

**ZARYS
METODYKI
KSZTAŁCENIA
EKONOMISTÓW**

Michał Piskiewicz

**ZARYS
METODYKI
KSZTAŁCENIA
EKONOMISTÓW**



OFICyna WYDAWNICZA
SZKOŁA GŁÓWNA HANDLOWA W WARSZAWIE
WARSZAWA 2015

Recenzenci wydania pierwszego z 1983 roku

Maria Węgrzecka
Wojciech Wrzosek

Koordinacja wydania

Stanisław Konarski

Tekst na IV stronie okładki

Lidia Jabłonowska

© Copyright by Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2015
Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości
lub fragmentów niniejszej publikacji bez zgody wydawcy zabronione.

Wydanie I

ISBN 978-83-7378-977-7

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza

02-554 Warszawa, al. Niepodległości 162

tel. +48 22 564 94 77, 22 564 95 46

www.wydawnictwo.sgh.waw.pl

e-mail: wydawnictwo@sgh.waw.pl

Projekt i wykonanie okładki

Monika Trypuz

Zdjęcie na okładce

Maciej Górski

Skład i łamanie

DM Quadro

Druk i oprawa

QUICK-DRUK s.c.

tel. +48 42 639 52 92

e-mail: quick@druk.pdi.pl

Zamówienie 57/V/15

PRZEDMOWA

Istnieją książki, których treść szybko zapominamy. Są też takie, które nas poruszają, pobudzają do refleksji, wyposażają w ważne informacje, motywują do tego by coś zmienić w swym działaniu. Taką ważną pozycją dla nauczycieli akademickich uczelni ekonomicznych jest podręcznik doktora Michała Piskiewicza, która to publikacja po upływie ponad 30 lat od pierwszego wydania trafia w kolejnej edycji do rąk Czytelników.

Podręcznik ten warto było wznowić z dwóch najważniejszych, naszym zdaniem, powodów:

- opracowanie to zawiera niemal sto procent treści aktualnych i uniwersalnych, a obejmujących sferę edukacji oraz dydaktyki uczelni wyższych; byłoby świetnie, gdyby obecnie wdrażano do uczelnianych systemów kształcenia zawarte w tym podręczniku zasady i rekomendacje,
- do dzisiaj trudno jest znaleźć podręcznik-poradnik, który by w sposób tak syntetyczny odnosił się do głównych problemów kształcenia w uczelniach ekonomicznych.

Został on napisany w okresie, gdy Uczelnia wprowadzała istotne zmiany w istniejącej strukturze, gdy w sposób ogromnie nowatorski nadawano praktycznie nowe wartości i kierunki edukacji ekonomistów. Poszukiwania wciąż aktualniejszej formuły kształcenia nadal trwają, a elementy „nowego” stale będą wkraczać na teren edukacji.

Zmienne uwarunkowania cywilizacyjne, zwłaszcza społeczno-gospodarcze i technologiczne wymuszają przeobrażenia w zakresie edukacji. Internet daje dostęp do szerokiego spektrum informacji i rozwiązań różnych problemów, nierzadko innowacyjnych, które można samodzielnie twórczo przekształcać. Nowe odkrycia neurologów dotyczące działania ludzkiego mózgu zmieniają sposób podejścia do procesu nauczania – uczenia się. Na pograniczu psychologii, teorii zachowań społecznych i komunikacji, informatyki, teorii biznesu, dydaktyki rodzą się nowe koncepcje edukacyjne (np. NLP, coaching).

Otwartość na możliwości transformacji edukacji nie oznacza rezygnacji z wykorzystywania konstruktywnych, gotowych rozwiązań, które są nadal funkcjonalne, ale nie dość znane. Odrębną kwestią pozostaje pytanie, jak zintegrować i jakimi

kryteriami się kierować łącząc w jeden system różne wzorce metodyczne, różne kategorie celów i wartości edukacyjnych, treści, formy organizacyjne i technologie kształcenia. Są to bardzo zawiłe i wielopoziomowe procesy, trudne a nawet wręcz niemożliwe do pełnego empirycznego zbadania i opisania. Kreatywność w zawodzie nauczyciela akademickiego może się więc ujawnić z dużą mocą. Aby jednak uniknąć „zamętu dydaktycznego” i zamknięcia się we własnym rozumieniu dydaktyki, warto szukać pewnego wsparcia w literaturze pedagogicznej.

