne. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności, w pierwszej kolejności uczą się, pod kierownictwem nauczyciela, rozwiązywać problemy, by następnie rozwiązywać je samodzielnie. Na ogół grupa szkoleniowa rozwiązuje jeden, ten sam problem, a studenci występują w takiej samej roli. Niedostatkami tej formy organizacji zajęć jest to, że czasem są trudności z utrzymaniem wysokiej aktywności wszystkich czy większości studentów, choćby ze względu na zróżnicowany poziom ich wiedzy i możliwości intelektualnych. Z tego też względu efektywniejszą formą jest praca grupowa, która w kształceniu operacyjnym może okazać się bardzo przydatna, głównie ze względu na możliwość kształtowania umiejętności pracy zespołowej, postaw, zachowań, a przede wszystkim samodzielnego zdobywania wiedzy i ciągłej jej weryfikacji poprzez zastosowanie.

Wymieniona forma organizacji zajęć, jak zauważa Okoń, ma dwie odmiany¹³⁹. Pierwszą jest jednolita praca grupowa, która charakteryzuje się tym, że grupę szkoleniową dzieli się na 3–5-osobowe zespoły, które równocześnie rozwiązują ten sam problem operacyjny. Przydatność tej formy może być duża, zwłaszcza wówczas, gdy nauczyciel pragnie uzyskać kilka wariantów decyzji dotyczących tej samej sytuacji operacyjnej. Zapewniona jest wówczas wysoka aktywność wszystkich studentów w każdej grupie, wynikająca ze świadomości porównywania decyzji. Drugą odmianą jest praca grupowa zróżnicowana, która polega na tym, że wszyscy studenci występują w różnych funkcjach, tworząc ćwiczebne dowództwo i sztab pododdziału, oddziału lub związku taktycznego. Jest to najbardziej złożona forma organizacji zajęć taktyczno-operacyjnych, która w najwyższym stopniu upodabnia przebieg studiowania do faktycznego kierowania operacją. Upodobnienie procesu studiowania do procesu kierowania operacją jest zarazem formą kształcenia i formą kontroli stopnia przygotowania studentów do zadań na polu walki. Wnioski z tej kontroli powinny stanowić ukierunkowanie co do dalszych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Metody kształcenia zapewniające opanowywanie wiedzy dotyczącej pola walki jako powiązanych ze sobą struktur, sprzyjają kształtowaniu myślenia strukturalnego, a to wiąże się z tworzeniem hierarchii i wartości¹⁴⁰. A zatem zrozumienie podstawowych struktur wiedzy taktyczno-operacyjnej, ich znaczenia i wzajemnych powiązań, może sprzyjać działalności twórczej, opartej na tworzeniu nowych układów: dobór elementów i określenie związków między nimi¹⁴¹.

W tym więc sensie metody kształcenia w wyższej szkole wojskowej powinny stwarzać warunki odwzorowania w umyśle studentów struktur wiedzy z zakresu taktycznych i operacyjnych działań, umożliwiając tym samym wskazanie tych, które stanowią konstrukcje nośne treści programowych. Kierując się tym kryterium, należy oczywiście uwzględniać stopień i rodzaj trudności zawarty w treściach merytorycznych, ich związki z innymi treściami zarówno taktyki, sztuki operacyjnej, jak i innych przedmiotów pozwalających zrozumieć przerabiany materiał kształcenia. Szczególnie ta wskazówka ma odniesienie do studentów pierwszego semestru, gdyż rozbieżność między posiadaną przez nich wiedzą i umiejętnościami intelektualnymi a wymaganiami programowymi jest dość duża. Dlatego też podstawową metodą, zwłaszcza w pierwszym semestrze, powinien być wykład wprowadzający mający na celu konstruowanie w umyśle studentów pojęciowych pomostów wyobrażeniowych. Służą temu odpowiednio dobrane środki dydaktyczne, zwłaszcza o charakterze poglądowym: schematy, foliogramy, mapy, film itp.

Kryterium poznawcze nakłada na nauczyciela obowiązek określenia poziomu intelektualnego studentów, z punktu widzenia poziomu recepcji problemów taktyczno-operacyjnych. Zazwyczaj poziom ten jest ogromnie zróżnicowany u poszczególnych studentów, stanowi bowiem swoiste odzwierciedlenie ich dotychczasowej

¹³⁹ Zob. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1968, s. 351.

¹⁴⁰ Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie...*, [1996], op. cit., s. 278.

¹⁴¹ Zob. ibidem, s. 279.

drogi służbowej w jednostkach i instytucjach wojskowych. Realizacja tego zadania przez nauczyciela powinna zapobiec naruszeniu zasady przystępności i stopniowania trudności.

Drugim kryterium doboru form i metod kształcenia operacyjnego jest kryterium metodologiczne. Punktem wyjścia przy jego formułowaniu jest założenie, że jeżeli głównym celem kształcenia taktyczno-operacyjnego jest umożliwienie studentom poznania rzeczywistości pola walki i jej przekształcanie w ramach działalności dowódczo-sztabowej, to formy i metody dydaktyczne powinny służyć ich optymalnemu przygotowaniu do tych zadań. Potrzeby badania rzeczywistości i dokonywania jej opisu, wyjaśniania, oceny oraz normowania, wymagają od nauczycieli stosowania w procesie dydaktycznym metod o charakterze badawczym (poszukujące, aktywizujące), które pozwalają naukowo opisywać i wyjaśniać badane zjawiska, oceniać je i formułować na tej podstawie normy postępowania. Tym wymaganiom odpowiadają takie metody, jak: wykład problemowy, dyskusja, ćwiczenia grupowe i ćwiczenia dowódczo-sztabowe. W tworzeniu sytuacji problemowej, niezbędnej do zastosowania metod tej grupy, wskazane jest stosowanie również metod inscenizacyjnej i sytuacyjnej.

Trzecim kryterium doboru form i metod kształcenia jest kryterium wychowawcze. Zgodnie ze sformułowanymi celami kształcenia w wyższej szkole wojskowej, należy kształtować cechy charakteru, postawy, motywacje. Tak więc zarówno treści kształcenia, jak i sytuacje, w jakich należy stawiać studentów podczas zajęć, powinny mieć na celu kształcenie cech zawodowych jak również osobowych, a więc rozwijać postawy badawcze i zainteresowania problematyką walki, rozwijać zdolności oraz motywacje.

Powyższe rozważania wskazują na istnienie tej zależności także wobec form i metod kształcenia. Określenie kryteriów doboru może stanowić podstawę do szczegółowych rozważań mających na celu ustalenie optymalnych form i metod kształcenia. Świadczą także o tym, że osiągnięcie celów może nastąpić poprzez łączne zastosowanie wielu różnorodnych form i metod uczenia się. Należy bowiem zauważyć, że każda z wymienionych metod służy osiągnięciu określonych celów. Stąd uwzględnienie tej prawidłowości w procesie kształcenia taktyczno-operacyjnego może w istotny sposób zwiększyć jego efektywność.

I tak pierwsza warstwa treści kształcenia taktyczno-operacyjnego ma dla studentów wartość poznawczą i ma ona na ogół postać opisu. Drogą uczenia się tych treści jest przyswajanie, które może odbywać się poprzez przekazywanie gotowej wiedzy lub być wynikiem pracy z podręcznikiem. Oczywiście część treści tej warstwy ma charakter wiedzy pamięciowej, jak np.: historia sztuki wojennej. Osiągnięciu tego celu służy przede wszystkim **wykład problemowy i samodzielna praca z podręcznikiem i literaturą naukową**.

Istotną zaletą *wykładu problemowego* jest to, że ujmuje on jakieś zagadnienie – problem w miarę całościowo, pokazuje drogi prowadzące do jego rozwiązania i konsekwencji wynikających z tego rozwiązania¹⁴². Takie podejście do wykładu ma

¹⁴² Por. ibidem, s. 283.

głównie na celu ukierunkowanie sposobu myślenia studentów, rozbudzenie ich ciekawości poznawczej, wyjaśnienie istotnych, podstawowych pojęć, definicji z zakresu przedstawianej problematyki. Ten typ wykładu stanowiłby wprowadzenie w samodzielne studiowanie sztuki wojennej, natomiast kolejne tematy wykładów problemowych byłyby niejako uszczegółowioną formą problemów taktycznych lub operacyjnych.

Zaprezentowany podczas wykładów zakres problemów, jak i sposób ich rozwiązywania, stanowi podstawę do **samodzielnego studiowania**. Jest ono ważnym sposobem zdobywania wiedzy. Z jednej strony wdraża do ustawicznego samokształcenia, z drugiej zaś stanowi istotne źródło wiedzy. Także ważnym sposobem zdobywania wiedzy operacyjnej jest **studiowanie literatury**, które wymaga jednak dość dużej samodzielności i krytycyzmu. Należy bowiem podkreślić, że wielu autorów prezentuje je często odmiennie, różnią się poglądy w tej samej sprawie. Jest to zjawisko zarazem ułatwiające, jak i utrudniające proces samodzielnego studiowania. Z jednej strony uczy dostrzegania różnych podejść i sposobów rozwiązywania tego samego problemu, kształtuje krytycyzm i załączki własnego punktu widzenia określonych problemów. Z drugiej strony dla studentów niedysponujących szerszym zakresem wiedzy i możliwości intelektualnych, stanowi nadmiar treści tzw. szum informacyjny, który obniża ich aktywność umysłową do samokształcenia.

W celu weryfikacji, uogólnienia, systematyzacji treści i doskonalenia wiedzy studentów należy stosować dyskusje typu seminaryjnego. W nazewnictwie wyższej szkoły wojskowej określane są jako **seminaria**. Umożliwiają one realizację drugiej warstwy treści kształcenia – wiedzy i umiejętności.

