

---

# VARIA

---

**ANDRZEJ MARIAN CWER**

Wyższa Szkoła Turystyki i Języków Obcych w Warszawie

## **PEDAGOGIKA W SZKOLE WYŻSZEJ (WYBRANE ZAGADNIENIA – CZ. I)**

PEDAGOGY IN THE HIGH SCHOOL (SELECTED ISSUES – PART I)

### **Wstęp**

Dynamiczny i złożony rozwój współczesnej cywilizacji, życia społecznego, procesy globalizacji i rozwoju demokracji, tworzenie się społeczeństw otwartych, informacyjnych i pluralistycznych – wszystkie te procesy stawiają zarówno przed jednostką, jak i różnymi zbiorowościami społecznymi oraz edukacją nowe wyzwania, coraz to trudniejsze cele i zadania. By im sprostać, trzeba zapewnić wysoką jakość edukacji, zwłaszcza na poziomie akademickim. Wiedza urasta do głównego czynnika innowacyjnego i modernizacyjnego społeczeństwa XXI stulecia. Podstawą efektywnego przygotowania absolwentów jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia akademickiego, gwarantującej satysfakcjonującą drogę życiową i zawodową.

Istotne są nie tylko narzędziowa wiedza wyniesiona z murów uczelni przez absolwenta oraz nabyte umiejętności i sprawności, ale również sprawność szybkiego dostosowywania się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

W profesji określanej mianem zaufania publicznego – do której niewątpliwie można zaliczyć pedagogów – rosną wymagania zarówno pracodawców, jak i rodziców oraz samych studentów. Istnieje zatem pilna potrzeba gruntownego przygotowania pedagogów, aby w pełni sprościli pokładanym w nich oczekiwaniom, by stali się aktywnymi podmiotami w procesie edukacji, umieli rozwiązywać problemy społeczno-wychowawcze swoich przyszłych wychowanków i czuli się odpowiedzialni za swój indywidualny rozwój i podmiotowość w toku działalności edukacyjnej.

W tym obszarze coraz większego znaczenia nabierają m.in. nauki o wychowaniu, takie jak: pedagogika ogólna, historia wychowania i myśli pedagogicznej czy antropologia wychowania. Wśród tych nauk szczególnie miejsce zajmuje prezentowana w niniejszym opracowaniu pedagogika ogólna, która zrodziła się z refleksji nad problemami celów i skutków edukacji realizowanej w powszechnej praktyce społecznej.

Specyfika tej dziedziny naukowej polega na tym, że podejmuje ona i bada te problemy, które mają powszechny, uniwersalny zasięg i determinują przebieg oraz skuteczność procesu edukacji, jego rolę społeczną, kulturotwórczą i jego udział w tworzeniu osobowości. Pedagogika ogólna opracowuje także ogólne zasady, koncepcje i metody badania rzeczywistości wychowawczej w jej różnych wymiarach, aspektach, poziomach i powiązaniach. Wiedza z zakresu pedagogiki ogólnej umożliwi poznanie i zrozumienie najogólniejszych prawidłowości rządzących procesem edukacji. Bada i uzasadnia związek edukacji z innymi dziedzinami rzeczywistości społecznej, z gospodarką narodową, kulturą, środowiskiem przyrodniczym. Obejmuje historię wychowania i myśli pedagogicznej, dydaktykę oraz teorię wychowania.

Generalnie rzecz ujmując, pedagogika odnosi się głównie do młodego pokolenia, które dzięki oddziaływaniom wychowawczym winno osiągnąć optymalny rozwój osobowości, ukształtować wiedzę o rzeczywistości, przygotować się do efektywnego funkcjonowania w życiu społecznym.

Celem niniejszego opracowania było wydobycie, a następnie skonkretyzowanie najważniejszych faz działalności edukacyjnej nauczyciela akademickiego. Podjęto próbę sformułowania wskazań, rad praktycznych, reguł postępowania.

Materiał opracowano, wykorzystując przede wszystkim własne doświadczenia z ponad dwudziestoletniej praktyki zawodowej jako nauczyciela akademickiego, wychowawcy wielu pokoleń młodzieży – przyszłych nauczycieli i wychowawców młodego pokolenia oraz refleksje pedagogiczne uznanych polskich i zagranicznych pedagogów, m.in.: Kazimierza Denka, Janusza Gniteckiego, Tadeusza Kotarbińskiego, Krzysztofa Kruszewskiego, Czesława Kupisiewicza, Wincentego Okonia, Stefana Wołoszyna, Władysława Zaczyńskiego, Johna Deweya czy Maurice'a Debesse'a.

## **Pedagogika w systemie nauk**

Nauka jest dziedziną społecznej aktywności człowieka, która zmierza do obiektywnego i adekwatnego poznania otaczającej nas rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. W wyniku tej aktywności ludzie formułują zespoły zdań prawdziwych o przyrodzie, człowieku, społeczeństwie, o zjawiskach i prawidłowościach rozwoju świata, o sposobach jego badania i przekształcania.

Każda dyscyplina nauki obejmuje układ uzasadnionych twierdzeń i hipotez wraz z podaniem metod i technik, które prowadzą do ich sformułowania i zweryfikowania. Wszystkie dziedziny wiedzy tworzą również własne uogólnienia.

Współczesna nauka charakteryzuje się przede wszystkim tym, że przenika do struktury wewnętrznej badanych zjawisk oraz wkracza w nowy etap badania wszechświata, coraz pełniej ujawniając prawidłowości występujące w układach tych zjawisk, w ich wzajemnym powiązaniu i oddziaływaniu na siebie. Rozwój współczesnej nauki charakteryzuje się z jednej strony coraz większym zróżnicowaniem i podziałem poszczególnych dyscyplin, a z drugiej strony – tendencją do ich integracji. Jednocześnie nauka coraz szerzej spełnia wielorakie funkcje społeczne. Najważniejsze z nich to:

- funkcja humanistyczna, tj. zaspokajanie potrzeb intelektualnych i emocjonalnych człowieka w dziedzinie poznawania obiektywnej rzeczywistości;
- funkcja diagnostyczna, polegająca na gromadzeniu wiedzy, co było lub jest w obiektywnej rzeczywistości, czyli na stwierdzeniu jej faktycznego stanu;
- funkcja prognostyczna, tj. określanie na podstawie poznanych prawidłowości przebiegu zjawisk przyszłych zmian i rozwoju obiektywnej rzeczywistości;
- funkcja instrumentalno-techniczna, tj. informowanie o sposobach i środkach realizacji zamierzonych celów.

### Przedmiot pedagogiki

Pedagogika jest nauką o wychowaniu dorastających pokoleń, o celach, treściach, metodach, środkach i formach organizacyjnych tego procesu. Jako dyscyplina naukowa tworzy teoretyczne i metodyczne podstawy planowej działalności wychowawczej, mającej na celu wyposażenie społeczeństwa w wiedzę ogólną i zawodową, w system wartości i przekonania niezbędnych dla jego funkcjonowania. Formuluje również teorię celów wychowania. Jej polska nazwa została utworzona z wyrazu greckiego „paidagogos” (pais – chłopiec, ago – prowadzę). Pierwotnie terminem „pedagogika” obejmowano wszystkie czynności związane z opieką, wychowaniem i nauczaniem jednostek. Stopniowo pedagogami zaczęto nazywać osoby zajmujące się problematyką wychowawczą zarówno w sensie teoretycznym, jak i praktycznie.

Za twórcę nowożytnej pedagogiki przyjmuje się uważać Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670). Jego opublikowana w 1657 roku *Wielka dydaktyka (Didaktika Magna / Opera didactica omnia)* formuluje podstawowe problemy badawcze pedagogiki<sup>1</sup>. Co prawda nie doszło w niej do wyraźnego rozgraniczenia dyscypliny naukowej od przedmiotu nauczania, lecz stanowi ona pierwszy naukowy podręcznik, w którym autor podjął zadanie systematyzacji pedagogiki jako nauki.

Rozwój pedagogiki jako nauki był powolny i trudny. Doświadczenia praktyki dostarczały wprawdzie empirycznej wiedzy o procesach nauczania i wychowania, nie stwarzały jednak podstaw do teoretycznych uogólnień, naukowego opracowania norm i zasad planowanego działania wychowawczego. Dopiero pod koniec XIX wieku ukształtował się zasób wiedzy pedagogicznej dysponującej aparatem naukowej analizy zagadnień wychowania.

W obszarze zainteresowań współczesnej pedagogiki znajduje się nie tylko problematyka wychowania dorastających pokoleń, lecz także wychowanie i kształcenie ludzi dorosłych, człowiek bowiem całe życie podlega procesowi wychowania. Pedagogika bada zatem zjawiska wychowawcze odnoszące się zarówno do dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych. Przedmiotem jej badań jest nie tylko proces planowego i celowego wychowania człowieka, ale również wpływy wychowawcze, zamierzone i żywiołowe.