Niniejsze opracowanie zawiera całościowy przegląd materiału opisującego wszystkie elementy systemu kształcenia ekonomistów w wyższej uczelni. Obszerne nakreśla pojęcia, narzędzia i praktyczne informacje metodyczne. Novum i unikalną wartością podręcznika jest kompletna, wszechstronna prezentacja pewnego zestawu modeli heurystycznych metod kształcenia ekonomistów, opis ich zalet, ograniczeń oraz pola zastosowań.

Uzupełnieniem części metodycznej jest szczegółowo udokumentowany wzorec opracowania cyklu zajęć dydaktycznych oraz projekt scenariusza zajęć. Proponowane modele metod można wykorzystać w całości lub tylko uczynić inspiracją dla własnych metodycznych rozwiązań.

Nie jest łatwo zostać wytrawnym nauczycielem akademickim – pomimo posiadania przez adeptów zwykle rozległej wiedzy specjalistycznej. Żywimy nadzieję, że wznowione wydanie podręcznika doktora Michała Piskiewicza może być użyteczne dla nauczycieli przedmiotów społeczno-ekonomicznych w ich świadomym samorozwoju kompetencji metodycznych. Podręcznik może także stymulować krytyczne myślenie o celach i sensie edukacji ekonomistów oraz założeniach (zmiennych), na których powinna być oparta.

Podejście operacyjne, metodyczne do procesu kształcenia ekonomistów musi być przecież spójne, nie zaś skonfliktowane z jego celami.

Doktor Michał Piskiewicz, prezentujący na początku lat 80. poprzedniego stulecia swoje mądre stanowisko w kwestiach ogólnych, dotyczących najważniejszych celów kształcenia akademickiego zasługuje więc tutaj na szczególne uznanie. Jest to stanowisko nadal aktualne – można mniemać, że uniwersalne. Celów kształcenia nie możemy ustalać bez mądrej diagnozy, opisu: (a) świata, aktualnej cywilizacji i jej tendencji, (b) sylwetki „optymalnego” absolwenta. Przez świat współczesny rozumiemy tu rosnące tempo zmian cywilizacyjnych, kulturowych, technologicznych, biznesowych; złożoność, turbulencje i chaos otoczenia; zwiększanie się globalnych dysproporcji i zagrożeń, obciążeń dla jednostki i społeczeństw.

Kształcenie akademickie musi więc mieć charakter szerokoprofilowy (wręcz neorenesansowy). Powinniśmy budować takie systemy kształcenia, aby nasi

absolwenci mieli szerokie horyzonty intelektualne, duży potencjał kreatywności i samorozwoju, motywację do rozwijania swojego potencjału kreatywności, twórczej adaptacji do zmiennej rzeczywistości; aby nauczyli się myśleć i weszli na drogę poszukiwania mądrości; aby starali się rozwijać swoje człowieczeństwo, mając na względzie swoją autentyczność oraz wszechstronność i integralność rozwoju.

W opracowaniu doktora Michała Piskiewicza znajdziemy wiele przemyśleń wspierających takie stanowisko oraz mnóstwo praktycznych wskazówek, jak osiągać tak ważne cele kształcenia akademickiego.