Seminarium, jako forma kształcenia, stwarza dogodne warunki do aktywizacji procesu dydaktycznego, poprzez stosowanie dyskusji lub rozwiązywanie problemów. Głównym jego celem jest poszerzanie i pogłębianie wiedzy, rozwój zdolności intelektualnych, w tym indukcyjnego i dedukcyjnego rozumowania, poprawności wnioskowania i argumentowania. Ponadto wdraża ono do samodzielnego studiowania i krytycznej analizy wykorzystywanych materiałów źródłowych. Jest zatem formą, która powinna stwarzać warunki kształtowania samodzielności myślenia, odwagę głoszenia swoich poglądów i opinii oraz przygotowywać do prowadzenia pracy naukowej. Pewną odmianę seminarium stanowi **konwersatorium**, które opiera się głównie na dyskusji. Podstawowym jego celem jest usystematyzowanie wiedzy na określony temat, rozwój umiejętności intelektualnych i przygotowanie do stosowania wiedzy w praktycznym działaniu. Ta forma kształcenia wymaga od studentów wykazania się samodzielnością myślenia, określonego zasobu wiedzy operacyjnej i umiejętności operowania nią.

Nauczanie sztuki wojennej poprzez ćwiczenia

Kształtowanie umiejętności operacyjno-taktycznych urzeczywistniane jest w formie *ćwiczeń taktycznych i operacyjnych*, będącymi hipotetycznym obrazem operacji. Jak wykazują wieloletnie doświadczenia dydaktyczne, podstawową zaletą tej formy kształcenia jest możliwość oddziaływania na wszystkie sfery osobowości studen-

tów, a więc uczenie się systemowej wiedzy operacyjnej, kształtowanie umiejętności posługiwania się nią, a także rozwijanie zdolności i cech charakteru oraz postaw i motywacji. Jednoczesne osiąganie tak wielu różnorodnych i złożonych celów kształcenia sprawia, że ćwiczenia odgrywają podstawową rolę we wszechstronnym przygotowaniu przyszłych dowódców. Dlatego też warunki ćwiczenia, jak i założone w nim sytuacje operacyjne powinny być maksymalnie zbliżone do przewidywanych w przyszłej wojnie (zasada realizmu ćwiczeń). Należy jednak przestrzegać zasady stopniowania trudności, wyrażającej się tym, że w miarę zdobywania przez studentów coraz szerszej wiedzy i większego doświadczenia, powinien wzrastać stopień trudności i złożoności zarówno warunków organizacyjnych, jak i sytuacji taktyczno-operacyjnych.

Dotychczasowa praktyka dydaktyczna wykazuje, że na potrzeby kształcenia studentów w wyższej szkole wojskowej, należy wyróżnić dwa podstawowe ich rodzaje:

- ćwiczenia grupowe;
- ćwiczenia dowódczo-sztabowe.

Przyjęcie takiego podziału odpowiada zarówno warunkom przygotowania i przeprowadzenia ćwiczeń, jak i celom kształcenia taktyczno-operacyjnego.

Ćwiczenie grupowe umożliwia realizację każdego, dowolnego tematu z taktyki i sztuki operacyjnej, bowiem zakres organizacji tego ćwiczenia nie wymaga podejmowania specjalnych przedsięwzięć zabezpieczających. Istota tej formy kształcenia wyraża się w tym, że każdy student występuje w tej samej roli. W ramach jednego ćwiczenia może się mieścić kilka lub kilkanaście zajęć grupowych, których problematyka powinna być powiązana ze sobą (zgodnie ze strukturą wiedzy taktyczno-operacyjnej). Za pomocą tej formy ćwiczenia mogą być zrealizowane wybrane tematy cząstkowe z taktyki i sztuki operacyjnej, ale mające charakter ogólnych prawidłowości, zasad walki, np.: ocena i wybór wariantu działania. A zatem, poprzez ćwiczenie grupowe można osiągnąć bardzo różnorodne cele kształcenia.

Ćwiczenie grupowe służy realizacji określonego tematu np. obrony, natarcia. W tym celu należy założyć w ćwiczeniu sytuacje poznawcze i praktyczne, obfitujące w trudności dydaktyczne i rzeczywiste, co zmusza studentów do aktywności umysłowej i operatywnego, twórczego myślenia. Z tego względu podstawową metodą tego ćwiczenia powinna być metoda problemowa. Należy jednak wskazać na bardzo istotny warunek, jakim jest ujmowanie problemów taktyczno-operacyjnych podczas zajęć jako badania zjawisk i procesów pola walki z przyczynowo-skutkowego punktu widzenia. Takie podejście umożliwia kształtowanie wyobraźni taktyczno-operacyjnej, umiejętności przewidywania zarówno działań własnych, jak i przeciwnika i – co ważne – uczy odpowiedzialności za podjętą decyzję.

Należy także podkreślić rolę nauczyciela, który powinien inspirować i ukierunkowywać procesy myślowe studentów tak, aby opanowali metodę rozwiązywania problemów. Nie chodzi zatem o wyuczenie rozwiązywania jednej, określonej sytuacji, lecz o transfer wiedzy i umiejętności. Drugą (metodą) osiągnięcia tego celu nie powinno być zwracanie uwagi w odniesieniu do pojedynczych faktów i zjawisk, bo

w miarę narastania treści kształcenia ilość tych uwag musiałaby wzrosnąć, co sprowadzałoby kształcenie do mechanicznego zapamiętywania. Trzeba postępować inaczej, a mianowicie popełnione błędy wykazać na tle wyjaśnienia danego zjawiska. Powyższe postępowanie dydaktyczne odgrywa ogromną rolę w pogłębieniu rozumienia teorii, w gruntownym jej opanowaniu i w rozwijaniu myślenia. Przyczynia się także do ulepszenia wypracowanych już rozwiązań, bowiem każda poszukująca myśl pozostawia po sobie choćby mały ślad. Tutaj rodzi się jednak podstawowe pytanie: jak poznawać przebieg procesu myślowego studentów, aby móc właściwie nim kierować?

W ćwiczeniach grupowych wykorzystuje się znaną z badań psychologicznych metodę czynności myślenia, jaką jest technika głośnego myślenia¹⁴³. Polega ona na tym, że badany w czasie rozwiązywania problemu opisuje przebieg czynności myślenia; jest to swoisty monolog. Wadą tej techniki jest stosunkowo mała rzetelność monologu, ale i tak daje ona pewien obraz, jak powstaje u człowieka pomysł rozwiązania zadania, jakie on ma skojarzenia, jakie formułuje wnioski. Jest to również odzwierciedlenie w pewnym stopniu wiedzy badanego, a właściwie – stopnia jej zastosowania. Pomimo tych ograniczeń, technika ta stwarza warunki do zwiększenia samodzielności studentów, a tym samym zapewnienia trwalszego i wszechstronniejszego ich wykształcenia¹⁴⁴.

Istotną trudność – jak wykazują wieloletnie doświadczenia – stanowi nauczanie kategorii taktyczno-operacyjnych, stanowiących zasadnicze pojęcia taktyki i sztuki operacyjnej, jej kościec merytoryczny i podstawę języka taktycznego i operacyjnego. Ponieważ ten proces ma miejsce przede wszystkim podczas ćwiczeń grupowych, stąd wskazane jest rozważenie jego przebiegu.

Drugą grupę ćwiczeń stanowią *ćwiczenia dowódczo-sztabowe*, które są formą kształcenia taktyczno-operacyjnego bardzo zbliżoną do warunków, w jakich faktycznie będą działać dowódcy i oficerowie sztabu. Istotną właściwością tego ćwiczenia jest to, że pozwala na rozegranie określonych sytuacji taktyczno-operacyjnych. Stwarza to możliwość uczenia się stosowania wiedzy, kształtowania umiejętności, rozwijania zdolności, cech charakteru, motywacji i postaw. Pozwala na osiągnięcie szerokiego wachlarza różnorodnych celów jednocześnie, w czasie trwania jednego ćwiczenia. Ta odmiana ćwiczenia przygotowuje studentów do pracy zespołowej, uczy ich dostrzegania i jednocześnie respektowania wzajemnych zależności między wszystkimi osobami funkcyjnymi. Wyrabia zatem odpowiednie właściwości do pracy zespołowej, uczy kierowania ludźmi, organizowania ich pracy i odpowiedzialności za jej wyniki.

Dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne w zakresie prowadzenia ćwiczeń dowódczo-sztabowych, wskazują na bardzo emocjonalne zaangażowanie studentów w czasie ich trwania, co wyzwala aktywność i skłania do znacznego wysiłku intelektualnego i fizycznego. Spełniają one zatem warunek aktywizacji i kształto-

¹⁴³ Por. J. Koziński, *Czynność myślenia*, [w:] *Psychologia*, Warszawa 1976, s. 353.

¹⁴⁴ Por. J. Halik, *Sprawozdanie z badań opinii nauczycieli akademickich w zakresie efektywności ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych w AON*, Warszawa 1991, s. 3 i n.

wania samodzielności studentów, uczyć rozwiązywania problemów operacyjnych oraz nawyków pracy umysłowej i organizacyjnej.

Biorąc pod uwagę to, że ćwiczenie dowódczo-sztabowe wymaga jednak pewnego przygotowania studentów w zakresie samodzielnego rozwiązywania problemów taktyczno-operacyjnych w ramach sztabu, istnieje potrzeba poprzedzenia go (zgodnie z zasadą stopniowania trudności) ćwiczeniem grupowym z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego. Pozwala ono rozegrać określone fragmenty sytuacji w ramach sztabu oddziału lub związku operacyjnego, np. w czasie prowadzenia walki obronnej – może to być podjęcie decyzji do wykonania kontrataku.

Przedstawiony wyżej układ form i metod kształcenia taktyczno-operacyjnego, spełnia warunki zapewniające realizację systemowo ujętych treści kształcenia, a tym samym osiągnięcie założonych celów. Formy i metody kształcenia jak niejednokrotnie już podkreślano – nie są samoistne, lecz ich dobór i układ zależy od celów, treści i warunków, w jakich odbywa się proces dydaktyczny.