Do zakresu zainteresowań pedagogiki należą też zagadnienia funkcjonowania systemu szkolnego i oświatowego. Opisuje ona fakty wiążące się z efektywnością nauczania

<sup>1</sup> Zob. J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1956 (R. VII, X, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXIII).

i wychowania, a także wyjaśnia je i poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak powinny być organizowane te procesy, aby uzyskać zamierzone cele wychowawcze.

Pedagogika należy do nauk społecznych. Ze względu na przedmiot, którym się zajmuje, jest ona ściśle powiązana z naukami współdziałającymi, zwłaszcza z logiką, psychologią, socjologią, historią, antropologią, biologią, dostrzegamy również jej związki z prakseologią, cybernetyką, informatyką.

Sama pedagogika rozwinęła się w wiele odrębnych działów pedagogicznych, do których zalicza się m.in. pedagogikę ogólną, teorię wychowania, dydaktykę, pedagogikę specjalną, pedagogikę społeczną, andragogikę, pedeutologię, pedagogikę szkoły wyższej, pedagogikę systemów oświatowych, pedagogikę porównawczą, historię oświaty i wychowania oraz historię myśli pedagogicznej.

Dyscypliną o istotnym, fundamentalnym znaczeniu dla pedagogiki jest filozofia. Dostarcza ona ogólnych i abstrakcyjnych refleksji nad faktami edukacyjnymi. Pozwala uporządkować kategorie, nadając znaczenie faktom edukacyjnym, i wyodrębnić zróżnicowane sposoby stawiania pytań o istotę edukacji. W kontekście pedagogicznym są to pytania zarówno o naturę naukowego poznania faktów edukacyjnych, jak i o naturę poznania świata.

Pedagodzy szukają w filozofii inspiracji i kategorii pojęciowych, które z jednej strony stanowią podstawę rzeczywistości edukacyjnej, a z drugiej pozwalają tę rzeczywistość oglądać w zróżnicowanym świetle, odrywać myślenie o edukacji od faktów, aby z nową wiedzą do nich powrócić.

### **Metodologiczne problemy pedagogiki**

Dotychczasowa historia nauki potwierdza jednoznacznie, że prawdziwy postęp w jakiegokolwiek dziedzinie wiedzy i działalności nie jest możliwy bez świadomego i celowego odwoływania się do ściśle określonych metod badawczych.

Wymownym potwierdzeniem tezy o ścisłym związku naukowego rozwoju z wykorzystaniem właściwie rozumianego warsztatu badawczego jest niewątpliwie istniejąca jeszcze nie tak dawno sytuacja w naukach pedagogicznych. W ich obrębie tworzono różne koncepcje i teorie. Na przykład koncepcje i teorie ześrodkowane na pogłębianiu biernego i posłusznego wykonywania poleceń nauczyciela znalazły swój wyraz w systemie „szkoły tradycyjnej”. Biegunowo mu przeciwny jest system „szkoły aktywnej”, nazywany systemem psychologiczno-indywidualistycznym, którego rzecznicy wykazują dbałość o naturalne potrzeby i zainteresowania słuchaczy (uczniów).

Najślabszą stroną wspomnianych systemów, jak się zdaje, jest to, że żaden z nich nie doczekał się szerszych badań naukowych, które potwierdziłyby lub odrzuciły podstawowe ich założenia.

Nowsze koncepcje i teorie dotyczące nauczania i wychowania szukają swojej tożsamości w badaniach naukowych, co stanowi wyraźny pozytywny wyłom w rozważaniach nad problematyką pedagogiczną.

Z osobliwością przedmiotu badań pedagogicznych wiążą się pewne ich specyficzne cechy. Nie należy zapominać przede wszystkim o tym, że badania te nie pretendują nigdy

do opisu bezwzględnych zależności zachodzących pomiędzy badanymi zjawiskami i procesami, lecz ujmują je w kategorii prawdopodobieństwa. Dlatego też wszelkie innowacje pedagogiczne, poparte nawet bardzo wnikliwymi i szerokimi badaniami empirycznymi, nie mogą obowiązywać nauczycieli w sposób dosłowny i absolutny. Wykryta przez badania pedagogiczne prawidłowość nie powinna być nigdy przedmiotem bezkrytycznego naśladownictwa ze strony nauczycieli, a raczej jedynie przedmiotem dociekań i praktycznego zastosowania jej zgodnie z warunkami, w jakich pracują, a także w zależności od indywidualnych – wzajemnych cech osobowości oraz dojrzałości intelektualnej i społecznej słuchaczy (uczniów). W związku z tym byłoby nieporozumieniem (a nawet błędem) pełne odwzorowywanie w badaniach pedagogicznych metodologii badań obowiązujących w naukach przyrodniczych i szeroko pojętych naukach społecznych, do których należy również pedagogika.

Wysoki poziom naukowy pedagogiki możliwy jest przede wszystkim dzięki odwoływaniu się do badań empirycznych oraz rzeczowej analizy konkretnych zjawisk i procesów pedagogicznych. W obecnym etapie poszukiwań pedagogiki nie chodzi jednak już tylko o sam opis badanych zjawisk i procesów, lecz w szczególności o ujawnienie istniejących między nimi zależności i powiązań typu sprawczego. Chodzi więc o ustalenie pewnych prawidłowości, jakie rządzą tymi zjawiskami i procesami.

### Etapy badań pedagogicznych

Badaniami naukowymi, w szerokim znaczeniu tego słowa, nazywamy ogół czynności – o obrębie pracy naukowej – od powzięcia i ustalenia problemu aż do opracowania materiałów naukowych włącznie. W tym sensie badania naukowe obejmują co najmniej kilka etapów.

Istnieją różne propozycje podkreślenia poszczególnych etapów badań naukowych. Większość z nich jest niemal dosłownym odwzorowaniem etapów pełnego aktu myślenia, podanych przez Johna Deweya (1859–1952) w książce *Jak myślimy*<sup>2</sup>.

Badania naukowe przeprowadzane zgodnie z etapami myślenia refleksyjnego mają wobec tego następujący przebieg:

- sytuacja problemowa rozumiana jako początkowy moment procesu myślowego,
- formułowanie problemu lub problemów badawczych,
- wysuwanie hipotez roboczych,
- wyprowadzanie konsekwencji z przewidywanych rozwiązań hipotez,
- empiryczna weryfikacja hipotez.

Etapy te wydają się słuszne, ale tylko w przypadku gdy w badaniach zakłada się niejako z góry zaistnienie określonych hipotez roboczych, które należy zbadać, poznać, udowodnić. Wynikają one z problemu badawczego (naukowego) – są wyrażone twierdzeniem lub pytaniem. Ich stopień ogólności może być różny. Wiemy jednak – dowodzą

<sup>2</sup> Por. J. Dewey, *Jak myślimy*, tłum. Z. Bastgenówna, PWN, Warszawa 1988, s. 31–35, 64–69, 69–72, 89–96, 175–182, 366–374.

tego prowadzone badania – że nie zawsze tak jest. Może się zdarzyć, iż postawienie hipotez jest zbędne.

Podawane w literaturze metodologicznej etapy badań naukowych są niekiedy bardzo rozdrobnione. Tendencja taka wydaje się słuszna, ponieważ nie wszystkie wymienione tam etapy muszą z konieczności wystąpić bezwzględnie w każdym badaniu. Na ogół wszelkie badania naukowe obejmują następujące etapy:

- sytuacja problemowa,
- formułowanie problemów, a często także hipotez roboczych,
- wybór tematu badań i osób badanych,
- przygotowanie procedury badań,
- przeprowadzenie badań.

Wymienione etapy badań nie przewidują celowo wyeksponowania wśród nich takich ważnych czynności procesu badawczego jak wyłonienie zmiennych i wskaźników, badania pilotażowe, opracowanie narzędzi badawczych, końcowe czynności badacza. Są one niewątpliwie również integralnym składnikiem szeroko rozumianych dociekań. Wymagają jednak odrębnego, szerszego omówienia.

Odpowiednio dobrane lub samodzielnie skonstruowane metody badawcze są i pozostaną wyłącznie określonymi narzędziami badań. Ich skuteczność zależy nie tylko od przysługującej im obiektywności, rzetelności i trafności, ale w dużym stopniu także od samego sposobu posługiwania się metodami badawczymi. Dlatego też podczas przeprowadzania badań konieczne jest przestrzeganie przynajmniej kilku podstawowych warunków.