Maria Iwicka
Stanisław Konarski

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	5
WPROWADZENIE	11
Rozdział I. CELE KSZTAŁCENIA EKONOMISTÓW I ICH UWARUNKOWANIA	17
1.1. Ewolucja systemu kształcenia ekonomistów	17
1.2. Wybrane problemy określania cech sylwetki absolwenta	22
1.3. Projektowanie struktury planu studiów	26
1.4. Modułowy system kształcenia (eksperyment dydaktyczny)	35
Rozdział II. FORMY ORGANIZACYJNE PROCESU KSZTAŁCENIA W UCZELNI EKONOMICZNEJ	43
2.1. Struktura form dydaktycznych	43
2.2. Wykłady	44
2.3. Ćwiczenia	48
2.4. Proseminaria	52
2.5. Seminarium kursowe i jego specyfika	53
2.6. Praktyka kursowa	59
2.7. Seminarium magisterskie	64
Rozdział III. METODY PROBLEMOWE W KSZTAŁCENIU EKONOMISTÓW ..	69
3.1. Studiowanie przez rozwiązywanie problemów	69
3.2. Ogólne cechy metod problemowych	71
3.3. Rodzaje dyskusji	75
3.4. Metoda sytuacyjna	77
3.5. Metoda przypadków	85
3.6. Metoda grupowego rozwiązywania przykładów	88
3.7. Metoda inscenizacji	92
3.8. Metoda gry ekonomicznej	96
Rozdział IV. NAUCZANIE PROGRAMOWANE I ŚRODKI DYDAKTYCZNE	109
4.1. Rola nauczania programowanego	109
4.2. Podręcznik akademicki i możliwości jego doskonalenia	114
4.3. Środki dydaktyczne i możliwości ich stosowania	118

Rozdział V. NIEKTÓRE PROBLEMY METODYCZNEGO PRZYGOTOWANIA I PROWADZENIA ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH	129
5.1. Funkcje nauczyciela akademickiego	129
5.2. Opinie studentów o sposobie prowadzenia zajęć	131
5.3. Metodyczne opracowanie cyklu zajęć dydaktycznych	137
5.4. Scenariusz tematu zajęć	144
BIBLIOGRAFIA	147

WPROWADZENIE

Ostatnie lata w szkolnictwie ekonomicznym charakteryzują się poszukiwaniem nowych rozwiązań metodycznych. Rozwiązań, uwzględniających specyfikę tego kierunku kształcenia. Jednocześnie w uczelniach ekonomicznych zaczęto prowadzić prace badawcze nad szeregiem problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Nacisk na podwyższanie jakości kształcenia, wynikający z potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego, wywołuje zwiększone zainteresowanie środowisk akademickich problematyką metodyczną. Wyraża się to, między innymi, w rozwoju form kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich, w powołaniu jednostek obsługi, jakimi są pracownie metod i środków dydaktycznych.

Dotychczasowe publikacje w dziedzinie metodyki kształcenia ekonomistów nie dają całościowego obrazu problemów badawczych oraz zagadnień praktyki dydaktycznej. Zamierzeniem autora niniejszego opracowania jest prezentacja zasadniczych problemów i stosowanych rozwiązań metodycznych. Zawarte w tytule określenie „zarys” uprzedza czytelnika o niekompletności systemu twierdzeń teoretycznych tej rozwijającej się dyscypliny naukowej.

Przy opracowywaniu publikacji brano pod uwagę jej przydatność dla nauczyciela akademickiego uczelni ekonomicznej. Wiele prezentowanych problemów wymaga dalszych badań i prac eksperymentalnych, związanych z wdrażaniem do procesu dydaktycznego proponowanych rozwiązań. Tak więc z jednej strony czytelnik spotyka się tu z problemami otwartymi, z drugiej zaś z konkretnymi, sprawdzonymi rozwiązaniami metodycznymi /głównie w obrębie metod dydaktycznych/.

