

## Aktywizacja studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej

Aktywizacja procesu nauczania na wszystkich szczeblach naszego szkolnictwa jest przedmiotem wielu konferencji, dyskusji i publikacji. Zdawałoby się więc, że młody człowiek, w szkole podstawowej i średniej poddawany różnego rodzaju procesom aktywizowania go, podejmując dobrowolnie studia wyższe i legitymując się świadectwem umysłowej dojrzałości, jest już na tyle ukształtowany, że uczelnia nie powinna się troszczyć o jego dalsze aktywizowanie. A tymczasem? Praktyka wykazuje coś przeciwnego. Proces aktywizacji studentów stał się jednym z podstawowych zadań współczesnej dydaktyki szkoły wyższej. Jest to problem złożony i niejednorodny, z którym jednak należy poważnie się liczyć podczas prowadzenia wszelkich zajęć ze studentami. Wiedzę o tym dobrze tzw. "pedagodzy z urodzenia", gdyż w ich naturze niejako leży troska o jak najlepszy sposób przekazywania wiedzy. Jednak konieczność aktywizowania studentów może być niekiedy problemem dla niektórych nauczycieli akademickich. Bywa tak, że niejeden z nich jest cennym, z ogromnym zasobem wiedzy wielkim naukowcem, ale nie musi on równocześnie posiadać talentu pedagogicznego. I dlatego konkretne zajęcia dydaktyczne mogą mu sprawiać wiele kłopotu. Nie są one też łatwe dla całej rzeszy nau-

czycieli, zwłaszcza młodych. Znana bowiem jest prawda, że na każdym szczeblu nauczania początkujący nauczyciel ma kłopoty z pełną znajomością treści programowych. Pyta się przede wszystkim o to, c z e g o ma nauczyć. Zaś nauczyciel, który już wie, czego ma uczyć (po prostu dobrze zna materiał nauczania), staje przed pytaniem j a k uczyć, jak realizować program, by wiedza przez niego podawana była ciekawa i atrakcyjna, czyli jak najbardziej przyswajalna. Dobry pedagog troszczy się też nie tylko o podanie wiadomości i ich przyswojenie, ale w dużej mierze o rozwój swoich uczniów i słuchaczy. Temu celowi służy, między innymi, aktywizacja procesu nauczania.

W literaturze pedagogicznej zagadnienie to wysuwa się coraz częściej na jedno z czołowych miejsc. Już na początku XX wieku pojawiły się w Europie i w Ameryce tendencje pedagogiczne, które określone były mianem "szkoły aktywnej". Przedstawicielami tego kierunku byli: J. Devey, E. Claparede, G. Kerschensteiner, O. Decroly. W naszych czasach problemem aktywizacji w procesie nauczania zajmuje się wielu pedagogów. Zdaniem Bineta uczeń musi być aktywny. Nauczanie jest złe, jeśli pozostawia ucznia w stanie biernym.

W. Okoń pisze, że przez samodzielność myślenia rozumie się:

- samodzielne formułowanie określonych problemów,
- racjonalne rozwiązywanie tych problemów,
- oraz sprawdzanie wartości uzyskiwanych rozwiązań.

Irena Janiszowska<sup>1</sup> pisze, że zagadnienie samodzielności nabiera coraz większej wagi, staje się naczelnym problemem naszych czasów, gdyż życie współczesne wymaga ludzi umiających myśleć i działać samodzielnie. Podobne stanowisko w głównym zarysie zajmuje między innymi W. Okoń, E. Fleming, Cz. Kupisiewicz, T. Lewowicki, R. Radwiłowicz, I. Jundziłł, K. Sońnicki, M. Śnieżyński. Jednak zarówno jak u cytowa-

---

<sup>1</sup> I. Janiszowska, K. Kuligowska, Z. Putkiewicz: O aktywizacji nauczania w szkole podstawowej, Warszawa 1960.

nych autorów tak i w całej literaturze pedagogicznej pojęcia: aktywizacja, aktywność są terminami wieloznacznymi. Dlatego więc zachodzi potrzeba wyjaśnienia na wstępie, co będziemy rozumieć przez aktywizację i aktywność w procesie nauczania i uczenia się. Na podstawie różnych określeń można przyjęc z małymi modyfikacjami i ustalić potrzebne do tego opracowania definicje.