Wykorzystanie środków dydaktycznych w nauczaniu w wyższej szkole wojskowej

Ważne miejsce w procesie nauczania przedmiotów taktyczno-operacyjnych, powinny zajmować środki dydaktyczne. Jednym z najważniejszych są komputerowe modele operacji (walki). Są one w swej istocie sformalizowanym opisem rzeczywistych procesów zachodzących podczas prowadzenia walki zbrojnej, wyrażonych za pomocą określonych formuł matematycznych. Model taki zwykle pozwala na badanie zjawisk zachodzących na polu walki oraz przeprowadzanie eksperymentów bez udziału wojsk. W efekcie uzyskuje się możliwość formułowania wniosków, pozwalających na efektywniejsze podejmowanie decyzji w czasie przyszłych działań bojowych oraz wszechstronną ocenę przygotowania dowództw i sztabów do spełniania ich statutowej funkcji.

Podczas nauczania przedmiotów taktyczno-operacyjnych należy stosować ćwiczenia z wykorzystaniem komputerowych programów symulacyjnych, zaliczanych do tzw. systemów ekspertowych. Mają one ułatwić i usprawnić pracę ćwiczących dowódców i oficerów sztabu oraz kierownictwa ćwiczenia. Umożliwia on bowiem w sposób prosty i w miarę w krótkim czasie przedstawienie prawdopodobnej prognozy skutków decyzji podejmowanych w działaniach bojowych. Zastosowanie modelu symulacyjnego umożliwia zwiększenie liczby rozpatrywanych wariantów decyzji, ułatwia wybór najlepszego wariantu z punktu widzenia przyjętych kryteriów (celu prowadzonych działań) oraz znacznie zmniejsza ryzyko niepowodzenia. Komputerowy model walki i operacji może być postrzegany jako jeden z elementów procesu kształcenia, który znacznie wzbogaca jego formy. Może być z równym powodzeniem stosowany w jednostronnych ćwiczeniach dowódczo-sztabowych (jedno- i wieloszczeblowych), a także w ćwiczeniach o charakterze dwustronnym. Nie ma również żadnych uzasadnionych przeszkód, które ograniczałyby wykorzystanie tego narzędzia w toku przygotowania i prowadzenia ćwiczeń grupowych. Ponadto powinny one usprawnić proces przygotowania ćwiczeń, głównie poprzez

skrócenie czasu ich opracowywania oraz dostarczenie wiarygodnej prognozy zachowania się ćwiczących stron w przyjętych warunkach i ograniczeniach, a tym samym ułatwić przygotowanie złożonych sytuacji dla ćwiczących. Istotną zaletą komputerowego modelu operacji jest tworzenie swoistego scenariusza przebiegu operacji (bitwy, walki). Scenariusz taki polega na opisie zdarzeń oraz wskazaniu ich logicznego i spójnego następstwa w celu ustalenia, w jaki sposób, krok po kroku, rozwijać się będzie określona operacja (bitwa, walka). Przyjmuje się przy tym określony punkt wyjścia – inaczej mówiąc położenie wyjściowe stron, które jest podstawą przyszłego, wielowariantowego rozwoju sytuacji. W rezultacie otrzymuje się pewien zbiór, który stanowią obrazy (warianty) możliwego rozwoju sytuacji.

W takim ujęciu komputerowy model walki lub operacji umożliwia rozważenie związków między zdarzeniami (kolejnymi decyzjami stron i ich następstwami), oddziaływania między obiektem (określona jednostka postrzegana jako ZO, ZT czy też oddział, wraz ze środkami wzmocnienia i wsparcia) a jego otoczeniem (przeciwnik, cechy fizyczne i geograficzne obszaru działań, warunki meteorologiczne, pora roku i doby itp.) oraz do jednoczesnego ujmowania różnych punktów widzenia danej sytuacji. Należy także wskazać, że system symulacji powinien tworzyć środowisko, w którym są przedstawione stosunki i zależności między działaniami lądowymi, powietrznymi, morskimi oraz rozpoznaniem i logistyką. Interakcje zachodzące między użytkownikami, będą bowiem mieć wpływ na decyzje podejmowane przez ćwiczących studentów. System powinien więc umożliwiać dostęp wszystkim użytkownikom w taki sposób, w jaki na rzeczywistym polu walki mogliby wykorzystywać faktyczne środki dowodzenia i łączności oraz środki walki. Podstawowym zadaniem systemu symulacyjnego jest zintensyfikowanie procesu kształcenia dowódców, oficerów sztabu i innych użytkowników w zakresie podejmowania decyzji i kierowania działaniami. Powinien także zapewnić możliwość jego wykorzystania w fazie przygotowania, prowadzenia i oceny ćwiczenia.

Przedstawione wyżej rozważania dotyczą jednego z podstawowych środków dydaktycznych, jakimi są systemy symulacyjne, bowiem one w największym stopniu umożliwiają odwzorowanie realiów pola walki i podejmowane decyzje przez ćwiczących.

Rozdział 6

Zasady kształcenia

6.1. Pojęcie zasad kształcenia i ich funkcje

Zasady kształcenia, nazywane przez innych zasadami nauczania, są pojęciem dość kontrowersyjnym. Wynika to z różnego rozumienia słowa „zasada”. Może ono być rozumiane jako:

1) twierdzenie oparte na prawie naukowym, wówczas zasada wywiedziona jest z prawa: PRAWO – ZASADA i jest elementem teorii kształcenia, stanowiąc w swej istocie wynik obserwacji dotychczasowych procesów nauczania opartych na prawidłowościach:

– przyczynowych – wyrażających stałe związki i zależności między stanami rzeczy i zdarzeniami w procesie kształcenia;

– statystycznych – które stwierdzają prawdopodobieństwo wystąpienia pewnych zjawisk z określoną częstotliwością;

2) normy postępowania uznane za obowiązujące – wówczas zasada wywiedziona jest z normy: NORMA – ZASADA i jest rozumiana jako reguła, wskazówka oparta na intuicji;

3) tezy wywiedzione z jakiejś doktryny – wówczas zasada wynika z doktryny: DOKTRYNA – ZASADA¹⁴⁵.

Niewątpliwie ta różnorodność pojmowania zasad nie ułatwia ich jednoznacznego określenia. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że dydaktyka zajmuje się wszelkimi procesami nauczania, stąd można przyjąć, że zasady kształcenia należy rozumieć jako wskazania skutecznego postępowania dydaktycznego, odzwierciedlające prawidłowości procesu nauczania. Powyższy pogląd odzwierciedla stanowisko wielu pedagogów, m.in. B. Nawroczyńskiego, który pisząc pracę na temat kształcenia w 1930 roku, ukazał zasady kształcenia jako wskazania postępowania.

Zasady kształcenia, jak już wcześniej stwierdzono, są różnie nie tylko interpretowane, lecz także nazywane. I tak W. Okoń wyróżnia dziewięć zasad. Należą do nich zasady:

- 1) systemowości;
- 2) pogładowości;
- 3) samodzielności;
- 4) związku teorii z praktyką;
- 5) efektywności;
- 6) stopniowania trudności;
- 7) związku indywidualizacji i uspołecznienia;

¹⁴⁵ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 179.

- 8) trwałości wiedzy;
- 9) ustawiczności kształcenia.

J. Półturzycki wyróżnia także dziewięć zasad, ale nadaje im inne nazwy i treść znaczeniową. Według Półturzyckiego są to zasady:

- 1) pogładowości;
- 2) przystępności kształcenia;
- 3) systematyczności;
- 4) świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów;
- 5) kształcenia umiejętności uczenia się;
- 6) łączenia teorii z praktyką;
- 7) indywidualizacji i zespołowości;
- 8) trwałości wiedzy;
- 9) ustawiczności kształcenia.

Zasady kształcenia spełniają określone funkcje względem całego procesu kształcenia, bowiem są odniesione do wszystkich elementów procesu kształcenia. Tak więc umożliwiają zarówno dobór celów, treści, jak i form, metod oraz środków dydaktycznych. Pozwalają na dobór metod, a więc postępowania dydaktycznego.

Zasady kształcenia stosuje się w celu:

- zaznajamiania uczniów z usystematyzowaną wiedzą;
- rozwoju zainteresowań i zdolności poznawczych;
- kształtowania naukowego poglądu na świat;
- wdrażania do samokształcenia.

6.2. Charakterystyka podstawowych (wybranych) zasad kształcenia

1. *Zasada systemowości*, czyli porządkowania wiedzy w głowach uczniów.
 - oprzeć się na tym, co już wiedzą, umieją;
 - nowo wprowadzane treści wiązać z istniejącymi, tworząc z nich strukturę logiczną, jako warunek zrozumienia i trwałego przyswojenia;
 - korelacja przedmiotowa;
 - właściwy podział materiału na jednostki lekcyjne wg logicznej kolejności;
 - w każdej lekcji – cele i treści oraz właściwe formy i metody realizacji;
 - podkreślać sprawy i tematy zasadnicze;
 - systematyczna praca w opanowywaniu wiedzy i umiejętności.
2. *Zasada pogładowości*, czyli respektowania drogi między konkretem a abstrakcją, pozwala na:
 - poznanie bezpośrednie – kontakt z rzeczami, zjawiskami i procesami;
 - angażowanie jak najwięcej zmysłów (wzrok, słuch, dotyk);
 - poznanie pośrednie – zastępniki, tj. modele, wykresy, obrazy itp.;
 - odpowiednie proporcje między tymi rodzajami poznania;

- poznanie dostosować do uczniów (wiek, rozwój psychofizyczny, doświadczenie, umiejętności);

- zwrócić uwagę na powiązania między elementami rzeczy i zdarzeń.

Istotna funkcja poglądowości, to:

- ułatwienie poznania, zrozumienia, zapamiętania i odtworzenia myśli, pojęć, praw poprzez modele wyobrażeniowe;

- pokaz czynności;

- połączenie słowa mówionego z pokazem.

3. *Zasada samodzielności*, czyli ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela.