Oczekiwania nauczycieli w stosunku do nauk pedagogicznych wiążą się z poszukiwaniem recept na sukces dydaktyczny. Oczekiwania te nie są z zasady spełniane. Prawdą jest, że metodyki kształcenia są w aspekcie praktycznym w dużej mierze dyscyplinami normatywnymi. Jednakże normatywność ta ma swoje granice, wynikające z charakteru procesu dydaktyczno-wychowawczego. Uczynione zastrzeżenie ma jeszcze jeden bardzo doniosły aspekt. Wskazuje bowiem na konieczność samodzielnego i twórczego rozwiązywania konkretnych problemów pracy dydaktycznej, poszukiwania nowych rozwiązań, unikania rutyny i schematyzmu.

oddziałują one bądź bezpośrednio na studenta bądź za pośrednictwem nauczyciela akademickiego. Efekt zależny jest od właściwego, harmonijnego współdziałania wszystkich elementów układu. Kierowanie wysiłków na modernizację jednego z elementów jest więc często nieskuteczne. Doskonalenie pracy dydaktycznej musi uwzględniać nie tylko czynności nauczyciela akademickiego, lecz również jego oddziaływanie na pozostałe elementy systemu.

Dążenie do wysokiej jakości procesu kształcenia jest działaniem optymalizacyjnym, w którym zabiega się o uzyskanie najbardziej sprzyjającego układu elementów ze względu na sformułowane cele. Cele kształcenia są więc kryteriami rozwiązywania szeregu problemów szczegółowych i wraz z treściami stanowią wyjściowe pole analizy. Analiza celów kształcenia ekonomisty pozwala na określenie szeregu cech, którym powinna odpowiadać ogólna koncepcja kształcenia, wyrażająca się w konstrukcji planów i programów studiów.

W rozdziale pierwszym podjęto próbę przedstawienia najważniejszych problemów modelowania systemu na przykładzie jednego z możliwych rozwiązań. Mimo, iż jest to konstrukcja teoretyczna, posiada szereg walorów praktycznych. Daje bowiem podstawowe wskazówki dydaktyczne w dziedzinie formułowania zadań poszczególnych przedmiotów nauczania, jak również opracowywania i rozszerzania interpretacji metodycznej programów /treści/. Na tym tle poddano analizie eksperyment dydaktyczny, jakim jest modułowy system kształcenia.

W bezpośrednim związku z realizacją planów i programów studiów pozostają formy organizacyjne procesu kształcenia. Formułowane cele wymagają stosowania takich form organizacyjnych, które umożliwiają zwiększenie się samodzielności i aktywności poznawczej studenta. Chodzi tu przede wszystkim o formy ćwiczeniowe i seminaryjne. Można sądzić, iż w wykładach w coraz większym stopniu odchodzi się będzie od podawania informacji na rzecz prezentacji struktury problemów dyscypliny naukowej. Jednocześnie wydaje się, iż rola ćwiczeń w przedmiotach ogólnozawodowych i teoretycznych zmniejsza się, i że formy te zbliżają się coraz bardziej do zajęć seminaryjnych i proseminaryjnych. Ważnym problemem jest również różnicowanie funkcji i, co za tym idzie, metodyki poszczególnych form ze względu na specyfikę grup przedmiotów.

Pojawienie się nowej formy, którą jest seminarium kursowe, spowodowało, iż poświęcono jej szczególną uwagę. Jest to podyktowane także tym, iż obecnie w praktyce dydaktycznej występuje wiele różnych koncepcji jej realizacji nawet w obrębie jednej uczelni. W tej sytuacji konieczne jest określenie jednolitej koncepcji metodycznej, która formułowałaby zasadnicze zadania seminarium kursowego.

Jednym z najbardziej bezpośrednich czynników warunkujących osiągnięcie zamierzonych celów kształcenia są metody dydaktyczne. W wyższym szkolnictwie

ekonomicznym tradycyjnie dominują metody werbalne, stosowane już w innych kierunkach kształcenia. Jak dotychczas nie wypracowano w praktyce dydaktycznej takich metod, które różniłyby ten kierunek kształcenia od innych i które odpowiadałyby specyfice dyscyplin ekonomicznych. Dążenie do wprowadzenia w coraz większym stopniu toku problemowego nauczania – uczenia się obok toku podającego, skłania do poszukiwania rozwiązań metodycznych w grupie metod problemowych. W grupie tej można znaleźć metody, które wykształciły się z nauczania dyscyplin ekonomicznych oraz prawniczych i są specyficzne dla tych kierunków kształcenia. Ich rzadkie, jak dotychczas, stosowanie w praktyce wynika w dużej mierze z braku teoretycznych uogólnień w tym zakresie. Rozszerzenie stosowanego zestawu metod o specjalne metody nauczania problemowego pozwoliłoby na dalszą optymalizację wyboru metod w zależności od szczegółowych zadań dydaktycznych oraz specyfiki treści poszczególnych przedmiotów ekonomicznych i pokrewnych.