1. Aktywizacja procesu nauczania jest to swoisty układ działań nauczyciela akademickiego, który stwarza takie sytuacje pobudzające, jakie albo wyzwalają aktywność studenta albo przekształcają aktywność niższych poziomów (bierną) w aktywność poziomów wyższych (czynną)<sup>2</sup>

2. Aktywność studenta oznacza samodzielne pokonywanie, dzięki własnemu wysiłkowi i pracy umysłowej, trudności związanych ze zrozumieniem tego, co jest przedmiotem uczenia się<sup>3</sup>.

Klasyfikacji metod uczenia się jest wiele. Są one oparte na różnych kryteriach. Problematykę tę zajmowali się między innymi: K. Sońnicki<sup>4</sup>, T. Nowacki<sup>5</sup>, F. Urbańczyk<sup>6</sup>, I.J. Lerner, M.N. Statkin<sup>7</sup>.

Metodami preferującymi samodzielne odkrywanie wiedzy są metody aktywizujące. Mimo ich wzrastającej roli w procesie kształcenia akademickiego, nie doczekały się one dotąd

---

<sup>2</sup> R. Radwiłowicz: Warunki i mierniki aktywizacji uczniów (w:) Nauczyciel i Wychowanie 1967, nr 3.

<sup>3</sup> K. Sońnicki: Dydaktyka ogólna, Wrocław 1959, s.287.

<sup>4</sup> K. Sońnicki: Dydaktyka ogólna. Warszawa 1959.

<sup>5</sup> T. Nowacki: Podstawy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1970.

<sup>6</sup> F. Urbańczyk: Dydaktyka dorosłych, Wrocław - Kraków 1965, s. 200.

<sup>7</sup> I.J. Lerner, M.N. Statkin: O metodach nauczania. Sowiecka Pedagogika, 1965 nr 3.

wszehstronnej klasyfikacji. Próba klasyfikacji tych metod przedstawiona została w omówieniu metod kształcenia słuchaczy wyższych uczelni wojskowych<sup>8</sup>. Zgodnie z przyjętym tam podziałem do metod aktywizujących zaliczymy: metodę sytuacyjną<sup>9</sup> w grupie metod problemowych, służącą kształceniu umiejętności stosowania zdobytych wiadomości teoretycznych w działalności praktycznej oraz sprzyjającą rozwijaniu umiejętności gromadzenia faktów i rozpoznawania zaistniałych sytuacji. W grupie metod aktywizujących znalazła się również metoda inscenizacji<sup>10</sup> (także z grupy metod problemowych). Jest ona odmianą metody sytuacyjnej i stwarza warunki do "rozgrywania" sytuacji problemowych.

Bardzo podobny podział metod aktywizujących podaje F. Bereźnicki, dzieląc je na nauczanie problemowe i gry dydaktyczne, do których zalicza fabrykę pomysłów (giełdę pomysłów), metodę sytuacyjną, metodę inscenizacji<sup>11</sup>.

Bez względu na podział i nazwy w dydaktyce szkoły wyższej chodzi przede wszystkim o odkrycie i stosowanie takich metod i form organizacji procesu studiowania, które zapoznająby młodzież z metodami rozwiązywania problemów samodzielnie oraz kształtowałyby odpowiedni stosunek do pracy badawczej. Trzeba jednak ostrożnie podchodzić do pochopnego wprowadzania wszelkich nowości i tego, co jest tzw. nowoczesnością, gdyż nie zawsze i niekoniecznie nowość czy nowoczesność jest synonimem samych zalet. Nie każda nowość dobrze służy sprawie, która wymaga reformy. Nie można bowiem zapominać, że problem modernizacji procesu nauczania

---

<sup>8</sup> J. Bogusz: Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1960.