- wdrożenie do świadomego i aktywnego uczestnictwa w procesie nauczania, a tym samym do życia;

- uczniowie mają naturalne ograniczenia i zahamowania, stąd kształtowanie ich samodzielności w zaspokajaniu własnych potrzeb;

- stosować odpowiednie treści i metody nauczania, np.: problemowe, poszukujące, aktywizujące.

Wymagania w stosowaniu tej zasady:

- poznanie indywidualnych cech ucznia;

- stawianie ich w sytuacjach problemowych;

- ocenianie uczniów i uczenie ich samokontroli;

- stwarzanie warunków pracy zespołowej.

4. *Związku teorii z praktyką*, czyli łączenia teorii z praktyką.

- nauczanie posługiwania się wiedzą w życiu (operatywność wiedzy);

- łączyć poznanie z działaniem (odpowiednie zajęcia teoretyczno-praktyczne);

- wiązać myślenie i poznanie teoretyczne z treściami o charakterze praktycznym i na odwrót, pokazując związek między nimi;

- działanie jako:

- źródło poznania,

- kryterium prawdziwości wiedzy,

- zespół działań przygotowujący do działalności praktycznej;

- organizować proces nauczania tak, aby wykonywaniu czynności praktycznych towarzyszyło myślenie praktyczne, które należy wiązać z teorią, tworząc struktury wiedzy.

5. *Zasada efektywności*, czyli związku między celami a wynikami.

- właściwe i konkretne określenie celów ogólnych i szczegółowych (lekcji, roku, semestru, przedmiotu);

- dobre zaplanowanie tematyki, jednostek lekcyjnych, czasu na realizację oraz właściwych metod;

- prowadzenie zajęć zgodnie z planem;

- bieżąca obserwacja i kontrola pracy każdego ucznia;

- dostosowanie tempa nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia.

6. *Zasada przystępności*, czyli pokonywania trudności uczniów w poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości.

- istotą tej zasady jest stopniowanie trudności, polegające na dostosowaniu treści i metod nauczania do rozwoju i możliwości uczniów. Stąd należy przechodzić od tego, co:

- bliższe do tego, co dalsze;
- łatwiejsze do tego, co trudniejsze;
- znane do tego, co nowe i nieznane;

- należy uwzględniać różnice indywidualne uczniów, stąd należy dostosować treści i metody do poziomu uczniów, co z kolei wymaga dobrej ich znajomości;

- stosować zrozumiałe terminy, poprawny język i sprawdzać ich zrozumienie.

7. *Zasada indywidualizacji i uspołecznienia*, czyli związku interesu jednostki i zbiorowości.

- istotą tej zasady jest łączenie indywidualnych możliwości ucznia z pracą zespołową;

- każdy uczeń ma określone predyspozycje, stąd należy je rozwijać;
- wyznaczyć uczniów na odpowiednie funkcje, stosownie do ich możliwości psychicznych i intelektualnych;
- uczyć uczniów działania zespołowego;
- organizować formy pracy zespołowej, w której efekty zależą od sumy działań zespołu;

- uczyć współzycia i współdziałania jednostek w ramach zespołu.

Rozdział 7

Praca magisterska

7.1. Cel pracy magisterskiej

Praca naukowa powinna być ukierunkowana na wykrycie pewnych praw, zasad czy reguł opartych na naukowych zasadach, bowiem dopiero to nadaje jej charakter pracy naukowej. Ważna jest zatem poprawność dobru materiału do badań, jak też procedury badawczej. Procedura ta powinna być oparta na logicznym wywodzie, jasnym wykładzie i głęboko przemyślanej analizie wyników badań¹⁴⁶.

Prace ze względu na ich podstawowy charakter dzielimy na promocyjne i dydaktyczne. Jeżeli natomiast chodzi o prace magisterskie, to są one objęte planem dydaktycznym i stanowią pierwszy krok na drodze naukowej. Z tego też względu prace magisterskie mają charakter ćwiczebny, kontrolny i twórczy. Celem pracy magisterskiej jest nauczanie umiejętności stosowania metod badawczych i naukowego ujmowania wykładu¹⁴⁷.

W związku z tym od pracy magisterskiej oczekuje się, aby:

- 1) była sprawdzianem opanowania nabytych wiadomości w trakcie studiów, stąd wykaz literatury;
- 2) zawierała przejawy twórczości, pomysłowości i samodzielności myślenia przy opracowywaniu badanego problemu;
- 3) była sprawdzianem umiejętności wykładu – wyłożenie swoich myśli, właściwej interpretacji wyników, umiejętności wypisania się.

Celem pracy magisterskiej jest przede wszystkim opanowanie umiejętności i opracowanie tematów w sposób obiektywny i naukowy, stąd nie oczekuje się od niej wnoszenia nowych osiągnięć do dotychczasowego stanu wiedzy.

Ponieważ praca magisterska daje uprawnienia zawodowe i jest też wstępem do badań, stąd powinna być sprawdzianem:

- 1) nabycia umiejętności technicznych, przejawiających się w wykonawstwie badań (zbieranie materiałów, prowadzenie badań, obserwacja);
- 2) umiejętności korzystania z piśmiennictwa (bibliografia, literatura);
- 3) umiejętności opracowania i przedstawiania osiągnięć.

Pomimo że praca magisterska ma charakter ćwiczebny, to nie oznacza, że nie powinna zawierać obiektywnych badań. Obiektywizm badawczy pracy magisterskiej powinien się przejawiać w:

- a) umiejętności krytycznego korzystania z piśmiennictwa;
- b) umiejętności krytycyzmu wobec własnej tematyki;
- c) umiejętności krytycyzmu wobec własnych badań.

¹⁴⁶ Zob. W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981, s. 264.

¹⁴⁷ Zob. *ibidem*, s. 266.

7.2. Podział pracy na semestry

Opracowanie pracy magisterskiej przebiega według semestrów, w których – w wyniku współpracy magistranta z promotorem – następuje rozwiązywanie kolejnych problemów badawczych. Poszczególne semestry powinny mieć myśl przewodnią, której realizacja przybliży do sfinalizowania pracy.

Semestry i zadania w nich:

Semestr 1. przygotowanie do pracy – orientacja w tematach, wybór tematu, zbieranie literatury i jej studiowanie.

Semestr 2. układ pracy – układ rozdziałów, treści poszczególnych rozdziałów, wizja pracy.

Semestr 3. proseminaria, przygotowanie do samodzielnej pracy, stąd referowanie pierwszej połowy pracy (rozdziały, wstęp, zebrany materiał, opis stosowanych metod badań).

Semestr 4. referowanie uzyskanych wyników badań, ze wskazaniem związków i zależności między nimi – dyskusja nad tym materiałem; wnoszenie poprawek do pracy na podstawie dyskusji.

Etapy opracowania pracy magisterskiej:

1. Sformułowanie problemu i umiejscowienie go w dotychczasowym dorobku wiedzy.

2. Dobór materiału do tematu.

3. Przetworzenie materiału.

4. Badania operacyjne.

5. Syntetyzowanie wyników badań.

6. Wykład (wyłożenie osiągnięć z dokonanej pracy).

Rozmiar pracy zależy od:

a) czasu, którym się rozporządza;

b) dostępności materiałów;

c) zdolności magistranta.

Natomiast oceniając wartość pracy, to jest ona tym większa, im bardziej oparta jest na badaniach własnych.

7.3. Struktura i układ pracy magisterskiej

Ważnym zagadnieniem jest *układ i treść pracy magisterskiej*. Składa się ona ze wstępu, trzech części i zakończenia.

Wstęp, ma przygotować i wprowadzić czytelnika w pracę. W związku z tym powinien zawierać:

- genezę problemu,
- aktualne problemy przedmiotu badań,
- krótkie uzasadnienie podjęcia badań;

- znaczenie przedmiotu badań dla teorii i praktyki;
- jaka będzie użyteczność badań;
- struktura pracy, co zawierają poszczególne rozdziały.

Rozdział pierwszy – albo część pierwsza pracy – to teoria problemu badań w literaturze pedagogicznej. Rozdział ten zawiera przegląd badań, wskazuje się w nim na priorytety i współczesny stan wiedzy w danym zakresie. Stanowi on podstawę do badań.

Układ tego rozdziału i zawarte w nim treści, świadczą o:

- stanie wiedzy magistranta na dany temat;
- umiejętności samodzielnego studiowania literatury, poziomu zrozumienia przeczytanego tekstu i wytworzenia na tej podstawie własnego poglądu na określony temat;
- erudycji magistranta;
- umiejętnościach wyrażania swoich myśli na piśmie.

Istotnym wymaganiem wobec tego rozdziału jest to, aby zawarte w nim treści stanowiły podstawę do przeprowadzenia badań. Chodzi o to, aby magistrant, na bazie dotychczasowego stanu wiedzy, potrafił przeprowadzić samodzielnie badania dotyczące określonego problemu, ale w odniesieniu do własnego obszaru badań.

Rozdział drugi – albo część druga – to metodologia badań własnych. Powinna zawierać:

- krótką charakterystykę przedmiotu badań i ich cel;
- problemy badawcze i hipotezy (problem – to pytanie, hipoteza – to próba odpowiedzi na nie);
- metody, techniki i narzędzia badawcze oraz opis przebiegu badań;
- teren badań i charakterystyka badanej grupy.

Rozdział trzeci – zwany trzecią częścią – zawiera wyniki badań własnych.

Opis tych wyników może być w jednym lub w dwóch podrozdziałach, a ich układ powinien odpowiadać kolejności problemów i hipotez sformułowanych w metodologii pracy.

Na podstawie wieloletnich obserwacji autora, można w tej części wskazać na podstawowe wady spotykane często w pracach magisterskich. Należy tu odnotować takie, jak:

- opis wyników zawartych w tabelach i wykresach;
- brak analiz i wniosków.