Zaliczyć do nich można następujące:

1. Atmosfera pozbawiona większych napięć psychicznych. Chodzi o to, aby osoby indagowane nie były zaskakiwane badaniami, darzyły zaufaniem osobę badającą, nie bały się ewentualnych konsekwencji swego uczestnictwa w badaniach.
2. Niezakłócone niczym z zewnątrz okoliczności badań – zapewnienie warunków maksymalnej koncentracji osób badanych na powierzonych im zadaniach.
3. Dobre samopoczucie i brak zmęczenia u osób badanych.
4. Pozytywna motywacja osób badanych – gotowość do uczestnictwa w badaniach.
5. Właściwe warunki przeprowadzania badań.
6. Unikanie wszelkich dodatkowych działań motywujących osoby badanych celem uzyskania od nich możliwie obszernych i pogłębionych wyników badań.
7. Rejestrowanie okoliczności i warunków przebiegu przeprowadzanych badań.

### **Główne metody i techniki badań pedagogicznych**

Metody badań określa się zazwyczaj jako pewien ogólny system reguł dotyczących organizowania określonej działalności badawczej, tj. szeregu operacji poznawczych i praktycznych, kolejności ich zastosowania, jak również specjalnych środków i działań skierowanych z góry na założony cel badawczy.

Techniki badawcze natomiast są bliżej skonstruowanymi sposobami realizowania zamierzonych badań. Podporządkowane są one metodom badawczym, pełniąc wobec

nich służebną rolę. Tak więc metody i techniki badawcze nie wykluczają się. Pozostają ze sobą w ścisłym związku i wzajemnie się uzupełniają. Poniżej przedstawione zostały podstawowe metody i techniki badawcze stosowane w pedagogice.

## **Obserwacja**

Podstawową i najczęściej stosowaną metodą badań pedagogicznych jest obserwacja. Jest ona stałym niemal atrybutem pracy zawodowej każdego pedagoga. Bez niej niemożliwe byłoby wręcz wykonywanie jakichkolwiek funkcji wychowawczo-dydaktycznych.

Obserwacja jako metoda naukowa nie jest samym tylko postrzeganiem faktów, zdarzeń czy zjawisk. Jest nią osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznanych danych w naturalnym ich przebiegu, pozostających w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora. Obserwacja jako metoda badawcza przyczynia się znacznie do postępu w różnych dziedzinach nauki. Szczególną rolę odgrywa zwłaszcza we wstępnej fazie poznania naukowego.

Podstawowe warunki poprawnej obserwacji można sformułować następująco:

- obiektywność,
- wierność,
- wnikliwość,
- celowość,
- planowość,
- selektywność,
- systematyczność,
- rzetelność.

Wszystkie wymienione powyżej cechy poprawnej obserwacji można rozpatrywać z punktu widzenia pięciu zasadniczych warunków, jakie powinna ona spełniać, aby mogła zasługiwać na miano metody naukowej. Warunkami tymi są:

- celowość – obserwatorem kierować powinien jasno uświadomiony cel nastawiający go odpowiednio na przedmiot obserwacji; obserwacja bez wskazania tego, co zamierza się zgłębić, jest pozbawiona z reguły wartości naukowej,
- planowość – obserwacja planowa jest przeciwieństwem obserwacji prowadzonej w sposób ametodyczny; chodzi tu o obserwację prowadzoną według ściśle określonego planu,
- selektywność – wybiórczość obserwowanych zjawisk; selektywność obserwacji polega na ścisłym przestrzeganiu przygotowanego uprzednio rejestru-katalogu kategorii zachowań,
- dokładność – z jaką ktoś śledzący określone wydarzenia dostrzega, odnotowuje i interpretuje zaobserwowane zjawiska; aby obserwacja była dokładna, musi być wierna, wyczerpująca i wnikliwa,
- obiektywność – polega na postrzeganiu i rejestrowaniu tego, co jest przedmiotem obserwacji, niezależnie od osobistych doświadczeń, subiektywnych postaw lub oczekiwań inwigilatora.

## **Eksperyment pedagogiczny**

Jest to metoda pozostająca w ścisłym związku z obserwacją. Mówi się nawet, że stanowi pewną odmianę obserwacji, która polega na aktywnym stosunku obserwatora do badanej rzeczywistości. Eksperyment jako odmiana obserwacji jest jednocześnie metodą samodzielną.

Eksperyment pedagogiczny stanowi jedną z odmian eksperymentu w ogóle. Najogólniej rzecz ujmując, jest on metodą badania zjawisk pedagogicznych wywołanych specjalnie przez osobę badającą, w kontrolowanych przez nią warunkach, celem ich poznania. Wartość rozumianego w ten sposób eksperymentu polega zwłaszcza na poddaniu kontroli naukowej warunków, w jakich zachodzi wywołane przez nas zjawisko. Większość pedagogów i psychologów jest zdania, że eksperyment pedagogiczny przebiegać powinien w naturalnych warunkach badań.

Eksperyment pedagogiczny można przeprowadzić za pomocą różnych technik, czyli swoistych sposobów organizowania badań eksperymentalnych. Na ogół wymienia się trzy techniki eksperymentalne:

- technikę grup równoległych,
- technikę rotacji,
- technikę jednej grupy.

Technika grup równoległych, zwana także techniką grup porównawczych, zakłada uwzględnienie, w toku przeprowadzania eksperymentu, dwojakiego rodzaju klas porównawczych, tj. klas eksperymentalnych i kontrolnych, określonych czynników eksperymentalnych oraz badań początkowych i końcowych.

Technika rotacji lub podziału krzyżowego różni się od techniki grup równoległych tym, że poszczególne elementy badań eksperymentalnych wykorzystuje się w sposób bardziej wybiórczy. Uwzględniając podział klas porównawczych na oddziały eksperymentalne i kontrolne, jednakowo czyni użytek z każdej z nich. Mianowicie przewiduje wzajemną wymianę funkcji, jakie pełnią te klasy w eksperymencie.

Technika jednej grupy jest najmniej skutecznym sposobem prowadzenia badań eksperymentalnych. Pomija całkowicie klasy kontrolne. Sama dla siebie stanowi układ odniesienia. Możliwe jest to tylko w przypadku zastosowania np. trzykrotnych badań początkowych i dwukrotnych badań końcowych dla zwiększenia obiektywności.

## **Techniki socjometryczne**

Techniki socjometryczne najogólniej rzecz ujmując, polegają na podawaniu przez osoby badane personaliów członków danej grupy zgodnie ze ściśle określonymi kryteriami wyboru, wyrażonymi w formie specjalnie skonstruowanych pytań używanych podczas badań. Pytania te dotyczą różnego rodzaju stosunków społecznych, w tym zwłaszcza żywionych przez badanych uczuć sympatii lub antypatii wobec członków badanej grupy, uznania lub braku wiary w ich przyjaźń, koleżeństwo, przywództwo itp., czyli koncentrują się one na tzw. stosunkach przyciągania (atrakcji), jak sympatia, przyjaźń, zaufanie,



i stosunkach odpychania (repulsji), tj. stosunkach opartych na uczuciach antypatii, wrogości, uprzedzenia.

Wśród technik socjometrycznych wyróżnia się techniki w wersji klasycznej i techniki w nowszej wersji. Pierwsze z nich są zasługą dr Jacoba Moreno (1889–1974), uważanego powszechnie za ojca socjometrii.

Do technik nieklasycznych zalicza się m.in. plebiscyt „zgodnij kto?”, „życzliwości i niechęci” Janusza Korczaka (1879–1942) oraz technikę szeregowania rangowego. Wszystkie wymienione wyżej techniki socjometryczne służyć mogą takim samym lub podobnym celom badawczym. Przede wszystkim dotyczą stosunków społecznych panujących wśród członków danej grupy. Chodzi tu szczególnie o stosunki społeczne w ich nurcie nieformalnym.

### **Analiza dokumentów**

Przez analizę dokumentów, czyli wytworów ludzkiego działania, rozumie się metodę badawczą polegającą na opisie i interpretacji konkretnych dokonań w procesie uczenia się, pracy produkcyjnej, zabawy lub innego rodzaju działalności, zakończonych bardziej lub mniej gotowym produktem. Stanowi ona ważne źródło dla potrzeb badawczych, np. przy opracowaniach monograficznych.

Dokumenty, na których wspiera się omawiana analiza w badaniach pedagogicznych, mogą być różnego rodzaju. Istnieje kilka kryteriów, według których możliwy jest podział dokumentów. Dla celów badań pedagogicznych najbardziej korzystny wydaje się podział ze względu na ich formę i pochodzenie.

Generalnie – z uwagi na formę mówimy o dokumentach pisanych (werbalnych), cyfrowych (statystycznych) i obrazowo-dźwiękowych.

Dokumenty pisane to różnego rodzaju protokoły i sprawozdania, opinie i świadectwa pisemne, prace uczniów, studentów, artykuły prasowe o szkole, młodzieży itp.