<sup>9</sup> K. Kruszewski: Kształcenie w szkole wyższej. Warszawa 1976.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> F. Bereźnicki: Metody i formy kształcenia w szkole wyższej (w:) "Dydaktyka Szkoły Wyższej", Warszawa 1983, nr 3.

polega z jednej strony na kultywowaniu wartościowych tradycji z adaptacją do zmieniających się warunków, a z drugiej strony na wprowadzaniu szeroko w praktyce wypróbowanych i sprawdzonych pod względem efektywności nowatorskich koncepcji dydaktycznych. Miarą postępu jest uzyskiwanie coraz lepszych wyników dzięki stosowaniu coraz bardziej racjonalnych i ekonomicznych form i metod procesu dydaktycznego, w którym zgodnie z tradycją i z rubrykami studenckiego indeksu dominują następujące podstawowe formy nauczania: wykład i ćwiczenia, a na latach starszych proseminaria i seminary. Są też różnego rodzaju praktyki studenckie, ale podczas ich odbywania student podlega też działaniu innych osób, a nie tylko nauczycieli akademickich.

W niniejszym opracowaniu - jak już wspomniano - zajęto się problemem ulepszenia metod wykładów i ćwiczeń.

W dydaktyce szkoły wyższej rozróżnia się kilka odmian wykładu:

- 1) konwencjonalny, podający wiadomości,
- 2) problemowy,
- 3) problemowy połączony z ćwiczeniami,
- 4) porządkujący i utrwalający pewien zakres przerobionego materiału,
- 5) przygotowujący studenta do samodzielnej pracy z książką, z lekturą lub innymi źródłami naukowymi<sup>12</sup>.

Z wykładem najbliższej sąsiaduje druga forma nauczania akademickiego, tj. różnego rodzaju ćwiczenia.

W zależności od metody, jaką są prowadzone, przyjęto ich następujący podział:

- 1) ćwiczenia oparte na słowie (referat, sprawozdanie z literatury, dyskusja, rozwiązywanie problemu postawionego przez prowadzącego);

---

<sup>12</sup> W. Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971; Z. Kietlińska: Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, Warszawa 1977; K. Kruszewski: Wykład w szkole wyższej. Warszawa 1968.

2) ćwiczenia oparte na obserwacji (obserwacje terenowe, okazy),

3) ćwiczenia praktyczne (zajęcia laboratoryjne, rozwiązywanie zadań, udział w badaniach),

4) ćwiczenia z zastosowaniem gier dydaktycznych,

5) nauczanie programowane<sup>13</sup>.

Ćwiczeniom i wykładom w szkole wyższej poświęcono niniejsze badania. Starano się przeanalizować wybrane czynniki, które pomagają względnie przeszkadzają w ich aktywizacji. Przedstawione uwagi i wnioski oparte są na własnych 10-letnich obserwacjach i badaniach empirycznych prowadzonych w latach 1973-1983. Są one w dalszym ciągu kontynuowane.

W pierwszym etapie badaniami sondażowymi objęto 268 osób, którymi byli studenci III roku nauczania początkowego, II roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, II roku geografii, II roku biologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie oraz słuchacze Podyplomowego Studium Pedagogicznego Politechniki Krakowskiej. Wysondowano opinie młodzieży studiującej i młodych pracowników naukowo-dydaktycznych na temat trudności, na jakie napotykają w związku z podstawowymi zajęciami dydaktycznymi.

W drugim etapie zastosowano badania innowacyjne polegające na wprowadzeniu ciekawych metod podczas 120 wykładów prowadzonych w latach 1980-1982 i w semestrze zimowym 1982/83 w WSP w Krakowie z przedmiotów: środowisko społeczno-przyrodnicze, dydaktyka i pedagogika na kierunkach o specjalności niepedagogicznej (geografia, biologia), oraz podczas ćwiczeń prowadzonych od 1972 r. do semestru zimowego 1982/83 w WSP w Krakowie z dydaktyki na drugich latach kierunków: nauczanie początkowe i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza.

---

<sup>13</sup> W. Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971.

W trzecim etapie badań przeprowadzona została ich weryfikacja dotycząca skuteczności wielostronnej aktywizacji studentów.

W celu uzyskania materiału empirycznego zastosowano następujące metody, techniki i narzędzia badawcze:

- obserwacje,
- ankietę dotyczącą aktywności studentów na ćwiczeniach i wykładach,
- wywiady i rozmowy ze studentami,
- eksperyment.