W rozdziale trzecim prezentowanych jest pięć modeli metod problemowych: sytuacyjna, przypadków, grupowego rozwiązywania przykładów, inscenizacji i gry ekonomicznej. Za podstawowe kryteria wyodrębnienia modeli metod przyjęto zadania dydaktyczne, a nie organizacyjny przebieg zadań. Określenie modeli pozwala w dalszej kolejności ustalić pole zastosowań poszczególnych metod. Jest to warunkiem do umiejscowienia omawianych metod w systemie metodycznym.

Potrzeba przechodzenia w coraz większym stopniu na tok poszukujący nauczania – uczenia się wpływa na strukturę form kształcenia, stawia jako ważne zagadnienie zwiększenie skuteczności samodzielnej pracy studenta. Kwestia ta wiąże się, między innymi, z programowaniem dydaktycznym, w odniesieniu zarówno do całości procesu kształcenia, jak i do specjalnych metod dydaktycznych.

Programowanie związane jest ze stosowaniem komputera i prostszych maszyn dydaktycznych w różnych fazach procesu nauczania. Duże znaczenie ma ono również dla doskonalenia podręczników akademickich.

Elementem procesu dydaktycznego, stanowiącym uzupełnienie zestawu stosowanych metod, są środki dydaktyczne. Dokonujący się postęp techniczny sprawia, iż pojawiają się coraz bardziej złożone środki i coraz więcej ich typów. Środki te mogą stać się czynnikiem intensyfikacji kształcenia zarówno w zakresie usprawnienia działalności poznawczej studenta, jak i ułatwienia pracy nauczyciela akademickiego.

W rozdziale czwartym dokonano przeglądu najważniejszych rodzajów środków dydaktycznych ze wskazaniem na te z nich, które mają największe zastosowanie w kształceniu ekonomistów.

W końcowej części opracowania wskazano na najistotniejsze problemy pracy dydaktycznej w oparciu o przeprowadzone badania opinii studentów. Jednocześnie omówione zostały zasady i sposoby metodycznego przygotowywania zajęć.

Zgodnie z wcześniejszymi uwagami, przed dalszą lekturą tej publikacji Czytelnik powinien zapoznać się z następującymi pozycjami literatury podstawowej:

1. Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980.
2. W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1975.

Rozdział I

CELE KSZTAŁCENIA EKONOMISTÓW I ICH UWARUNKOWANIA

1.1. Ewolucja systemu kształcenia ekonomistów

Zadania stojące przed wyższym szkolnictwem ekonomicznym są ściśle związane z potrzebami i warunkami rozwoju społeczno-gospodarczego. Podsystem ten jest również poddany wpływowi całości systemu edukacji narodowej.

Kształt i dalszy rozwój oświaty (w tym kształcenia zawodowego) jest nierozdzielnie związany z historią rozwoju społeczno-gospodarczego PRL. Dynamika tego rozwoju stawiała przed oświatą zadania bardzo trudne i ciągle nowe. Stało się to zjawiskiem społecznym wielkiej miary. Hasło: „Polska krajem uczących się” wyraża zasięg problemu i przebiegu procesów, które w chwili obecnej rzutują na zupełnie nowy typ świadomości społecznej związanej z wychowaniem przyszłych pokoleń.