Do dokumentów cyfrowych zaliczamy różnego rodzaju statystyki centralne, lokalne, opracowania statystyczne i liczbowe, którymi dysponują szkoły i inne instytucje oświaty i wychowania, kultury itp.

Dokumenty obrazowo-dźwiękowe stanowią wszelkie te wytwory działania, które nie mieszczą się w dwóch poprzednio wymienionych kategoriach. Są to np. rysunki, prace konstrukcyjne, filmy, fotografie itp.

Z kolei ze względu na pochodzenie dokumentów dzieli się je na zastane (przypadkowe) i intencjonalnie tworzone (systematyczne). Dokumenty zastane są to te wszystkie, które zostały wykonane z własnej inicjatywy jednostki (notatki, zapisy, listy itp.). Dokumenty intencjonalnie tworzone to te, które powstały z zamiarem poddania ich analizie naukowej.

### **Ankiety i kwestionariusze**

Na ogół przez ankietę i kwestionariusz rozumie się arkusz papieru z wydrukowanymi na nim pytaniami i wolnymi miejscami na wpisywanie odpowiedzi lub też z gotowymi odpowiedziami, spośród których osoby badane wybierają te, które uważają za prawdziwe. Niektórzy dopatrują się różnic między ankietami a kwestionariuszami w sposobie praktycznego ich

zastosowania, inni w tematyce, jakiej one dotyczą, a jeszcze inni w samym sformułowaniu pytań zastosowanych w badaniach ankietowych i kwestionariuszowych.

Ankieta stanowi z reguły zbiór pytań otwartych i nie obejmuje więcej niż kilka lub kilkanaście takich pytań. Możliwe są również wśród nich pytania skonkretyzowane. Na ogół jednak przeważają w ankiecie pytania otwarte.

Kwestionariusz zawiera zwykle od kilku do kilkudziesięciu pytań. Wszystkie pytania są w zasadzie skonkretyzowane i staranniej dobrane niż w przypadku ankiety. Posiadają specjalny klucz, stanowiący podstawę interpretacji otrzymanych wyników. Z tego względu wymagają one uprzedniej standaryzacji.

### **Rozmowa i wywiad**

Rozmowa i wywiad są metodami gromadzenia danych na podstawie bezpośredniego kontaktu słownego z osobami badanymi lub osobami udzielającymi o osobie ważnych informacji interesujących badacza. Jeśli kontakt taki zostaje nawiązany z osobami badanymi, mamy do czynienia z rozmową. Wywiad natomiast istnieje w przypadku nawiązania bezpośredniego kontaktu słownego z osobami, które informują nas o badanych osobach.

Każda rozmowa i wywiad wymagają starannego przygotowania, zanim praktycznie zostaną wykorzystane w pracy badawczej. Wiąże się to szczególnie z rozmową i wywiadem kategoryzowanym, choć nie oznacza to, że rozmowę i wywiad nieskategoryzowane można przeprowadzić w sposób całkowicie dowolny.

Staranne przygotowanie rozmowy i wywiadu stanowi ważny, ale nie jedyny warunek praktycznego ich zastosowania. Zastosowanie takie zależy w dużej mierze także od indywidualnego podejścia ze strony inwigilatora wobec każdej osoby, z którą przeprowadzamy rozmowę lub wywiad.

### **Wychowanie w świetle teorii osobowości**

Wszelkie zabiegi wychowawcze podporządkowane są kształtowaniu ludzkiej osobowości i o tyle mają sens, o ile prowadzą do pożądaných zmian osobowości wychowanek – są więc podstawowym kryterium skuteczności wychowania.

Wskazuje to zatem na konieczność znajomości i rozumienia problematyki osobowości zarówno przez teoretyków, jak i praktyków wychowania.

Pedagog kreśląc wizję kształtowania osobowości jednostki ludzkiej, w swoich rozważaniach podejmuje próbę określenia tego, co należy rozumieć przez ten termin. W ten sposób kreśli się pewną wizję człowieka, o którego warto i trzeba zabiegać także w procesie wychowania. Poniżej zostaną zaprezentowane założenia trzech kategorii teorii osobowości i ukazane wynikające z nich konsekwencje dla organizowania procesu wychowania.

Wśród teorii behawiorystycznych ukazane zostaną jedna koncepcja z wersji skrajnej i kilka modeli umiarkowanych.

Teoria w koncepcji radykalnej powstała jako pewnego rodzaju przeciwieństwo klasycznej psychologii introspekcyjnej. Według jej twórcy – amerykańskiego profesora Uniwersytetu

Hopkinsa w Baltimore Johna B. Watsona (1878–1958) przeżycia wewnętrzne jednostki są jej sprawą osobistą i jako takie nie powinny interesować innych. Wszelkie zachowanie człowieka jest jedynie reakcją na bodźce z zewnątrz, tj. środowiska lub otoczenia. Stymulatorami tymi mogą być pojedyncze bodźce lub pewien ich układ. Są to zazwyczaj rzeczy, zjawiska, zdarzenia i ludzie, z którymi jednostka ma bezpośrednią styczność. Bodźce te [S – ang. *stimulus*] wyznaczają reakcje i sposoby zachowania [R – ang. *response*]. Myśl przewodnią teorii behawiorystycznej w jej skrajnej wersji jest niezwykle prosta. Sprowadza się do formuły S – R, mówiącej o bezpośrednim wpływie bodźca lub konfiguracji bodźców na reakcje jednostki. Formule tej nadaje się postać:  $R = f[S]$ , co oznacza, że reakcja jest funkcją bodźca lub całego szeregu bodźców. Przyjmuje się, że zachodzące między bodźcem powiązania mają charakter mechaniczny. Czyli znając rodzaj bodźców, z łatwością można przewidzieć reakcje i odwrotnie. Wyklucza się tu wszelkie wpływy pośrednie, czyli zmienne pośredniczące czy kontekstowe<sup>3</sup>.

Wychowanie – zgodnie z radykalną wersją teorii behawiorystycznej – jest jedynie bezpośrednim oddziaływaniem wychowawcy na wychowanka, polegającym na jawnym kierowaniu jego rozwojem, nieuwzględnianiu i wręcz lekceważeniu przysługującego mu prawa do własnej aktywności i samodzielności. Rozumiane w ten sposób wychowanie usprawiedliwia wszelkie przejawy manipulacji i indoktrynacji w wywieraniu wpływu na dzieci i młodzież. Dlatego też teoria behawiorystyczna w skrajnej wersji spotkała się z ostrą krytyką środowiska uniwersyteckiego w Stanach Zjednoczonych i Europie<sup>4</sup>.

Do rzeczników teorii behawiorystycznej w wersji umiarkowanej należą m.in.: profesorowie Clark Hull (1884–1952), Robert R. Sears (1908–1989), John Dollard (1900–1981), Orval H. Mowrer (1907–1982) i Albert Bandura (1925–). Doceniali oni wpływ wspomnianych zmiennych pośredniczących między obserwowalnymi bodźcami i reakcjami. Stąd też opowiadali się za modyfikacją i złagodzeniem głoszonej przez skrajnych behawiorystów formuły S – R. Nadali jej następujące brzmienie: S – O – R, gdzie O oznacza zmienne pośredniczące. Głosili jednocześnie, iż w zasadzie wszystkie reakcje ludzi są nabyte, czyli podlegają procesowi uczenia się. Dotyczy to zarówno zachowań przystosowawczych, jak i nieprzystosowawczych. Tylko nieliczne z nich podlegają wpływowi czynników dziedzicznych i rozwojowych. Szczególną wagę przywiązywano do tzw. warunkowania instrumentalnego, polegającego na stosowaniu wzmocnień pozytywnych lub negatywnych.

Tak więc – zgodnie z ogólnymi założeniami teorii behawiorystycznej w wersji umiarkowanej – wychowanie polega głównie na manipulacji wzmocnieniami w celu sterowania zachowaniami wychowanków i ich modyfikowania. Wyraźnie preferuje się wzmocnienia pozytywne i stwierdza, że stosowanie kar w procesie wychowawczym raczej nie eliminuje zachowań niepożądanych, a jedynie tłumi je lub powstrzymuje.

<sup>3</sup> J. B. Watson, *The Behavior of Noddy and Sooty Terns*, „Carnegie Institute Publication” 1908, s. 103, 197–255, tenże, *Behaviorism* (revised edition), University of Chicago Press, Chicago 1930.

<sup>4</sup> J. Mills, *Control: A History of Behavioral Psychology*, New York University Press, New York 1998 (Chapter II).

Rzecznicy teorii behawiorystycznych są przekonani o nieograniczonych wręcz możliwościach oddziaływań wychowawczych. Mówi się tu nawet o tzw. inżynierii behawiorystycznej lub technologii zachowania i kształcenia.