Natomiast w tym rozdziale powinny się znaleźć:

- odpowiednia kolejność rozważań według postawionych problemów i hipotez;
- analizy ilościowe i jakościowe;
- odpowiednia proporcja między tekstem a tabelami;
- nie powtarzanie w opisie tego, co w tabelach, a jedynie zaakcentowanie wyników badań zawartych w tabelach;
- analizy i na tej podstawie wnioski stanowiące interpretację przeprowadzonych badań.

Wnioski powinny być przedstawione w punktach. Mogą stanowić integralną część poprzedniego rozdziału lub być oddzielną częścią pracy.

Zakończenie, krótkie podsumowanie tego, co było do zbadania i jakie osiągnięto wyniki. Natomiast bibliografia, wykaz prac badawczych odsyłających do literatury przedmiotu badań (nie tylko tej literatury, która była cytowana).

Aneksy to oryginalne kwestionariusze, testy, materiały statystyczne itp.

Każdy załącznik powinien mieć tytuł lub notkę skąd pochodzi, a ponadto kolejny numer.

7.4. Podstawowe wymagania wobec prac magisterskich

Wieloletnia obserwacja trybu opracowania prac magisterskich oraz analiza zawartych w nich treści, pozwala na sformułowanie zasadniczych wskazówek i zaleceń praktycznych, które powinny zostać uwzględnione w trakcie opracowania pracy magisterskiej.

Rozdział teoretyczny (albo część pierwsza pracy).

1. Nazwy rozdziałów i podrozdziałów:

- tytuł rozdziału ma być na tyle ogólny, aby mieścił w sobie tytuły podrozdziałów, a tym samym obejmował treści w nim zawarte;
- powinien odzwierciedlać treści poszczególnych podrozdziałów;
- zgodność tytułów rozdziałów i podrozdziałów w spisie treści, z zawartym wewnątrz pracy.

2. Treści rozdziału i sposób ich zapisu:

- w pierwszej kolejności zamieścić treści ogólne, wprowadzające w problematykę badań;
- następnie, na podstawie literatury pedagogicznej, przedstawić treści stanowiące problemy badawcze w kolejności logicznego ich wynikania;
- w treściach tych zawrzeć wskaźniki stanowiące podstawę do przeprowadzenia badań, tzn. dokonać charakterystyki zmiennych: zależnej i niezależnej.

3. Styl pisarski:

- dążyć do swobodnej narracji, formułować krótkie zdania, łączące się ze sobą w logiczną całość;
- nie wymieniać od akapitu poszczególnych autorów, których cytujemy, a stworzyć pewną zwartą myśl odnoszącą się do wyjaśnienia wielości poglądów różnych autorów – jako podstawę do wyrażenia własnego poglądu przyjętego do badań;
- ważniejsze kwestie (treści) w celu ich uwypuklenia należy podkreślić lub pogrubić,
- stosować przypisy, średniki, przecinki, akapity itp.
- tekst powinien być wyjustowany, zastosować różną wielkość czcionki do tytułów rozdziałów, podrozdziałów, tekstu podstawowego itp.
- spis treści powinien być czytelny na pierwszy rzut oka, stąd odpowiednia numeracja rozdziałów i podrozdziałów.

Druga część pracy – to metodologia badań własnych.

Przystępując do jej opracowania należy:

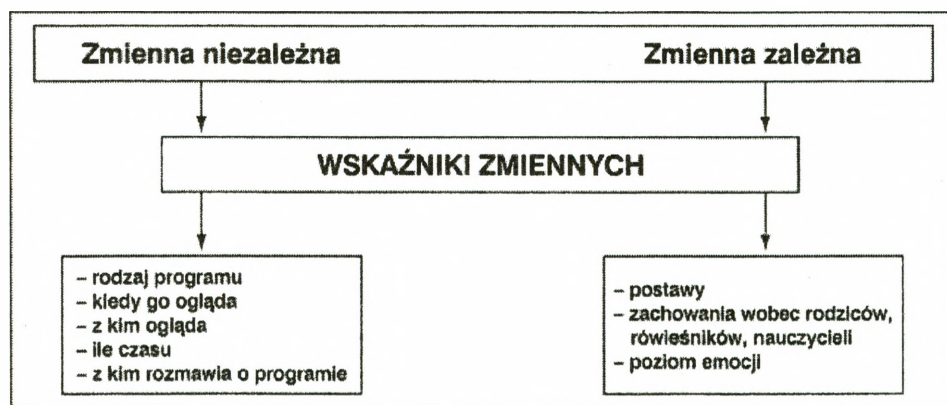
- uświadomić sobie cel pracy i wynikający stąd główny problem badawczy;
- z problemu badawczego wyjaśnić sobie, jakie są zmienne: niezależna i zależna, czyli co od czego zależy?, co ma wpływ na co?

Na przykład:

- zmienna zależna – postawy moralne uczniów;
- zmienne niezależne – rodzina, środowisko rówieśnicze, środki audiowizualne.
- mając zmienne (które zostały przyjęte do badań w tej konkretnej pracy), należy zdefiniować wskaźniki każdej z nich (powinny być już zapisane w treści pierwszego rozdziału, w którym dokonaliśmy charakterystyki badanych problemów na podstawie analizy literatury przedmiotu);

Na tej podstawie przystępujemy do prowadzenia badań, a więc konstruowania kwestionariuszy pytań, wywiadów, arkuszy obserwacji i innych narzędzi badawczych. Konstruując pytania, należy dążyć do uzyskania takich odpowiedzi badanych, które umożliwią zbadanie, jaki jest ten wpływ i jaki jest stopień tego wpływu.

Przedstawmy to na przykładzie wpływu telewizji na postawy moralne uczniów.



Trzecia część pracy – to analiza wyników badań.

- układ analizy wyników badań powinien odpowiadać kolejności postawionych problemów;
- na podstawie wyników badań dążyć do potwierdzenia lub odrzucenia przyjętych hipotez, wykazując istnienie jakiegoś związku, jego kierunku i stopnia nasilenia;
- wnioski należy poprzeć danymi zawartymi w tabelach, wykresach itp.
- nie zamieszczać w tej części pracy danych, które nie mają wpływu na badany problem.

4. Objętość pracy – wynika z potrzeby racjonalnego, dającego możliwość obiektywnej oceny zapisu teorii problemu badań zawartej w rozdziale pierwszym. Ta część pracy wskazuje na zakres literatury, z którą zapoznał się magistrant, na umiejętność samodzielnego studiowania tej literatury oraz umiejętność kształtowa-

nia własnego poglądu i jego prezentowania w formie pisemnej. Wskazuje też na umiejętność doboru teorii problemu do badań (czy zawarte w tej części rozważania mogą stanowić podstawę do badań).

W związku z tym teoretyczna część pracy powinna zawierać się na około 30–35 stronach, z kolei metodologia badań – w zależności od celu, terenu i badanych grup – na około 15–20 stronach. Ostatnia część pracy, jaką jest analiza wyników badań, także w zależności od tego, co powyżej – powinna się mieścić na około 20–25 stronach. Oczywiście są to wielkości orientacyjne, bowiem praca może być także znacznie obszerniejsza, ale powinno to wynikać z jej charakteru.

7.5. Redakcyjne opracowanie pracy magisterskiej

Praca magisterska, ze względu na stawiane jej cele, składa się z części dotyczącej wiedzy pedagogicznej, części metodologicznej i interpretacji wyników badań. Tak jak każda praca naukowa powinna zawierać następujący układ:

- 1) stronę tytułową;
- 2) spis treści;
- 3) wstęp;
- 4) przegląd literatury w aspekcie prowadzonych badań;

5) część metodologiczną zawierającą cel pracy, jej problemy i hipotezy badawcze, przyjęte zmienne i ich wskaźniki oraz zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze;

6) część zawierającą analizę i interpretację uzyskanych wyników badań w aspekcie przyjętych problemów i hipotez badawczych;

7) bibliografię;

8) wykaz rysunków i tabel;

9) załączniki, które na ogół stanowią wzory kwestionariuszy ankiet, wywiadów itp.

Wiele trudności sprawia studentom poprawne opracowanie przypisów.

Przypisy – to krótkie objaśnienia do wyrazów, fragmentu tekstu. Mają charakter informacyjny i wyrażane są cyfrowo. Powinny być opracowane jednolicie, zwięźle i krótko, za pomocą odnośników cyfrowych w całej pracy.

W przypisach należy dokładnie zapisać źródło czy opracowanie, skąd czerpie się materiał lub na który się powołujemy. Dlatego podaje się pełny opis bibliograficzny, łącznie z numerem strony.

1. Poniżej prezentuję najczęściej spotykany sposób opisu danej literatury:

a. Jeżeli cytujemy po raz pierwszy, wówczas:

– W. Okoń, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa, PWN 1986, s. 45 lub wydawnictwo przed miejscem wydania, lub

– W. Okoń, *Dydaktyka ogólna*, PWN, Warszawa 1986, s. 45 lub bez wydawnictwa, lub

– W. Okoń, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 1986, s. 45.

b) Jeżeli dzieło było już cytowane, wówczas:

– W. Okoń, wyd. cyt., s. 45 lub W. Okoń, op. cit., s. 45.

c) Jeżeli wcześniej przytoczono kilka dzieł tego samego autora, wówczas:

– W. Okoń, *Dydaktyka...*, s. 45.

d) Jeżeli powołujemy się na dzieło bezpośrednio poprzedzające, np. cytowane było: W. Okoń, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 1986, PWN, s. 45.

– wówczas: Tamże, s. 45 lub Ibidem, s. 45.

e) Jeżeli powołujemy się na artykuł w czasopiśmie, wówczas:

– C. Kupisiewicz, *Kierunki pedagogiki*, „Wychowanie” 1999 nr 2, s. 23.

f) Jeżeli powołujemy się na opracowanie, będące w pracy zespołowej, wówczas:

– C. Kupisiewicz, *Funkcje nauczyciela akademickiego*, [w:] *Podstawy dydaktyki szkoły wyższej*, red. W. Okoń, PWN, Warszawa 1986, s. 45.