Lata powojenne były wielką „eksplozją oświatową”. Doświadczenia tamtych lat spowodowały powiększanie się potrzeb związanych z kształceniem. Stopniowo wzrastał nacisk na wyższe szczeble kształcenia. Społeczne aspiracje związane z uzyskaniem kwalifikacji szczebla wyższego są do tej pory nie w pełni zaspokajane. Sprzeczność pomiędzy limitowanym i racjonalnym kształceniem kadr a dynamicznymi potrzebami i dążeniami oświatowo-kulturalnymi zarysowała się szczególnie ostro na progu drugiego ćwierćwiecza Polski Ludowej.

Szkolnictwo zawodowe rozwinęło się w Polsce w oparciu o nowe zasady w stosunku do okresu międzywojennego. Wzrosła znacznie ranga wykształcenia zawodowego, co w konsekwencji wpływało na masowy jego charakter. Rozwój szkolnictwa zawodowego pod względem liczby uczniów zdystansował szkolnictwo ogólnokształcące. W ewolucji planów i programów, jak również struktury szkolnictwa zawodowego można zauważyć wyraźną tendencję do szerokiego sprofilowania przygotowania zawodowego. Oznacza to szersze wprowadzenie przedmiotów ogólnozawodowych, a odchodzenie od wąskiego specjalizowania.

Tendencje występujące w rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce zbieżne są z tendencjami obserwowanymi na świecie¹. Do najważniejszych można zaliczyć:

- a) stały wzrost zapotrzebowania na kadry wykwalifikowane;
- b) podwyższenie się wieku rozpoczęcia nauki zawodu w związku z wydłużeniem się podstawowego obowiązku szkolnego;
- c) zwiększenie się udziału czasu przeznaczanego na kształcenie w obrębie przedmiotów teoretycznych;
- d) prowadzenie kształcenia zawodowego przez placówki coraz lepiej wyposażone i dysponujące większą bazą.

Rozwój szkolnictwa wyższego w okresie Polski Ludowej charakteryzuje się nie tylko przemianami ilościowymi, chociaż są one bardzo ważne. Przemiany jakościowe przejawiają się głównie w rozbudowie nowych kierunków studiów, dotychczas nie istniejących, a związanych z postępem nauki, oraz w zmianach proporcji między różnymi kierunkami studiów. Uprzywilejowane studia humanistyczne i prawnicze, typowe dla słabo gospodarczo rozwiniętej Polski okresu międzywojennego, ustąpiły miejsca studiom technicznym. Rozbudowane zostały również studia rolnicze i ekonomiczne.

Przedstawione w syntetycznym skrócie najistotniejsze cechy rozwoju systemu oświaty w Polsce wykazują wyraźnie, iż występuje presja społeczna związana z rozwojem szkolnictwa wyższego tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

Rozwój kształcenia zawodowego jest niezwykle dynamiczny. Faktem jest również, iż nie nadąża ono za potrzebami nowoczesnej cywilizacji. Dotyczy to nie tylko krajów rozwijających się i krajów rozwiniętych. Jest to swoisty „kryzys” oświatowy.

W dążeniu do likwidacji tych negatywnych zjawisk dużą rolę odgrywa system szkolnictwa wyższego. Wynika to z faktu, iż szkoły wyższe obok funkcji dydaktycznej realizują funkcję naukowo-badawczą, są placówkami rozwijającymi dyscypliny naukowe, decydującymi w dużej mierze o postępie nauki i techniki. Rozwój społeczno-gospodarczy wymaga działalności ludzi opartej na naukowych podstawach. Coraz większa liczba ludzi dla uprawiania swego zawodu musi mieć przygotowanie naukowe. Szkolnictwo wyższe ma zatem stwarzać podstawy do przygotowania kadr tak poprzez realizację funkcji naukowo-badawczej, jak i dydaktyczno-wychowawczej.

Rozwój gospodarczy kraju jest dziś uzależniony nie tylko od znajdowania dróg podnoszenia wydajności pracy, ale i od dynamicznego postępu w dziedzinie metod i rodzajów produkcji. Dla kształcenia kadr wykwalifikowanych wytycza to nowe

¹ *Polityka kształcenia zawodowego*, red. M. Olędzki, SGPiS, Warszawa 1973, s. 116–120.

zadania. Podstawowym celem staje się nie tyle przygotowanie do wykonywania czynności zawodowych już znanych i opisanych, ale rozwijanie twórczych cech ludzi, podnoszenia ich inicjatywy i poziomu zdolności. Pytanie, w jaki sposób kształcić takie cechy u przyszłego pracownika jest pytaniem, jak przekształcić proces dydaktyczno-wychowawczy?