Stroną ujemną tak rozumianego podejścia jest przesadne kierowanie zachowaniami wychowanków oraz bezkrytyczne podporządkowywanie ich wymaganiom wychowawców.

W innym świetle ukazują wychowanie teorie osobowości o orientacji humanistycznej. Powstawały one jako pewnego rodzaju protest przeciwko uznawanej przez rzeczników teorii behawiorystycznej koncepcji człowieka reaktywnego (człowieka robota) oraz przeciwko pesymistycznemu pogładowi na człowieka głoszonemu przez zwolenników teorii psychoanalitycznej. Reprezentantami i rzecznikami tych teorii (humanistycznych) są m.in.: Abraham A. Maslow (1908–1970), Carl R. Rogers (1902–1987), Frederick S. Perls (1893–1970).

Rzecznicy teorii orientacji humanistycznej są zgodni zwłaszcza w sposobie widzenia natury człowieka, egzystencji i odpowiedzialności. Według nich człowiek jest z istoty swojej jednostką aktywną i samodzielną, a nie bezwolnie ulegającą wpływom środowiska fizycznego i społecznego, jak zakłada się w teoriach behawiorystycznych. Każdy człowiek jest podmiotem działania, odpowiedzialnym za kierowanie własnym życiem i zdolnym do decydowania o swoim losie. Dlatego zwolennicy teorii humanistycznej odrzucają wszelkie próby degradowania człowieka do roli przedmiotu, i to bez względu na stopień jego dojrzałości umysłowej i społecznej, pochodzenie socjalne, poglądy. Twierdzą, iż jednostka ludzka ma prawo i obowiązek ponoszenia odpowiedzialności za własny rozwój. Może więc i powinna świadomie wpływać na coraz bardziej dojrzały i pełny kształt swego życia. Efekt taki uzyskuje dzięki procesowi samorealizacji (ang. *self-actualization*), stanowiący wrodzoną cechę człowieka.

Innym ważnym założeniem teorii o orientacji humanistycznej jest twierdzenie, że jednostka jest sterowana głównie przez własny sposób postrzegania zarówno samej siebie, jak i swego otoczenia. Zachowanie jej jest zatem zdeterminowane w szczególności przez obraz, wizerunek, wiedzę, opinię lub poglądy, jakie ma o świecie wewnętrznym (własne „ja”) i świecie zewnętrznym (otoczeniu).

Ponadto w teoriach o orientacji humanistycznej zakłada się, że o wartości człowieka decyduje nie to, czym był on w przeszłości lub czym może się stać w przyszłości, lecz to, czym jest aktualnie. Zasadnicze jego zadanie polega więc na aktualizowaniu tkwiących w nim możliwości. Tymczasem, jak przypuszcza wspomniany F. S. Perls, możliwości te realizowane są zazwyczaj tylko w 10–20%<sup>5</sup>.

Poglądy rzeczników teorii o orientacji humanistycznej zdecydowanie przeciwstawiają się tradycyjnemu pojmowaniu wychowania. Wyklucza się jego charakter interwencyjny i w nadmiarze intencjonalnym. Tak więc ideałem człowieka, o jakiego warto zabiegać w procesie wychowania, jest człowiek o wysokim stopniu świadomości, niezależny, nastawiony w większym stopniu na eksplorację swej przestrzeni wewnętrznej niż świata zewnętrznego.

<sup>5</sup> F. S. Perls, *Gestalt Therapy Verbatim*, Real People Press, Lafayette, CA 1969, s. 39.

Zasługą teorii o orientacji humanistycznej jest nie tylko ostra krytyka wychowania o charakterze na wskroś interwencyjnym, lecz również próba stworzenia własnej koncepcji dotyczącej pracy wychowawczej. Ostatnimi czasy coraz częściej mówi się nawet o tzw. pedagogice humanistycznej, jak np. antypedagogika, pedagogika Gestalt.

Zarysowane powyżej poglądy o wychowaniu pozwalają przede wszystkim spojrzeć na wychowanka jako na osobę zasługującą na bezwarunkową akceptację, mimo różnych jego niedoskonałości. Jeszcze inne spojrzenie na wychowanie prezentują teorie psychospołeczne, których przedstawicielami są: Austriak Alfred Adler (1870–1937), Niemcy Erich Fromm (1900–1980) i Karen Horney (1885–1952) oraz Amerykanin Harry S. Sullivan (1892–1949). Każde z nich stworzyło własną teorię osobowości, ale łączy ich przekonanie, że na kształtowanie osobowości szczególny wpływ mają nie tylko czynniki biologiczne, jak to podkreślał twórca psychoanalizy, przyjaciel Alfreda Adlera – Sigmund Freud (1856–1939), ale także uwarunkowania społeczne. Wszyscy oni doceniają istnienie pewnych wrodzonych predyspozycji, a więc nie uzależniają rozwoju człowieka od uwarunkowań społecznych, chociaż przywiązują do nich wielką wagę. Twierdzą np., że lęk nie jest predyspozycją wrodzoną, lecz wytworem interakcji społecznych. Niemniej uważają, że człowiek jest istotą społeczną, związaną integralnie z innymi ludźmi i od nich w dużej mierze zależną. Szczególny nacisk kładą na interakcję, w jaką jest uwikłana jednostka w swym środowisku społecznym. Charakter interpersonalny mają nawet takie formy psychiczne jak spostrzeganie, myślenie, zapamiętywanie i marzenia senne.

Zgodnie z zasygnalizowanymi założeniami teorii psychospołecznych zachowania ludzkie nie dają się zrozumieć w izolacji od szerszego tła warunków społeczno-kulturalnych. Z teorii tych wynika ponadto osobliwe rozumienie wychowania. Przede wszystkim nie jest ono odosobnionym czynnikiem rozwoju człowieka. Na rozwój ten znaczny wpływ wywierają także warunki życia społecznego, które mogą sprzyjać wychowaniu, ograniczać je lub wpływać na nie destruktywnie.

Zarysowane powyżej trzy kategorie teorii osobowości nie wykluczają się wzajemnie. Żadna z nich nie wyjaśnia jednak w pełni szczególnej złożoności procesu wychowania. Każda bowiem odnosi się zaledwie do niektórych jego aspektów i szczególnych sytuacji wychowawczych.

## **Istota i klasyfikacja metod nauczania**

Efektywna realizacja celów kształcenia w szkole wyższej zależy głównie od jakości realizowanych czynności nauczania – uczenia się. Są to czynności o określonej strukturze, której złożoność jest nie tylko odzwierciedleniem teoretycznych uzasadnień, ale również wynikiem pomysłowości i doświadczeń nauczyciela. Definiując pojęcie metody kształcenia, przyjmujemy, że jest to taki racjonalny i zarazem systematyczny sposób organizowania umysłowej i praktycznej działalności poznawczej studentów, który opierając się na ich świadomości i aktywności, zapewnia im maksymalne warunki opanowania

wiedzy i umiejętności samodzielnego jej zastosowania oraz rozwija ich osobowość zgodnie z przyjętymi celami wychowania.

W nowoczesnym pojmowaniu metod kształcenia, jak stwierdza uznany specjalista od dydaktyki – prof. Wincenty Okoń (1914–2011), chodzi o uzależnienie wartości metody od jej wpływu na wywołanie i utrzymanie aktywności uczących się<sup>6</sup>.

Metoda kształcenia jako systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela ze studentami umożliwia osiągnięcie celów dydaktycznych. Opowiadając się za takim rozumieniem istoty i funkcji metody, prof. Krzysztof Kruszewski (1939–2015) pisze, że w relacjach nauczyciela z uczniami i z materiałem nauczania występują powtarzające się ciągi czynności o wyraźnej linii ewaluacyjnej i transparentnej konfiguracji<sup>7</sup>.

W rzeczywistości dydaktycznej wykładowcy rzadko stosują metodę nauczania w jej teoretycznie zarysowanym kształcie. Najczęściej starają się wypełnić ją własnym stylem pracy pedagogicznej i posiadanymi walorami osobowościowymi.

Spośród wielu klasyfikacji metod nauczania szczególnie preferowana jest ta, która obejmuje:

- metody słowne (pogadanka, dyskusja, opis, opowiadanie, wykład),
- metody oglądowe (pokaz),
- metody praktyczne (metoda laboratoryjna, ćwiczenia praktyczne, instruktaż).

Odrębną grupę tworzą metody aktywizujące, zwane także kompleksowymi lub grami dydaktycznymi. Zalicza się do nich metody: sytuacyjne, inscenizacyjne, problemowe, programowe i burzy mózgów. Jak pisze K. Kruszewski, pojęcie metod aktywizujących jest szerokie dla tej grupy metod, natomiast termin „gry kierownicze” – zbyt wąski. Uzasadnione zatem wydaje się wprowadzenie i używanie terminu „gry dydaktyczne” – byłby to pewien rodzaj metod problemowych obejmujących burzę mózgów, metodę sytuacyjną, metodę biograficzną, symulację (inscenizację)<sup>8</sup>.