Zakończenie

Podjęcie badań podstawowych zagadnień dydaktyki, w tym dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, wynika przede wszystkim z potrzeby ciągłego doskonalenia nauczycieli, tak aby mogli spełniać swoje funkcje w szybko zmieniających się warunkach społecznych i ekonomicznych. Należy także mieć świadomość, iż wiedza dydaktyczna stanowi fundament budowania warsztatu pedagogicznego nauczyciela. Wiedza ta, stosowana w praktyce dydaktycznej, staje się wiedzą operatywną, a tym samym szeroko rozumianą przez nauczycieli.

Autor wyraża przekonanie, że treści niniejszej publikacji mogą w znacznym stopniu przyczynić się do podniesienia poziomu ogólnodydaktycznej wiedzy nauczycieli, a tym samym wpłynąć na poziom ich przygotowania zawodowego. Dodatkowym czynnikiem determinującym potrzebę doskonalenia zawodowego nauczycieli, jest konieczność dostosowania procesu kształcenia do ciągle zmieniających się uwarunkowań realizacji zadań edukacyjnych. Tym właśnie potrzebom niniejsza publikacja wychodzi naprzeciw, bowiem zawiera dotychczasowe postrzeganie podstawowych kwestii dydaktycznych oraz propozycje nowego ich rozumienia w aspekcie dokonujących się przemian społecznych i edukacyjnych. Wiedza ta jest nauczycielom niezbędna po to, aby w ramach organizowania i realizowania procesu kształcenia, mogli zapewnić swoim uczniom i studentom, możliwie wszechstronny rozwój ich osobowości.

Taki jest cel niniejszej pracy jako jednego ze źródeł wiedzy o wybranych zagadnieniach edukacji dla nauczycieli, bowiem zawiera ona wiedzę o celach, treściach i metodach nauczania. Także zasugerowano w niej nowe tendencje co do rozumienia rozwoju edukacji, ukierunkowanej na kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości uczniów.

Bibliografia

Literatura podstawowa

- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, PWN, Warszawa 1965.
- Bańka W., *Wstęp do metodologii badań społecznych w wojsku*, Warszawa 1986.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka ogólna w zarysie*, Wyd. Miscellanea, Koszalin 1994.
- Bernstein B., *Open Schools, Open Society?* „New Society” 1967, 14 September.
- Bogusz J., *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1983.
- Davis R.H. i in., *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa 1983.
- Denek K., *Doskonalenie celów kształcenia lekcji*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Koszalin 1986.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wyd. UAM, Poznań–Toruń 1994.
- Dewey J., *Jak myślimy*, KiW, Warszawa 1957.
- Dobrowolski A.B., *Pisma pedagogiczne. Nowa dydaktyka*, Warszawa 1960.
- Doroszewski W., *Słownik poprawnej polszczyzny*, PWN, Warszawa 1977.
- Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1992.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 1, PWN, Warszawa 1988.
- Gnitecki J., *Kontrowersje wokół źródeł celów edukacji szkolnej*, (wykład inauguracyjny wygłoszony 12 października 1990 r. w filii Uniwersytetu Poznańskiego w Kaliszu), Poznań–Kalisz 1990.
- Guilford J.P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1964.
- Halik J., *Sprawozdanie z badań opinii nauczycieli akademickich w zakresie efektywności ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych w AON*, Warszawa 1991.
- Hall-Quest A.L., *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, Lwów 1932.
- Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959.
- Idea kształcenia dla innowacji źródłem nowych celów edukacyjnych*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2.
- Jundziłł I., *Samowychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Kairow I., *Pedagogika*, t. 1, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1950.
- Kamiński S., *Nauka i metoda*, Lublin 1992.
- Konarzewski K., *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2.
- Kotarbiński T., *Wybór pism*, t. 1, PWN, Warszawa 1957.
- Kozielecki J., *Czynność myślenia*, [w:] *Psychologia*, Warszawa 1976.
- Kruszewski K., *Przedmowa*, [w:] *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 1991.
- Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa pedagogiki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, BGW, Warszawa 1994.

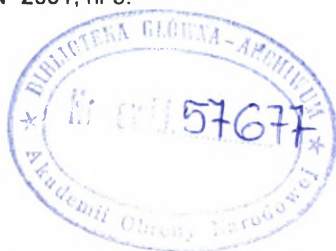
- Kupisiewicz C., *Nauczanie programowane w praktyce szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1971.
- Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, [w:] *Tradycja i wyzwania*, red. K. Paclawska, Wyd. „Universitas”, Kraków 1996.
- Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja, sprzeczne wyzwania*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, część 5, red. Z. Kwieciński, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Lauwerys J.A., Cowen R., *Teoretyczne aspekty problemu*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987.
- Lewicki C., *Zbiór zadań ze statystyki dla pedagogów*, Rzeszów 1996.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1978.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000.
- Majorek C., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1996.
- Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, PZWS, Warszawa 1972.
- Mysłakowski Z., *Kształcenie i doświadczenie*, PZWS, Warszawa 1961.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Lwów–Warszawa 1930.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław 1957.
- Nauka własna studenta*, red. J. Zborowski, Warszawa 1976.
- Newcomb T.M., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1970.
- Niemierko B., *ABC testów osiągnięć szkolnych*, WSiP, Warszawa 1975.
- Niemierko B., *Koncepcja ekspertyzy – stan dydaktyk przedmiotowych i umiejętności dydaktycznych nauczycieli*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1984.
- Niemierko B., *Dydaktyki szczegółowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 1991.
- Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1992.
- Nierenberg G.I., *Sztuka kreatywnego myślenia*, Wyd. „Studio Emka”, Warszawa 1996.
- Nowacki Z., *Słownik pedagogiki*, Warszawa 1986.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, PZWS, Warszawa 1968.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej – wersja z wkładką programowaną*, PZWS, Warszawa 1970.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1968.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1976.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, wyd. 1, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967, wyd. 2, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1969, wyd. 3, WSiP, Warszawa 1976.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1966.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996.
- Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, red. K. Baranowicy, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1995.
- Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1995.

- Pieter J., *Praca naukowa*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1969.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1977.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*, t. 1, red. P.H. Mussen, PWN, Warszawa 1970.
- Pomykało W., *Cele kształcenia i wychowania, ideały wychowawcze, wzorce osobowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.
- Półturzycki J., *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, [w:] *Edukacyjne dyskursy* <http://belfer.ped.univ.szczecin.pl>.
- Puślecki W., *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1996.
- Puślecki W., *Metody badań pedagogicznych*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz 1985.
- Puślecki W., *Metody statystyczne w badaniach pedagogicznych*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Opole 1985.
- Pytkowski W., *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981.
- Rein W., *Padagogik in systematischer Darstellung*, Langesalze 1903.
- Robinson S.B., *Bildungsreform als Kevixion des Curriculum*, Luchterhand, Neuwied 1967.
- Rogers C., *Client Centered Therapy*, London 1981.
- Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980.
- Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 1995.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Ossolineum, Wrocław 1959.
- Sośnicki K., *Aby programy były „współczesne i życiowe”*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 4.
- Sztompka P., *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000.
- Śliwerski B., *Wyspy uporu edukacyjnego*, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1993.
- Twardowski K., *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, WSiP, Warszawa 1992.
- Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.
- Vic Kelly A., *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, część 5, red. Z. Kwieciński, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Warnock M., *Schools Thought*, London 1977.
- Wielka encyklopedia powszechna*, PWN, Warszawa 1962.
- Willmann O., *Didactik als Bildungslehre*, Braunschweig 1882.
- Włodarski Z., *Uczenie się*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- W poszukiwaniu systemu dydaktyczno-wychowawczego*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 7–8.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1968.
- Zaczyński W., *Dydaktyka*, [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski i in., PWN, Warszawa 1977.
- Zborowski J., *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961.
- Zborowski J., *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, Warszawa 1972.

Literatura uzupełniająca

- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Wrocław 1999.
- Covey S.R., *Zasady działania skutecznego przywódcy*, Warszawa 1997.
- Denek K., *Kształcenie nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*, <http://belfer.ped.univ.szczecin.pl>.

- Dobrowolski A.B., *Pisma pedagogiczne. Nowa dydaktyka*, Warszawa 1960.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994.
- Pedagogika*, red. H. Godlewski, Warszawa 1978.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa 1996.
- Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych*, „Aporema-2”, red. J. Gro-skrejc, AON, Warszawa 1999.
- Pedagogika ogólna. Tradycja, teraźniejszość, nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995.
- Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959.
- Jaworski M., *Metodyka nauczania języka polskiego*, Warszawa 1986.
- Szkice o kształtowaniu osobowości*, red. J. Kostkiewicz, Rzeszów 1997.
- Kowalczyk S., *Kim jest człowiek?* Wrocław 1992.
- Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym*, Warszawa 1988.
- Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1986.
- Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa pedagogiki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowaw-czej*, red. M. Kucharski, Warszawa 1996.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977.
- Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszko, Warszawa 1992.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1968.
- Penc J., *Kreatywne kierowanie*, Warszawa 2000.
- Rabczuk W., *Współczesne tendencje europejskie w systemie edukacji*, Instytut Badań Edu-kacyjnych, Warszawa 2000.
- Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Warszawa 1989.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Stoner J.A.F., Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa 1994.
- Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja i WSSE, Warszawa 1998.
- Szulc B., *Możliwości przemian w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – Paradyg-maty – Kierunki przemian*, Warszawa 1995.
- Wawrzyniak R., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym*, „Studia Pe-dagogiczne” 1995, t. 61.
- Zaczyński W., *Metody nauczania*, Warszawa 1987.
- Nauka własna studenta*, red. J. Zborowski, Warszawa 1976.
- Zborowski J., *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, Warszawa 1972.
- Zborowski J., *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961.
- Zieliński J., *Zarys teorii sztuki operacyjnej wojsk lądowych RP*, Toruń 1998.
- Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej*, red. J. Zieliński, AON, Warszawa 2001.
- Zieliński J., Ścibiorek Z., *Kilka refleksji o uzupełniających studiach magisterskich na kierun-ku „Zarządzanie i dowodzenie” na Wydziale Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodo-wej*, „Zeszyty Naukowe AON” 2001, nr 5.