Na podstawie prowadzonych badań sondażowych ustalono cały szereg czynników, które proces aktywizacji studentów podczas zajęć dydaktycznych utrudniają, a nawet nieraz uderniają. Wśród nich na plan pierwszy wysuwają się czynniki wywołane nieprawidłową organizacją toku studiów czy też poszczególnych zajęć. Często zdarza się, że rozkład zajęć studentów determinuje limit sal wykładowych oraz laboratoryjnych. W tej sytuacji zajęcia trwają w niektóre dni od wczesnych godzin rannych do późnych wieczornych. Stan ten pogarsza często fakt, że poszczególne zajęcia odbywają się w różnych, nieraz znacznie oddalonych od siebie i źle komunikacyjnie ze sobą połączonych punktach miasta. W takim przypadku, gdy student jest głodny, przemęczony, wiele korzyści nie dadzą nawet najlepsze metody aktywizujące (wg wypowiedzi 93% badanych). Na drugim miejscu większość badanych (87%) wymienia nadmierną liczebność grup studenckich, zwłaszcza na zajęciach typu laboratoryjnego. Do podstawowych błędów współczesnej szkoły wyższej należy dezintegracja treści nauczania (86% wypowiedzi). Brak korelacji między pokrewnymi dyscyplinami nauki powoduje z jednej strony "kawałkowanie" wiedzy i jej "szufladkowanie" w umyśle studenta, z drugiej zaś często spotykane zjawisko powtarzania w różnych przedmiotach tych samych partii materiału. Przykładem może być, między innymi, powtarzanie w

wyższych szkołach pedagogicznych tych samych działań z pedagogiki i metodyk szczegółowych na kierunkach o specjalności niepedagogicznej. W ostatnich latach w krakowskiej WSP z inicjatywy Katedry Pedagogiki podjęto współpracę z Zakładami Dydaktyk Szczegółowych nad uzgodnieniem treści tych przedmiotów. Podobnie pracownicy naukowo-dydaktyczni Politechniki Krakowskiej wskazują na fakt pokrywania się treści wykładów w takich przedmiotach jak: "Wytrzymałość materiałów" i "Podstawy konstrukcji maszyn". Za konieczną uważają wymianę poglądów i doświadczeń między pracownikami zbliżonych kierunków - czy to na forum Rady Wydziału, czy też kolegium - w których to zebraniach biorą udział wszyscy pracownicy naukowo-dydaktyczni zatrudnieni na danym roku. Mankamentem jest też brak zgodności treści programów z podręcznikami i skryptami. Zwraca na to uwagę 72% badanych.

Ważną przeszkodą w procesie aktywizacji jest też postawa osoby prowadzącej zajęcia, która poprzez swoje metody przekazywania i egzekwowania wiadomości oraz przez swoje zachowanie w czasie zajęć powoduje, bądź to strach studentów paraliżujący wszelką aktywność, bądź też zupełną utratę zainteresowania przedmiotem zajęć. Taka postawa pracownika naukowo-dydaktycznego najsilniej oddziałuje na studentów pierwszego roku. Często tak bywa, że ci sami nauczyciele akademicy, którzy na zajęciach z pierwszymi latami są bardzo rygorystyczni, nieprzystępni i uważani za formalistów, w toku zajęć na wyższych latach są bardziej liberalni i nie stosują już tak ostrych metod. Taka postawa ma wiele przyczyn, a między innymi źle pojętą konieczność "odsiewu" na niższych latach studiów (wg 47% wypowiedzi). Strach studenta w stosunku do prowadzącego zajęcia może tkwić w nim samym, a wynikać z przekonania o posiadaniu niepełnej wiedzy. Może też mieć swoje źródło w obawie przed niepowodzeniami oraz lęku przed kompromitacją wobec kolegów.



Bierność studentów jest też - na co zwraca uwagę pewna część badanych - wynikiem pójścia na studia z niewłaściwych pobudek takich, jak: ucieczka przed wojskiem, chęć "przedłużenia młodości" itp. Czynnikiem demobilizującym studentów jest czasem zbyt łagodne ich ocenianie, świadomość, iż usunięcie z uczelni jest dość trudne. Bardzo negatywnym zjawiskiem była możliwość wielokrotnego powtarzania roku (42% wypowiedzi), co obecnie można już robić tylko raz, dzięki czemu maleje liczba tzw. żelaznych studentów, którzy w dużej mierze utrudniali proces aktywizacji. Powyższe przykłady wskazują na ważne przyczyny utrudniające proces aktywizacji studentów, tak istotny dla rozwoju ich poziomu intelektualnego oraz zdobywanej wiedzy. Naszym zdaniem jednak przyczyny te nie są najistotniejsze. Da się je usunąć bądź przy pomocy odpowiednich zarządzeń, rozsądnych lokalizacji sal wykładowych, bądź przy dobrej woli jednej i drugiej zainteresowanej strony.