W wyższych szkołach winny być wykorzystywane wszystkie wymienione metody. Niektóre z nich jednak – głównie ze względu na specyfikę kształcenia zawodowego – występują w różnych odmianach ćwiczeń w terenie, gier kierowniczych, instruktażu itp. Metody te posiadają jedną wspólną cechę: nawiązują do bardzo konkretnych sytuacji lub zdarzeń zaczerpniętych z materialnej rzeczywistości i wykorzystują wiedzę oraz doświadczenie słuchaczy.

Metody aktywizujące sprzyjają w wyższych uczelniach tworzeniu odpowiedniego klimatu, dobrych warunków do dynamizowania procesu kształcenia. Mogą być wykorzystywane zarówno podczas zajęć audytoryjnych, jak i w terenie. Ich główną wadą jest to, że wymagają zbyt wiele czasu i pracy w fazie przygotowawczej. Skoro jednak absolwent ma się charakteryzować rzetelną wiedzą ogólną i specjalistyczną, wysokim poziomem samodzielności, krytycyzmu i umiejętności w zakresie samokształcenia, to coraz częściej

<sup>6</sup> Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 245–247.

<sup>7</sup> Por. K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, PWN, Warszawa 1988 (R. IV).

<sup>8</sup> *Ibidem* (R. V).

musi mieć okazje uczestniczyć w zajęciach dydaktycznych prowadzonych metodami aktywizującymi. Dotyczy to również wykładów, ćwiczeń i seminariów.

### **Doskonalenie metodyki wykładu**

Wykład akademicki jest najstarszą i najbardziej związaną z tradycjami szkoły wyższej formą nauczania, przez wiele lat też jedyną w tradycyjnym uniwersytecie. Profesjonalizacja uniwersytetów i powstanie równorzędnych uczelni wyższych, jak np. politechnik czy wyższych szkół zawodowych, sprawiły, że doszły nowe formy kształcenia, ale mimo wszystko jeszcze do niedawna – a w niektórych kręgach do dziś – wykład był i jest traktowany jako forma podstawowa i dominująca. Uważna analiza aktualnych planów studiów wskazuje, że zajęcia wykładowe zajmują niewiele mniej niż połowę ogólnej liczby planowanych zajęć programowych, a do niedawna jeszcze ich udział w planach studiów osiągał 60–70%.

Poglądy na temat roli wykładu w szkole wyższej można sprowadzić do kilku najczęściej akceptowanych tez, które stanowią także aktualny nurt poszukiwań badawczych:

- wykład uniwersytecki nie może być ukierunkowany na przekaz informacji. Jego zasadnicza funkcja powinna sprowadzać się do sterowania samodzielną pracą studentów;
- w procesie badań naukowych główny wysiłek pedagogów należy skierować na optymalizację wykładu, dalsze pogłębienie jego teorii oraz określenie struktury naukowej, wychowawczej i retorycznej;
- analiza miejsca i roli wykładu w szkole wyższej może być podejmowana tylko w ścisłym związku z określonym typem szkoły wyższej, rokiem studiów, dziedziną wiedzy i tematem zajęć;
- wszędzie tam, gdzie jest to uzasadnione i możliwe, wykład należy uzupełniać lub zastępować zajęciami konwersatoryjnymi, ćwiczeniowymi lub seminaryjnymi.

### **Pojęcie i klasyfikacja wykładu**

Wykład łączy w sobie dwie cechy, określające z jednej strony jego kształt organizacyjny, a z drugiej wartości metody nauczania. Wspomniany już prof. Wincenty Okoń stwierdza, że wykład jako metoda jest pewnym układem systematycznie stosowanych czynności nauczycieli akademickich i studentów, wykład zaś jako forma nauczania jest pewną całością organizacyjną, trwającą określoną ilość czasu, dotyczącą wykładowcy i grupy słuchaczy. Z powyższej interpretacji wynika, iż problemy wykładu należy rozpatrywać w kontekście ścisłej zależności formy i metody<sup>9</sup>.

W praktycznej realizacji zajęć wykładowych szczególną uwagę należy zwrócić na właściwe przygotowanie wykładu, elementów treści i dobór odpowiednich czynności metodycznych stosownie do realizowanych celów kształcenia. Można przyjąć, że wykład akademicki to podstawowa forma i metoda kształcenia na wyższych uczelniach, polegająca na przekazywaniu przez wykładowcę w ustalonym czasie wyselekcjonowanych

<sup>9</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 257–259.

i logicznie ułożonych wiadomości, podporządkowanym określonym celom poznawczym, kształcącym, wychowawczym i samokształceniowym.

Każda próba refleksji metodycznej nad wykładami uniwersyteckimi wymaga uwzględnienia podstawowych różnic w ich konstrukcji dydaktycznej. Z tej racji w literaturze pedagogicznej można spotkać obecnie kilka klasyfikacji wykładów, zmierzających nie tylko do określenia charakteru pracy nauczyciela akademickiego, ale także powiązania jej z różnymi przejawami aktywności studentów.

Najczęściej spotykany podział wyróżnia dwa rodzaje wykładów: kursowe (kursoryczne) i monograficzne<sup>10</sup>.

Wykład kursowy stosowany jest głównie na pierwszych latach studiów wyższych i obejmuje całość problematyki danego przedmiotu w układzie systematycznym zgodnym z obowiązującym programem kształcenia. W miarę jak rośnie liczba podręczników, skryptów i innych opracowań, rola tego wykładu maleje.

Wykład monograficzny polega na szczególnym przedstawieniu wybranego zagadnienia stanowiącego wąski wycinek problematyki określonej dyscypliny wiedzy. Prowadzący wykład posługuje się głównie wynikami własnych dociekań naukowych i prezentuje informacje z reguły nigdzie dotąd niepublikowane w tej formie, uwypuklając jednocześnie zagadnienia metodologiczno-warsztatowe.

Kolejna klasyfikacja wykładów została przedstawiona w 1984 roku przez Wincentego Okonia, który wyróżnił wykład konwencjonalny, w najmniejszym stopniu aktywizujący studentów, wykład problemowy i wykład konwersatoryjny<sup>11</sup>. W *Nowym słowniku pedagogicznym* (1998) ten sam autor wymienia powyższe rodzaje wykładów jako metody nauczania w klasach wyższych szkół ogólnokształcących, w szkołach zawodowych i wyższych<sup>12</sup>.

Zofia Kietlińska natomiast podejmując problematykę wykładu w procesie studiów, wychodzi z założenia, iż przodująca rola wykładu uzależniona jest od nadania tej formie nauczania nowej, zmodernizowanej postaci<sup>13</sup>.

Wykład teoretyczny, zwany kursowym, można stosować tylko wówczas, gdy do określonej partii materiału brak jest podręczników i skryptów. Jeśli natomiast istnieje dobre opracowanie zbliżone do zakresu programu, odpowiedni jest wykład komentujący trudniejsze partie treściowe i wprowadzający do zgłębiania literatury.

Kolejny rodzaj wykładu, wyróżniony ze względu na metodę prowadzenia zajęć, to zmodernizowany wykład konwencjonalny, oparty na elementach aktywizowania studentów, głównie przez zadawanie im pytań i udzielanie odpowiedzi na ich pytania sformułowane w czasie przerwy lub w trakcie zajęć.

<sup>10</sup> Por. Z. Kietlińska, *Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych*, PWN, Warszawa 1977, s. 58; zob. też: C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej* (wyd. VI), PWN, Warszawa 1979, s. 134–135, zob. też: B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław 1961.

<sup>11</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 354.

<sup>12</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998, s. 452; B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa 2000, s. 277.

<sup>13</sup> Z. Kietlińska, *Wybrane problemy...*, op. cit., s. 57.



Obok dotychczas wymienionych odmian wykładu należy także wspomnieć o wykładzie improwizowanym bez wcześniej przygotowanego planu. Opinie na temat tak rozumianych zajęć są nadzwyczaj zgodne i wskazują na znacznie niższy poziom recepcji treści tych wykładów.

Z przedstawionych dotąd, niektórych tylko interpretacji różnych odmian wykładu wynika, że trudno jest zdecydowanie odejść od tradycyjnie ukształtowanych rodzajów tej formy i metody zajęć. Równocześnie jednak widoczna jest wyraźna tendencja do wyodrębniania określonych struktur metodycznych i treściowych wykładu stosownie do celów kształcenia, kierunku studiów, charakteru, możliwości psychofizycznych studentów i warunków wpływających na ich aktywną postawę w procesie studiowania.