Publikacje Akademii Obrony Narodowej

do nabycia w Wydziale Wydawniczym AON

al. gen. A. Chruściela 103, bl. 2

00-910 Warszawa,

tel. 681 40 55, tel./faks 681 37 52

e-mail: i.podemska@aon.edu.pl

- R. Bartnik – Lotnictwo uderzeniowe. Zakres zastosowań i taktyka w działaniach bojowych – 18 zł
- Bezpieczne niebo. Materiały z konferencji naukowej – 14 zł
- J. Bienkowski, R. Stępień (red.) – Edukacja pedagogiczna w wyższej uczelni wojskowej – 18 zł
- H. Binkowski (red.) – OBWE w procesie umacniania bezpieczeństwa europejskiego – 18 zł
- H. Binkowski, A. Ciupiński – NATO w systemie bezpieczeństwa euroatlantyckiego – 35 zł
- A. Bujak – Praca w terenie na szczeblach taktycznych według standardów NATO – 12 zł
- W. Chojnacki – Socjologiczne aspekty tendencji instytucjonalno-organizacyjnego rozwoju wojska – 18 zł
- R. Chrobak i in. – Działania bojowe dywizji – 17 zł
- M. Cieślarczyk, P. Krawczyk, Z. Korulczyk – Poradnik metodyczny autorów prac kwalifikacyjnych – 8 zł
- M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A. Radomyski – Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w siłach zbrojnych (SP) RP – 15 zł
- M. Cieślarczyk (red.) – Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki – 13 zł
- M. Cieślarczyk (red.) – Kultura organizacyjna w siłach zbrojnych – 15 zł
- A. Ciupiński, M. Zajac (red.) – Wybrane problemy walki z terroryzmem międzynarodowym – 20 zł
- A. Ciupiński (red.) – Dyplomacja wielostronna – 25 zł
- A. Ciupiński – Podstawowe elementy polityki bezpieczeństwa i obrony RP – 17 zł
- A. Ciupiński (red.) – Dissemination of international humanitarian law in Central European countries – 22 zł
- A. Ciupiński, R. Białoskórski – Wczesne ostrzeganie i zapobieganie współczesnym konfliktom zbrojnym w strategii Sojuszu Północnoatlantyckiego – 8 zł
- A. Ciupiński, H. Binkowski, A. Legucka – Bezpieczeństwo w stosunkach międzynarodowych – 30 zł
- A. Ciupiński, K. Malak – Bezpieczeństwo polityczne i wojskowe – 22 zł
- T. Compa – Zarządzanie przestrzenią powietrzną – 12 zł
- J. Czaja – Stolica apostolska wobec integracji europejskiej – 15 zł
- K. Czajka – Użycie artylerii w obronie oddziału – 9 zł
- P. Daniluk – Radiostacje pola walki – 12 zł
- A. Dawidczyk – Nowe wyzwania, zagrożenia i szanse dla bezpieczeństwa Polski u progu XXI w. – 9 zł
- P. Dela, J. Wolejszo – Wsparcie komputerowe ćwiczeń wojskowych 18 zł
- W. Drażczyk – Logistyka sił powietrznych w działaniach wielonarodowych – 10 zł
- Drzewiecki D. – Wybrane zagadnienia z meteorologii lotniczej – 12 zł
- A. Fellner – Zautomatyzowane systemy kontroli ruchu lotniczego przestrzeni powietrznej – 23 zł
- M. Flemming – Międzynarodowe prawo humanitarne konfliktów zbrojnych – 45 zł
- P. Gawliczek, J. Pawłowski – Zagrożenia asymetryczne – 14 zł
- M. Gaska – Kompetencje organów władzy wykonawczej – 9 zł
- A. Glen, W. Marud – Kontrola przestrzeni powietrznej w czasie kryzysu i wojny – 18 zł
- J. Gotowała – Lotnictwo XXI wieku – 13 zł
- J. Gotowała – Zarys historii lotnictwa – 35 zł
- J. Groskrejc – Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów – 10 zł
- Z. Groszek – Walka elektroniczna w siłach powietrznych – 21 zł
- J. Halik – Metodyka opracowania pracy magisterskiej i studyjnej – 17 zł
- J. Halik, J. Wolejszo – Ćwiczenia wojskowe sił zbrojnych RP w aspekcie interoperacyjności w ramach NATO – 16 zł
- K. Jałoszyński – Terroryzm antyżydowski – 12,00 zł
- K. Jałoszyński – Terroryzm czy terror kryminalny w Polsce? – 12 zł
- K. Jałoszyński – Zagrożenie terroryzmem w wybranych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych – 12 zł
- K. Jałoszyński – Koncepcja współczesnych działań antyterrorystycznych (rozprawa habilitacyj.) – 23 zł
- J. Janczak – Właściwości organizacji łączności w specyficznych środowiskach i warunkach walki – 10 zł
- J. Janczak, P. Daniluk – Środki dowodzenia – 14,00 zł
- Cz. Jarecki – Użycie wojsk raketowych i artylerii w operacji – 15 zł
- T. Jemiolo, K. Malak (red.) – Bezpieczeństwo zewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej – 25 zł
- A. Józwiak, Cz. Marcinkowski – Wybrane problemy współczesnych operacji pokojowych – 18 zł
- A. Juncewicz – Natarcie kompanii zmechanizowanej – 10 zł
- A. Juncewicz – System dowodzenia batalionu – 10 zł
- M. Juszczyk – Wsparcie działań przez państwo gospodarza – 14 zł
- W. Kaczmarek – Działania operacyjne wojsk lądowych – 15 zł

- J. Kaczmarek – Stosunki transatlantyckie a bezpieczeństwo Europy – 23 zł
- T. Kamiński, J. Zakrzewski – Wojskowy podmiot gospodarczy na rynku (wybrane problemy marketingu) – 14 zł
- L. Kanarski, P. Gawliczek – Przywództwo w armiach NATO – 9 zł
- L. Kanarski, B. Rokicki (red.) – Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych – 24 zł
- J. Kardas, K. Loranty – Wybrane problemy bezpieczeństwa i obronności państwa w opiniach pracowników administracji publicznej – 10 zł
- J. Kardas, K. Loranty – Instytucjonalizacja przygotowania obronnego kadr administracji – 15 zł
- J. Karpowicz – Ratownictwo lotnicze – 14 zł
- J. Karpowicz, E. Klich – Bezpieczeństwo lotów i ochrona lotnictwa przed atakami bezprawnej ingerencji – 23 zł
- J. Karpowicz, E. Cieślak – Lotnictwo wsparcia w sojusznich działaniach powietrznych – 20 zł
- J. Karpowicz, K. Kozłowski – Bezzałogowe statki powietrzne i miniaturowe aparaty latające – 21 zł
- J. Karpowicz – Współczesne konstrukcje lotnicze – 23 zł
- J. Karpowicz, P. Krawczyk – Lotnictwo myśliwskie. Zakres użycia i taktyka działania – 21 zł
- Cz. Kącki – Siły wielonarodowe do misji pokojowych – 15 zł
- Cz. Kącki – Izrael. Jego wpływ na rozwój sytuacji w regionie Bliskiego Wschodu – 15 zł
- Kierowanie mobilnymi systemami łączności wojsk lądowych (praca zbiorowa) cz. I – 16 zł
- W. Kitler (red.) – Obrona cywilna (niemilitarna) w obronie narodowej III RP – 25 zł
- W. Kitler – Obrona narodowa III RP. Pojęcie. Organizacja. System (rozprawa habilitacyjna) – 24 zł
- W. Kitler – Obrona narodowa w wybranych państwach demokratycznych – 13 zł
- T. Kochański – Logistyka międzynarodowa – 14 zł
- T. Kochański – Logistyka jako koncepcja zintegrowanego zarządzania – 18 zł
- T. Kochański – Marketing i logistyka – nowoczesne narzędzia gospodarowania w wojskowej jednostce budżetowej – 18 zł
- T. Kochański, S. Kurek – Międzynarodowy i globalny wymiar rywalizacji przedsiębiorstwa – 20 zł
- T. Kochański, S. Kurek – Konkurencyjność przedsiębiorstw – 15 zł
- S. Korzeniowski – Żandarmeria wojskowa w działaniach taktycznych – 13 zł
- M. Koziński – Umowa offsetowa i inne formy udziału państwa w międzynarodowym obrocie gospodarczym – 10 zł
- M. Kozub – Lotnictwo w operacjach połączonych – 8 zł
- M. Kozub – Lotnictwo wojsk lądowych w operacjach połączonych – 9 zł
- M. Kozub – Lotnictwo w bojowym poszukiwaniu i ratownictwie – 9 zł
- J. Kręcikij – Współczesne kierowanie wojskami. Proces dowodzenia – 12 zł
- J. Kręcikij – Metodyka pracy sekcji dowodzenia oddziału i związku taktycznego – 15 zł
- J. Kręcikij – Wybrane problemy kierowania zgrupowaniami wielonarodowych sił połączonych – 16 zł
- R. Kuriata, J. Nowak, W. Marud – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 3 Planowanie użycia sił powietrznych – 11 zł
- R. Kwečka, M. Gryga – Siły specjalne w kontekście współczesnych zagrożeń – 15 zł
- K. Kubiak – Transport wojsk i ładunków wojskowych drogą morską przy użyciu statków handlowych – 14 zł
- Z. Lach, A. Łaszczuk – Geografia bezpieczeństwa – 48 zł
- L. Łukaszuk – Europejskie prawo pokoju i bezpieczeństwa – 20 zł
- T. Majewski – Ankieta i wywiad w badaniach wojskowych – 9 zł
- T. Majewski – Kierownik – dowódca w organizacji – 12 zł
- T. Majewski – Miejsce celów, problemów i hipotez w procesie badań naukowych – 9 zł
- T. Majewski i in. – Planowanie w organizacji – 9 zł
- K. Malak – Polityka zagraniczna i bezpieczeństwa Białorusi – 18 zł
- K. Malak – Czynniki wojskowe w polityce zagranicznej Federacji Rosyjskiej (1991-2000) (rozprawa habilitacyjna) – 15 zł
- J. Marczak (red.) – Samoorganizacja społeczeństwa na rzecz bezpieczeństwa powszechnego. Samoobrona powszechna III RP – 20 zł
- M. Marszałek – Siły powietrzne w operacjach ewakuacyjnych (według poglądów amerykańskich) – 15 zł
- M. Marszałek – Wybrane aspekty operacji pozawojennych – 12 zł
- M. Marszałek, A. Radomski – Metodyka pracy zespołów funkcjonalnych na stanowisku dowodzenia brygady raketowej sił powietrznych – 29 zł
- Z. Maślak (oprac.) – Informacje w obronie powietrznej – potrzeby, wymagania, zagrożenia. Materiały z sympozjum naukowego – 20 zł
- M. Michalec (oprac.) – Kierunki rozwoju rosyjskiej myśli teoretycznej i praktyki w zakresie użycia lotnictwa w walce – 16 zł
- B. Michailuk – Broń biologiczna – 21 zł
- J. Michniak (red.) – Projektowanie struktury organizacyjnej dowództwa brygady zmechanizowanej (pancernej) – 14 zł
- J. Michniak – Stanowiska dowodzenia w wojskach lądowych – 12 zł
- G. Nowacki – Strategiczne siły jądrowe wybranych państw – 16 zł
- G. Nowacki (red.) – Militaryzacja kosmosu – 20 zł
- E. Nowak – Gospodarowanie zasobami majątkowymi – 17 zł
- J. Nowak, M. Chojnacki – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 2 Systemy dowodzenia siłami powietrznymi – 11 zł