Istotnym problemem wydaje się sprawa stosowanych metod w prowadzeniu zajęć dydaktycznych, na co zwraca uwagę 53% badanych. Jest to sprawa istotna nie tylko dla samych studentów, lecz w dużej mierze i dla nauczycieli akademickich, bowiem ma ona też swoje źródło w ich wewnętrznej potrzebie doskonalenia własnego warsztatu pracy. Ani studentom, ani więkzości nauczycieli akademickich nie wystarczą już tradycyjne metody prowadzenia zajęć polegające głównie na przekazywaniu wiedzy przez prowadzącego, a na pamięciowym opanowaniu jej przez studentów. Takie metody uniemożliwiają racjonalne różnicowanie kształcenia w odpowiednim stopniu do uzdolnień i zainteresowań studentów. Zachodzi więc konieczność stosowania takiego układu metod kształcenia, które rozwijałyby inteligencję, umiejętność myślenia studentów oraz uczyły dostrzegania problemów, sposobów ich rozwiązywania, a także ciągłego pogłębiania i odnawiania zdobytej wiedzy.

Tego rodzaju rozważenia stały się inspiracją do podjęcia niżej opisanych badań. Po praktycznym stosowaniu wielu we wstępie przedstawionych typów wykładów, autorka, w ramach poszukiwania własnej drogi ulepszania warsztatu pracy, postanowiła wprowadzić w roku akademickim 1979/80 eksperyment (który nadal prowadzi). Pomysł ten zrodził się na skutek dość biernego zachowania się studentów nie tylko podczas tzw. tradycyjnego wykładu, ale także podczas wprowadzenia innych jego typów. Prezentowane wyniki badań oparte są na materiale empirycznym, zebrany ze 120 wykładów, wygłoszonych w latach 1980-1982 z przedmiotów: środowisko społeczno-przyrodnicze, dydaktyka i pedagogika na kierunkach o specjalności niepedagogicznej.

W badaniach zastosowano technikę rotacji w tych samych tematycznie wykładach, dlatego do 60 wykładów wprowadzono zmienną niezależną, a drugie 60 potraktowano jako układ odniesienia. Zmienna niezależna polegała na tym, że wykładowca kilkakrotnie przerywając w odpowiednim momencie wykład zwracał się do wybranego słuchacza z zapytaniem, z prośbą o wyrażenie przez studenta jego zdania na przedstawiony w wykładzie problem. Czasem mogło to doprowadzić do wprowadzenia elementów dyskusji, ale nie zawsze musiało dojść do tzw. wykładu z dyskusją, w której biorą udział przeważnie studenci mający coś więcej na ten temat do powiedzenia, większość milczy. W opisanym eksperymentcie każdy student mógł być w dowolnej chwili zaktywizowany przez wykładowcę do wypowiedzenia się na temat aktualnie omawianego podczas wykładu problemu. Zmuszało to słuchacza do intensywnego śledzenia toku wykładu, zawartych w nim treści, ustosunkowanie się do nich, a nie pozwalało na jedynie bierne, nieraz niemal mechaniczne robienie notatek.

Wyniki takiego postępowania sprawdzano wielokrotnie w następujący sposób: właściwy wykład prowadzono tylko około 35-38 minut. Resztę czasu pozostawiono na jego rekapitula-

cję. Proszono studentów o zamknięcie notatek. Bez względu na to, jakiego rodzaju był to wykład, w typie kontrolnym tylko znikoma ilość, około 3 - 5% uczestników potrafiła powtórzyć jego główne treści bez zaglądania do notatek. Natomiast w wykładach z wprowadzeniem zmiennej - dobrze potrafiło go streścić (też bez korzystania z notatek) około 20-23%.