W doskonaleniu zawodowym natomiast, jak uważa twórca polskiej pedagogiki pracy – Tadeusz Nowacki (1913–2011), stosowany jest przede wszystkim wykład praksyjny, którego konstrukcja nie wywodzi się z logiki jakiegokolwiek dyscypliny, lecz z praktycznego porządku interdyscyplinarnych układów informacyjnych, pożytecznych dla działania zawodowego<sup>14</sup>.

### **Charakterystyka zalet i słabości wykładu**

Zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy wykładowej formy zajęć dostrzegają w niej określone zalety i słabości. Ich analiza może ułatwić zrozumienie przesłanek optymalizacji wykładu oraz źródeł poprawnej techniki przekazu informacji.

Poniżej przedstawiono główne zalety wykładu:

- Osobisty kontakt wykładowcy ze studentami.  
Jego wartość określają nie tylko cele i zadania dydaktyczne, ale także wychowawcze. Przekazując informacje, wykładowca formułuje również szereg interpretacji, które odzwierciedlają jego stosunek emocjonalny do określonych rzeczy i zjawisk.
- Możliwość pobudzania zainteresowań i uwagi studentów, głównie poprzez właściwy dobór informacji i utrzymanie kontaktu wzrokowego z audytorium.  
Z praktyki działania pedagogicznego wiadomo, że te same treści można przekazać zarówno w sposób schematyczny, odtwórczy i mało interesujący, jak i poznawczo ciekawie, zajmująco i wielostronnie. Sięgając po przykłady różnorodnych związków teorii z praktyką, wykładowca może rozbudzić zainteresowania studentów. Z kolei naturalne i systematyczne podtrzymywanie kontaktu wzrokowego audytorium ułatwia przekazywanie informacji, a także sprzyja koncentrowaniu uwagi na omawianym zagadnieniu.
- Dobre warunki do szybkiego przekazywania stosunkowo dużej ilości informacji.  
Jest to z pewnością zaleta wykładu, ale równocześnie i wada, bowiem według Tadeusza Tomaszewskiego należy odróżnić wyraźnie wiadomości „nadane” od wiadomości „odebranych”.
- Możliwości systematyzowania wiadomości rozproszonych w różnych źródłach informacyjnych.

<sup>14</sup> T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 276.

W warunkach studiów wyższych i w czasie, gdy proces studiowania opiera się na samodzielnym korzystaniu z różnych źródeł wiedzy, szczególnego znaczenia nabiera formułowanie uogólnień i interpretacji. Dotyczy to zarówno problematyki mieszczącej się w obrębie danego przedmiotu kształcenia, jak i jej interdyscyplinarnego ujęcia. Pomijamy w tym przypadku sygnalizowaną często przez studentów niedostępność źródeł informacyjnych, chociaż ma ona istotny wpływ na jakość studiowania, natomiast akcentujemy kształcącą rolę logicznie spójnych przedstawień problemów na podstawie wielostronnej analizy faktów, zjawisk i procesów. Z praktyki pedagogicznej wiadomo, że studenci traktujący studia w sposób instrumentalny i formalny czekają na jednoznaczne i względnie skrótowo ujęte wykłady, po których wystarczy zapamiętać najważniejsze informacje. Jest to klasyczny przykład uczenia się „na egzamin”. Źródłem rzetelnej wiedzy i zainteresowań studentów stają się jednak wykłady oparte na wielu, często sprzecznych argumentacjach, sięgające po istotne związki teorii z praktyką i ukazujące metodyczne uwarunkowania nauki własnej.

- Formułowanie wskazówek do pracy samodzielnej z jednoczesnym dostarczaniem studentom przykładów różnych sposobów analizy i oceny zjawisk.

Rola wykładu w sterowaniu samodzielną pracą studentów sprowadza się m.in. do przekazania im niezbędnych informacji z zakresu celów kształcenia, rozróżniania treści głównych i pobocznych, sposobów uczenia się, a głównie korzystania z dzieł naukowych, podręczników i skryptów, oraz formułowania wniosków i uogólnień. Skuteczną formą przekazania studentom wiadomości i umiejętności z tej dziedziny jest systematyczny „instruktaż” dokonywany przez wykładowców w toku realizacji zajęć z poszczególnych przedmiotów. Dotychczas ani szkoła podstawowa, ani średnia nie wdrażają uczniów do racjonalnej pracy umysłowej.

W szkole wyższej już pierwszy wykład można w dużej części poświęcić na przekaz wiadomości wprowadzających do samodzielnego studiowania.

- Wzbogacanie i urozmaicenie wykładu wynikami własnych badań oraz osobistymi doświadczeniami.

Wielu pedagogów – nauczycieli akademickich jest zgodnych co do przyznawania w toku wykładów pierwszeństwa wiadomościom nowym, ukazującym omawiane zagadnienie w nowym świetle, przez pryzmat aktualnych rezultatów badań naukowych. Jest to okazja np. do zaprezentowania studentom własnych dociekań badawczych w określonej dyscyplinie naukowej. Wiadomości i interpretacje zawarte w podręcznikach są ogólnie dostępne, natomiast doświadczenia wykładowców pozostają w wielu przypadkach poza sferą świadomości studentów.

Z tej racji wykład należy traktować jako jedną z podstawowych form i metod aktualizowania wiedzy poprzez udostępnianie studentom najnowszych wyników badań. Poniżej przedstawiono główne słabości wykładowej formy i metody zajęć.

- Podający charakter powodujący słaby wpływ na aktywność studentów.

Zagadnienie to dotyczy w głównej mierze wykładu informacyjnego opierającego się na werbalnym przedstawieniu określonego wycinka wiedzy. Już w 1948 roku prof. Wiktor

Schramm (1885–1958) określił istotę tak rozumianych wykładów, stwierdzając, iż: „Znane są fakty, że wykładowca godzinami dyktuje słowo po słowie, czy symbol po symbolu, czy cyfrę po cyfrze, co studenci o mniej głębokich umysłach lubią; nauczą się do egzaminu od a do zet. Biegną długie godziny wykładów, które w gruncie rzeczy nie podniecają do myślenia lub w minimalnym stopniu, a mózg słuchacza znużony przepisywaniem często z błędami ze słuchu dyktowanych wyrażeni czy cyfr pełni funkcje maszyny stenograficzno-samopiszącej. Po wykładzie następuje bezmyślne odprężenie i sposobienie się do następnego wykładu”<sup>15</sup>.

Obecnie coraz częściej tak w teorii, jak i praktyce wykład informacyjny (podający) zastępowany jest odmianami aktywizującymi. Niemniej jednak już w samej formie wykładu przeciwstawiającej aktywnego wykładowcę nastawionym na odbiór słuchaczom tkwi wyraźna przesłanka tworzenia się warunków niesprzyjających aktywnej pracy audytorium.

- Brak sprzężenia pomiędzy wykładowcą a studentami.

Negatywną stroną wykładu konwencjonalnego jest brak sprzężenia pomiędzy wykładowcą, który nadaje pewne informacje (w sposób słowny lub wizualny), a studentami odbierającymi nadawane sygnały słuchowe i wzrokowe.

Wykładowca – szczególnie przy dużej liczbie słuchaczy – na ogół nie wie, jak student reaguje na przekazywane mu informacje, czy i w jakim stopniu je przyswaja, czy i w jakim stopniu jest aktywnie zaangażowany. Próby przeciwdziałania powyższej słabości wykładu sprowadzają się najczęściej do zadawania studentom – podczas zajęć – pytań kontrolnych, wskazywania problemów do samodzielnego opanowywania przed wykładem, wykorzystywania różnorodnych sprawdzianów wiadomości bezpośrednio po wykładzie, systematycznej obserwacji studentów i utrzymywania z nimi kontaktu wzrokowego. Wielu wykładowców zwraca także uwagę na potrzebę prowadzenia notatek i późniejszego ich uzupełniania na podstawie różnych źródeł informacji.

- Niski wskaźnik wiedzy powykładowej w stosunku do ilości informacji przekazanych. Nastawienie do trwałego opanowania wiadomości zależy w głównej mierze od pozytywnej motywacji studiowania, na którą duży wpływ mają kompetencje pedagogiczne wykładowcy. Ważne, aby umiał on zainteresować studenta przedmiotem i przekonać go o przydatności recypowanej wiedzy. Wykładowca, który jest świadom zróżnicowanego stopnia sprawności myślenia studentów, przez umiejętne eksponowanie i powtarzanie zasadniczych problemów może wywierać wpływ na trwałość i wyrobienie sprawności myślenia oraz zapobiegać dezaktywacji mniej sprawnych słuchaczy.