- M. Obrusiewicz – Geneza i prognoza kooperatywnych stosunków wojskowych końca XX i początku XXI w. na tle bezpieczeństwa europejskiego – 15 zł
- Operacja „Iracka Wolność” – Materiały z Konferencji Naukowej – 25 zł
- J. Pawłowski, A. Ciupiński (red.) – Umiedzynarodowiony konflikt wewnętrzny – 23 zł
- M. Pelc, M. Juszczyk – Matematyka – 25 zł
- J. Płaczek – Ewolucja polskiej myśli obronno-ekonomicznej w latach 1976–2000 – 20 zł
- Podróż studyjna w systemie edukacji oficerów w AON. Materiały z sympozjum naukowego – 20 zł
- A. Polak – Wybrane zagadnienia obrony wybrzeża w Polsce (1920–2002) – 16 zł
- A. Polak – Teoria grup operacyjnych w polskiej sztuce wojennej okresu międzywojennego – 30 zł
- Praca w terenie na szczeblu taktycznym (praca zbiorowa) – 12 zł
- Prawo w stosunkach międzynarodowych. Wybór dokumentów (praca zbiorowa) – 35 zł (dwa tomy)
- Pułk przeciwlotniczy w działaniach operacyjnych (praca zbiorowa) – 20 zł
- A. Radomyski – Metody i treść pracy zespołu OPL na stanowisku dowodzenia dywizji zmechanizowanej – 21 zł
- Rozpoznanie wojskowe (praca zbiorowa) cz. I – 16 zł, cz. II – 16 zł, cz. III – 16 zł
- W. Scheffs – Możliwości bojowo-rozpoznawcze pododdziałów walki elektronicznej – 14 zł
- A. Skrabacz – Kobiety w obronie narodowej Polski u progu XXI w. – 15 zł
- J. Skrzyp (red.) – Informator geograficzny o państwach kandydujących do Sojuszu Północnoatlantyckiego – 16 zł
- J. Skrzyp, Z. Lach – Informator geograficzny. Państwa członkowskie NATO – 20 zł
- Z. Skwarek – Powietrzne systemy wczesnego wykrywania i powiadamiania – 16 zł
- K. Staboni – Sytuacja jeńców wojennych w konflikcie iracko-irańskim (1980–1988) – 10 zł
- J. Słowik – Wybrane determinanty organizacji systemu dowodzenia brygady obrony terytorial. – 17 zł
- Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego (praca zbiorowa) – 10 zł
- Słownik terminów z zakresu psychologii (praca zbiorowa) – 12 zł
- Słownik pojęć sojuszniczej obrony powietrznej (praca zbiorowa) – 12 zł
- Sobolewski G. – Wspólne działania obronne wojsk operacyjnych i obrony terytorialnej – 21 zł
- H. Spustek – Wybrane zagadnienia badań operacyjnych i modelowania liniowego – 8 zł
- Z. Stachowiak – Metodyka i metodologia pisanie prac kwalifikacyjnych (licencjackich, magisterskich i podyplomowych) – 9 zł
- Z. Stachowiak, J. Płaczek (red.) – Wybrane problemy ekonomiki bezpieczeństwa – 30 zł
- K. Stańczyk – Zarys rachunkowości wojskowych jednostek budżetowych – 20 zł
- R. Stępień (red.) – Edukacja w wyższych szkołach wojskowych – 21 zł
- M. Strzoda (red.) – Wybrane terminy z zakresu dowodzenia i zarządzania – 8 zł
- M. Strzoda – Zarządzanie informacjami w organizacji – 12 zł
- M. Strzoda – Słownik nazw, skrótów i akronimów państw, instytucji, dowództw, jednostek organizacyjnych i osób funkcyjnych – 8 zł
- M. Strzoda, N. Prusiński – Rola i zadania zespołu organizacji dowodzenia na stanowisku dowodzenia brygady – 13 zł
- W. Szczurowski – Kompania w obronie – 8 zł
- B. Szulc, T. Majewski – Rozwój kompetencji kierowniczych – 16 zł
- R. Szustek – Wybrane problemy nawigacji lotniczej – 21 zł
- R. Szpyra – Powietrzna sztuka operacyjna wybranych państw – 17 zł
- R. Szpyra – Powietrzny wymiar współczesnej wojny – 13 zł
- R. Szpyra – Militarne operacje informacyjne – 18 zł
- R. Szpyra – Doktryna powietrzna USA. Wybrane treści – 23 zł
- A. Szymonik – Logistyczne zarządzanie wojskową jednostką budżetową – 25 zł
- Środki dowodzenia (praca zbiorowa) – 14 zł
- Śladkowski S. – Aspekty militarne i niemilitarne zagrożeń środowiskowych – 18 zł
- Terroryzm a broń masowego rażenia (praca zbiorowa) – 18 zł
- Użycie wojsk raketowych i artylerii w operacjach (praca zbiorowa) – 20 zł
- J. Wolejszo – Wybrane problemy procesu planowania i rozliczania działalności szkoleniowej na szczeblach taktycznych w SZ RP – 18 zł
- J. Wolejszo – Trening sztabowy dowództw szczebla taktycznego SZ RP – 20 zł
- J. Wolejszo – Transformacja dowództwa szczebla taktycznego na stanowiska dowodzenia w trakcie realizacji ćwiczeń operacyjno-taktycznych – 16 zł
- J. Wolejszo – Wybrane aspekty projektowania struktury organizacyjnej zespołu dowodzenia stanowiska dowodzenia brygady zmechanizowanej – 13 zł
- J. Wolejszo – Wybrane problemy przygotowania i realizacji ćwiczeń sojuszniczych NATO – 18 zł
- J. Wolejszo – Wybrane aspekty projektowania struktur organizacyjno-funkcjonalnych ośrodków decyzyjnych – 18 zł
- J. Wolejszo – Rodzaje i formy ćwiczeń operacyjno-taktycznych prowadzonych w wybranych armiach NATO – 15 zł
- J. Wolejszo – Wybrane aspekty doskonalenia ośrodków decyzyjnych – 10 zł
- J. Wolejszo, Z. Fiolna – Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w obronie – 14 zł
- J. Wolejszo, Z. Fiolna – Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w marszu – 17 zł

- Wojsko wobec polskiego października'56. Rezolucje, uchwały, listy (wybór, wstęp i opracowanie: E. J. Napieła) – 30 zł
- J. Wojtasik (red.) – Studia z dziejów polskiej techniki wojskowej od XVI do XX wieku – 27 zł
- M. Wrzosek – Działania rozpoznawcze na obszarze kraju – 12 zł
- M. Wrzosek – Organizacja pracy taktycznej komórki rozpoznania – 20 zł
- M. Wrzosek – Koordynacja w działaniach taktycznych wojsk lądowych – 10 zł
- Wsparcie informacyjne obrony powietrznej. Materiały z sympozjum naukowego – 18 zł
- Wydział Lotnictwa i Obrony Powietrznej AON – Ewolucja dla postępu. Materiały z konferencji – 18 zł
- E. Zabłocki – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 1 Podstawowe zagadnienia – 11 zł
- E. Zabłocki – Współczesne siły powietrzne – 13 zł
- E. Zabłocki, M. Chojnacki – Dowodzenie siłami powietrznymi NATO – 18 zł
- S. Zalewski – Służby specjalne w państwie demokratycznym – 11 zł
- L. Zapala – W rembertowskiej Alma Mater. Wspomnienia – 18 zł
- B. Zdrodowski, M. Marszałek – Operacje pozawojenne sił powietrznych – 16 zł
- J. Zieliński (red.) – Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej – 16 zł
- J. Zieliński – Wojska lądowe jako rodzaj sił zbrojnych – 16 zł
- J. Zuziak – Dzieje Instytutu Józefa Piłsudskiego w Londynie 1947–1997 – 25 zł

Zamówienia przyjmujemy telefonicznie lub pisemnie

ISBN 83-89423-61-8

AON Wydział
Wydawniczy