Druga faza weryfikacji badań polegała na notowaniu wyników podczas egzaminu. Egzaminator mając przed sobą osobno spis wykładów prowadzonych przy zastosowaniu eksperymentu i osobno bez jego wprowadzenia, zadawał przemiennie pytania z jednej i drugiej części spisu. Każde pytanie od razu oceniał własnym szyfrem (by nie peszyć odpowiadającego). Po przeegzaminowaniu 180 studentów dokonano zestawienia ocen ich odpowiedzi. Okazało się, że bez względu na poziom umysłowy egzaminowanych, osiąganych przez nich średnich wyników z innych przedmiotów i bez względu na kierunek studiów 115 osób, tj. 64% egzaminowanych uzyskało oceny wyższe o 1 - 2 stopni za wiadomości podawane podczas wykładu z wprowadzeniem eksperymentu, aniżeli bez niego.

Podczas omawianych prób wyłoniły się nowe problemy, których badania będą mogły być podjęte dopiero w następnych semestrach.

Ćwiczenia - to forma zajęć szczególnie preferowana do organizowania aktywizacji studenta na zajęciach dydaktycznych. Dlatego to do tej formy zajęć autorka wprowadziła, począwszy od roku 1977 do semestru zimowego 1982/83 w WSP w Krakowie, nowy czynnik, poddając go badaniom naukowym podczas prowadzonych przez siebie ćwiczeń z dydaktyki na II latach kierunków: nauczanie początkowe i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza.

W ćwiczeniach położono przede wszystkim nacisk na kształtowanie samodzielności i krytycznego stosunku do działania dydaktycznego i metodycznego przyszłych nauczy-

cieli. Nowa koncepcja polega na prowadzeniu ćwiczeń przez samych studentów. Autorka odważyła się na zostawienie studentom możliwości znalezienia się w roli prowadzących ćwiczenia a sama brała udział w dyskusji czuwając nad poprawnością strony merytorycznej ćwiczeń. Na zajęciach organizacyjnych podawano dokładnie na cały semestr tematy poszczególnych ćwiczeń oraz obowiązującą do ich realizacji lekturę pozycji zwartych i czasopism. Pierwsze ćwiczenia poświęcono dokładnemu omówieniu budowy konspektów, ich formy, celowości, sposobu realizacji. Tak przygotowani studenci wybierali sobie dobrowolnie poszczególne tematy ćwiczeń, które mieli prowadzić. Każde z pierwszych trzech ćwiczeń w grupie były prowadzone przez dwie osoby, a kolejne już tylko przez jedną. Do poszczególnych ćwiczeń przygotowywała się cała grupa poprzez dokładne zaznajomienie się z potrzebną literaturą, sporządzeniem do niej notatek i wypisaniem problemów do dyskusji. Student prowadzący zajęcia na tydzień przedtem zgłaszał się do autorki z konspektem ćwiczeń na określony temat i dokładnie go omawiał. Często trafiały się poprawki, a czasem niemal cały konspekt trzeba było opracować od nowa. Student tak długo pracował nad konspektem, aż jego projekt został całkowicie zaakceptowany przez pracownika naukowego. Odpowiednio przygotowany student prowadził ćwiczenia wyłącznie metodą dyskusyjną w ciągu 2/3 całego czasu przeznaczanego na dane zajęcia. Autorka starała się przez cały czas zachować pozycję obserwatora. Wkraczała w "akcję" jedynie w momentach popełnienia błędu merytorycznego przez studenta, lub niesprostowania przez niego błędu, który popełnił kolega. Pozostała 1/3 czasu przeznaczano na wspólnie dokonaną przez całą grupę ocenę przeprowadzonych zajęć. Tę część ćwiczeń kierowała już sama autorka.

Tak prowadzone ćwiczenia dały wieloraką korzyść:

1. Pozwalały studentom przyswoić sobie potrzebną wiedzę.

2. Zmuszały ich do krytycznego ustosunkowania się do przeczytanej literatury.

3. W sposób praktyczny uczyły sporządzania konspektów zajęć.

4. Wdrażały studentów do samodzielnego występowania wobec grupy i kierowania dyskusją.

5. Mobilizowały całą grupę do aktywnego udziału w zajęciach poprzez zabieranie głosu w dyskusji z równoczesnym zwracaniem uwagi na sposób i przebieg ćwiczeń. Dzięki temu studenci wypracowywali sobie wspólnie coraz lepsze metody prowadzenia zajęć.