Z powyższych uwag wynika, że poziom aktywności studentów w czasie wykładu może być zależny od możliwości psychofizycznych, sposobu pracy i jakości przygotowania wykładowcy, a także od szeroko rozumianych warunków przebiegu procesu kształcenia.

<sup>15</sup> Profesor Uniwersytetu Poznańskiego i Wyższej Szkoły Rolniczej w Poznaniu. Zasób naukowy prof. W. Schramma obejmuje ok. 160 pozycji, w których znajdują się: teoria ekonomii rolniczej, ekonomii rolniczej opisowej, badań cen gospodarstw i ich części składowych oraz rachunkowości rolniczej, organizacja i metodyka nauczania uniwersyteckiego, historia gospodarki, nauk przyrodniczych i etnografii – zob. *Wielkopolski Słownik Biograficzny*, red. A. Gąsiorowski, J. Topolski, PWN, Warszawa–Poznań 1981, s. 649–650; W. Schramm, *Studies on farm organization*, wydanie Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1948, s. 26.

Uwzględnienie czynników wpływających na optymalizację pracy dydaktycznej wykładowców i słuchaczy w czasie wykładu może w istotny sposób poprawić niekorzystne proporcje między ilością informacji przekazanych a wskaźnikiem wiedzy powykładowej.

## Podsumowanie

Wiedzę ludzką o otaczającej nas rzeczywistości nazywamy nauką. Jest ona tą dziedziną społecznej aktywności człowieka, która zmierza do obiektywnego poznania otaczającego jednostkę świata. Nauka w takim ujęciu jest procesem społecznym, w którego wyniku powstają naukowe, w tym pedagogiczne i edukacyjne, konstrukcje, czyli twierdzenia, hipotezy i teorie. Proces naukowego poznania otaczającego świata odbywa się głównie poprzez edukację według określonego porządku. Wszystkie czynności poznania naukowego są ze sobą ściśle powiązane i stanowią organiczną całość. Społeczeństwo oczekuje od nauki nie tylko informacji, jak należy coś robić, ale i zalecenia, co robić trzeba.

W dociekaniach nad zagadnieniem wiedzy wynoszonej z murów szkoły wyższej – niełatwego procesu intelektualnego rozwoju człowieka jako studenta istotne wydaje się kształtowanie nowego postrzegania szkoły wyższej (uniwersytetu) jako placówki otwartej, wielostopniowej i dostępnej dla wszystkich.

Szkoły wyższe mają do spełnienia trzy cele: 1) prowadzenie badań naukowych, 2) kształcenie wysoko kwalifikowanych kadr, 3) kształcenie pracowników naukowych. Są to cele społeczne i wychowawcze.

Całość wiedzy zdobytej na studiach powinna się zintegrować w osobowości absolwenta szkoły wyższej, przeniknąć do jego wnętrza, do osobowości, światopoglądu, planów życiowych, przyjętych reguł zachowania, postępowania – wspominają o tym najstarsze tradycje uniwersyteckie. Warto zatem o tym pisać, prowadzić badania w myśl założeń pedagogiki (pedagogiki powszechnego kształcenia) i śmiało korzystać z dorobku nauk współpracujących z pedagogiką.

## Bibliografia

- Cwer A., *Academic teacher of the 21<sup>st</sup> century. Master-student relations in reality of higher education facilities in Poland (reflective approach)*, [w:] Zbiór pokonferencyjny: I Międzynarodowa naukowo-praktyczna konferencja „Rozwój umiejętności zawodowych pracownika pedagogicznego w okolicznościach nowej rzeczywistości społeczno-kulturalnej”, Tarnopolski Instytut Podyplomowej Edukacji Pedagogicznej, Tarnopolski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Włodzimierza Hnatiuka, Tarnopol 2018.
- Cwer A., *Kształcenie dorosłych*. „Wojsko i Wychowanie” 1997, nr 11.
- Cwer A., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym*, [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2008.
- Cwer A., *Problem oceny pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego (spojrzenie refleksyjne)*, [w:] Materiał pokonferencyjny: II Międzynarodowa naukowo-praktyczna konferencja: „Rozwój

- umiejętności zawodowych pracownika pedagogicznego w okolicznościach nowej rzeczywistości społeczno-kulturalnej”, Tarnopolski Instytut Podyplomowej Edukacji Pedagogicznej, Tarnopolski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Włodzimierza Hnatiuka, Instytut Pedagogiki NANP Ukrainy, Tarnopol 2019.
- Cwer A., *Współczesny nauczyciel akademicki – przewodnik, partner, mistrz? (spojrzenie refleksyjne)*, [w:] *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, red. nauk. H. Kwiatkowska, R. Stępień, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku, Pułtusk 2011.
- Debesse M., *Rozprawy o wychowaniu*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1988.
- Denek K., Ćwiczenie w szkole wyższej, „Życie Szkoły Wyższej” 1988, nr 3.
- Denek K., *Wykład akademicki*, „Życie Szkoły Wyższej” 1988, nr 3.
- Dewey J., *Jak myślimy (How We Think)* (London 1910), tłum. Z. Bastgenówna, Książka i Wiedza, Warszawa 1957 (PWN, Warszawa 1988).
- Kietlińska Z., *Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych*, PWN, Warszawa 1977.
- Komeński J. A., *Wielka dydaktyka*, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1956.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983.
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, PWN, Warszawa 1988.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej* (wyd. VI), PWN, Warszawa 1979.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa 2000.
- Mills J., *Control: A History of Behavioral Psychology*, New York University Press, New York 1998.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1973.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- Perls F. S., *Gestalt Therapy Verbatim*, Real People Press, Lafayette, CA 1969.
- Schramm W., *Studies on farm organization*, wydanie Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1948.
- Wielkopolski Słownik Biograficzny*, red. A. Gąsiorowski, J. Topolski, PWN, Warszawa–Poznań 1981.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Watson J. B., *The Behavior of Noddy and Sooty Terns*, „Carnegie Institute Publication” 1908.
- Watson J. B., *Behaviorism* (revised edition), University of Chicago Press, Chicago 1930.
- Zaczyński W., *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1988.

## Streszczenie

Współczesna, dynamicznie rozwijająca się pedagogika przybiera charakter „pedagogiki powszechnego kształcenia”, rozwija się w tym samym kierunku, integrując wyniki badań wielu nauk współdziałających z pedagogiką, dąży do integralnego ujęcia edukacji i całego systemu

instytucji edukacyjnych. Procesy te stawiają zarówno przed jednostką, jak i różnymi zbiorowościami społecznymi oraz edukacją nowe wyzwania, coraz to trudniejsze cele i zadania. By im sprostać, trzeba zapewnić wysoką jakość edukacji, zwłaszcza na poziomie akademickim. Wiedza urasta do głównego czynnika innowacyjnego i modernizacyjnego społeczeństwa XXI stulecia. Podstawą efektywnego przygotowania absolwentów jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia akademickiego, gwarantującej satysfakcjonującą drogę życiową i zawodową. Istotne są nie tylko narzędziowa wiedza wyniesiona z murów uczelni przez absolwenta oraz nabyte umiejętności i sprawności, ale również sprawność szybkiego dostosowywania się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, dydaktyka, szkoła wyższa, badania naukowe, wiedza, umiejętności, student

### **Abstract**

Contemporary dynamically developing pedagogy takes the character of „pedagogy of general education”, develops in the same direction, integrating the results of research of many sciences cooperating with pedagogy, aims at an integral understanding of education and the entire system of educational institutions. These processes pose new challenges both for the individuals and for various social communities and for education, and their goals and tasks are becoming more and more difficult. In order to meet them, it is necessary to ensure high quality of education, especially at the academic level. Knowledge grows into the main factor of the innovative and modern society of the 21<sup>st</sup> century. The basis for the effective preparation of graduates is to ensure high-quality academic education, guaranteeing a satisfactory life and professional path. What is important is not only the tool knowledge acquired from the university by the graduate and the acquired skills and abilities, but also the ability to quickly adapt to the dynamically changing reality.

**Keywords:** education, didactics, college, scientific research, knowledge, skills, student

### **NOTKA O AUTORZE**

**Dr Andrzej Marian Cwer**, doktor nauk humanistycznych, absolwent Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu oraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Prorektor i wykładowca Wyższej Szkoły Turystyki i Rekreacji w Warszawie. Współpracownik Tarnopolskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego (Ukraina), Tarnopolskiego Instytutu Kształcenia Podyplomowego i Pedagogicznego (Ukraina), Uniwersytetu w Bergen (Norwegia). Interesuje się szczególnie historią edukacji doby oświecenia i okresu międzywojnia oraz kulturą skandynawską. Autor kilku książek oraz wielu polsko- i obcojęzycznych opracowań naukowych i popularno-naukowych z obszaru historii oświaty, edukacji.