6. Rozwijały pomysłowość prowadzących, gdyż starali się oni wnieść do swoich ćwiczeń jakiś nowy, ciekawy element np: przygotowywali sami pomoce naukowe, między innymi tabele, wykresy, korzystali ze środków audiowizualnych takich jak: grafoskop, przygotowywali wywiady, między innymi z dyrektorami szkół, do których chodzili na hospitację.

Studenci bardzo przejęci swoją rolą prowadzących ćwiczenia, często poszerzali materiał poprzez korzystanie z większej ilości literatury, aniżeli to było konieczne do opracowania danego tematu. Sposób prowadzenia należał do nich. Zachowywali go do końca w tajemnicy przed kolegami, dopiero w toku ćwiczeń prezentowali swoje własne innowacje (wprowadzenie środków audiowizualnych, dodatkowych plansz - robionych przez siebie, podziału na grupy opracowujące "podtematy", dodatkową literaturę przeznaczoną do analizy itp.).

Trudnością, na jaką napotkał ten eksperyment, był fakt, że jednak niektórzy studenci prowadzący ćwiczenia umawiali się z kolegami, na jaki temat będą oni zabierali głos. Jednak dość szybko to postępowanie zostało wykryte, gdyż w takich przypadkach dyskusja była mało żywiołowa, a podczas podsumowania autorka starała się wykazać nieodpowiedni sposób podejścia do prowadzenia zajęć.

Reasumując powyższe spostrzeżenia autorka uważa tego rodzaju ćwiczenia za korzystne dla studentów, chociaż dla pracownika naukowego za bardzo czasochłonne i wymagające dużej koncentracji jego uwagi.

Omawiając problem aktywizacji studentów w toku procesu dydaktycznego należy też uwzględnić zagadnienie jego pionowego różnicowania w toku studiów - za czym wypowiada się 185 osób na 268, czyli 68,3% poddanych badaniom. Chodzi tu o dobór odpowiednich form i metod nauczania na pierwszym i na ostatnim roku. Jak wykazują badania, adaptacja dydaktyczna studentów pierwszych lat jest na ogół trudna. Student rozpoczynający studia wyższe nie zna zazwyczaj podstawowych zasad racjonalnego uczenia się. Tymczasem już na pierwszym roku żąda się od niego często samodzielnego studiowania, nie bacząc na wysoki "próg", na barierę oddzielającą szkołę wyższą od szkoły średniej. Toteż na niższych latach, głównie zaś na roku pierwszym, trzeba by stosować formy i metody pracy zbliżone do stosowanych w szkole średniej a przygotowujące studenta do samodzielnego studiowania. Ćwiczenia z zakresu korzystania z literatury przedmiotowej, repetytoria wybranych partii materiału, śledzenie metod badawczych wykładu czy lektury, konwersatoria jako kierowanie dyskusją nad wysuniętymi zagadnieniami z wykładu czy lektury - to formy i metody pracy dydaktycznej, które powinny dominować na najniższych latach studiów, głównie na roku pierwszym. Poczynając od roku II należałoby stopniowo wprowadzać formy i metody wymagające już większej samodzielności, a stawiające studentowi wymagania w zakresie pewnej dojrzałości do samodzielnego studiowania i pracy badawczej.

Również badani, w większości słuchacze Podyplomowego Studium Pedagogicznego Politechniki Krakowskiej w liczbie 27 osób na 41 uczestników, tj. 64% ogółu, wypowiedzieli się w ważnej dla interesującej nas problematyki sprawie, jaką

jest właściwe stosowanie środków dydaktycznych. Należy określić rolę, jaką spełniają one w nauczaniu akademickim. Samo stosowanie środków dydaktycznych nie podniesie automatycznie poziomu nauczania ani nie zaktywizuje studentów. Środki te spełniać mogą skutecznie swoją rolę tylko przy umiejętnym sposobie ich wykorzystania. Prowadzący zajęcia musi odpowiednio dobrać pomoce dydaktyczne do treści zajęć i wyważyć proporcje informacji podawanych za pomocą metod konwencjonalnych oraz informacji przekazywanych za pomocą tych środków. Ich nadmiar dezorientuje bowiem studentów, nie pozwala na ustalenie hierarchii przyswajanych wiadomości i w konsekwencji prowadzi do przypadkowości w zapamiętywaniu oraz uniemożliwia syntetyczne ujęcie treści. Żadna pomoc dydaktyczna nie jest środkiem uniwersalnym i samowystarczającym, lecz wspólnie z innymi pomocami dydaktycznymi oraz treściami przekazywanymi słownie powinna tworzyć jednolitą całość. Łączne wykorzystanie kilku rodzajów pomocy dydaktycznych jest skuteczne przy odpowiednim ich doborze. Nie można jednak stosować ich jednocześnie, gdyż rozprasza to uwagę studentów.

Aktywizacja procesu dydaktycznego w wyższej uczelni, mimo wielu prób jej udoskonalenia, będzie zawsze dążyć do coraz pełniejszego swego kształtu, będzie zawsze problemem żywym i otwartym.

#### UWAGI KOŃCOWE I WNIOSKI

Z wyżej opracowanych badań można wyciągnąć wnioski, że aby usprawnić aktywizację procesu dydaktycznego w szkole wyższej należy:

1. Dbać o odpowiedni rozkład zajęć przez staranie się o wystarczający limit sal wykładowych i laboratoryjnych,
2. Starać się, by odległość między poszczególnymi bu-

dynkami, w których odbywają się zajęcia, nie była zbyt duża, aby studenci nie tracili czasu na przejście z jednych zajęć na drugie.

3. Zmniejszać liczebność grup ćwiczeniowych, zwłaszcza laboratoryjnych.

4. Starać się o integrację treści nauczania i o korelację między pokrewnymi dyscyplinami.

5. Uzgodniać treści podręczników i skryptów z treściami programowymi.

6. Kształtować właściwe postawy pracownika naukowo-dydaktycznego wobec studentów (złe jest zbyt ostre lub zbyt liberalne ich traktowanie).

7. Zerwać ostatecznie z tradycyjnymi metodami prowadzenia zajęć, poszukiwać nowych metod rozwijających umysłowo studentów, przy równoczesnym ostrożnym wprowadzaniu "nowatorskich" koncepcji pedagogicznych, które uprzednio nie były należycie sprawdzone.

8. Uwzględniać w toku procesu dydaktycznego zagadnienie jego pionowego różnicowania.

9. Zwrócić uwagę na właściwe stosowanie środków dydaktycznych.

10. Kontynuować i rozwijać opisane wyżej eksperymenty podczas prowadzenia ćwiczeń i wykładów.

Omówione w niniejszym opracowaniu zagadnienie aktywizacji studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej to jedno z ważniejszych zagadnień bogatej i złożonej problematyki kształcenia na tym szczeblu szkolnictwa. Podejmując ten problem zaakcentowano potrzebę coraz bardziej optymalnego wprowadzenia procesu aktywizacji w toku zajęć dydaktycznych oraz wskazano niektóre szczególnie skuteczne sposoby ich kształtowania a także czynniki utrudniające ten proces. Zwrócono szczególnie uwagę na te formy aktywizacji, z którymi się dotychczas nie spotkano, ani podczas praktycznych zajęć ze studentami, ani w literaturze. Badania



nad tymi formami są w dalszym ciągu kontynuowane i sprawdzane a pewne ich odmiany wypróbowywane w pracy z Naukowym Kołem Pedagogów, którego autorka jest opiekunką.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bereźnicki F.: Metody i formy kształcenia w szkole wyższej. Dydaktyka Szkoły Wyższej. Warszawa 1983, nr 3.
2. Bogusz J.: Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1960.
3. Kruszewski K.: Kształcenie w szkole wyższej. Warszawa 1976, PWN.
4. Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973.
5. Lerner I.J., Statkin M.N.: O metodach nauczania. Sowiet-ska Pedagogika 1965 nr 3.
6. Nowacki T.: Podstawy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1970.
7. Okoń W.: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971.
8. Okoń W.: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1970.
9. Okoń W.: Wielostronne nauczanie a problem aktywności uczniów. (w:) O intensyfikacji nauczania i wychowania. Warszawa 1966.
10. Sośnicki K.: Dydaktyka ogólna. Warszawa 1959.
11. Urbańczyk F.: Dydaktyka dorosłych. Wrocław - Kraków 1965, s. 200.