Jednocześnie ze stwierdzeniem występowania ścisłego związku pomiędzy rozwojem nauki a kształceniem zawodowym, należy uświadomić sobie fakt, iż postęp w nauce jest obecnie bardzo szybki. Wynika stąd, iż przydatność człowieka do twórczego wykonywania zawodu jest uzależniona od jego nieustającego kształcenia się.

Konieczność permanentnego kształcenia stawia przed szkolnictwem wyższym nowe zadania. Główny nacisk musi być położony na rozwijanie zdolności intelektualnych, umiejętności rozwiązywania problemów, stosowania racjonalnych metod oceny zjawisk, podejmowania decyzji itd. Niezależnie od tego chodzi o rozwijanie indywidualnych uzdolnień i zamiłowań oraz cech osobowości, które będą sprzyjały wykonywaniu pracy zawodowej.

W obszarze oddziaływania ogólnych tendencji znajdują się różne kierunki kształcenia zawodowego na poziomie wyższym. Specyfika kształtowanych kwalifikacji zawodowych, różny stopień rozwoju dyscyplin naukowych powodują, iż procesy modernizacji kształcenia muszą przebiegać odmiennie.

W okresie międzywojennym mieliśmy w Polsce kilka uczelni ekonomicznych oraz wydziały prawno-ekonomiczne. W roku akademickim 1945/46 rozpoczęło działalność 8 uczelni ekonomicznych, z których większość miała charakter szkół prywatnych².

Zmiany w sieci szkół nastąpiły w roku 1949 i 1950. Upaństwowione zostały szkoły prywatne i zlikwidowane te, które nie zagwarantowały odpowiedniego poziomu wykształcenia. Z liczby dziewięciu samodzielnych uczelni w roku 1950 w chwili obecnej pozostało 5 silnych jednostek akademickich. Jednocześnie utworzono wydziały ekonomiczne przy innych uczelniach. Zmiany w sieci uczelni ekonomicznych występowały równolegle ze zmianami organizacyjnymi. Od roku 1950 zaczęły powstawać studia dla pracujących. Rozwój tej formy był bardzo dynamiczny. W roku 1954 występowały już studia zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne. W roku 1965, w miejsce studiów magisterskich dla pracujących, powołano studia zawodowe zaoczne i wieczorowe, z czym było związane (w następstwie) uruchomienie studiów uzupełniających.

² J. Lepiech: *Niektóre problemy rozwoju wyższych studiów ekonomicznych w Polsce Ludowej*, „Studia i Materiały”, t. 8, COMSE, Poznań 1973, s. 117–132.

Od dłuższego już czasu obserwuje się dynamiczny rozwój studiów podyplomowych. Wynika to z ogólnej tendencji do ustawicznego kształcenia³. Działalność tego systemu podnoszenia kwalifikacji nie jest jeszcze zadowalająca. Występuje tu cały kompleks problemów dotyczących jakości kształcenia, wiązania studiów podyplomowych z praktyką gospodarczą z jednej strony, z drugiej zaś z kształceniem wyjściowym.

W minionym okresie zachodziły też zmiany w koncepcji kształcenia ekonomistów. Znajdowało to swój wyraz w zmianach programów i planów studiów. Zmiany te zawsze pozostawały w ścisłym związku z ewolucją poglądów na temat roli ekonomisty w gospodarce narodowej. Brak dokładnie sprecyzowanego określenia zawodu ekonomisty wpływał na intuicyjne modelowanie sylwetki absolwenta wyższej szkoły ekonomicznej, co w konsekwencji powodowało daleko idące trudności w opracowywaniu modelu kształcenia.

Okres od 1949 do 1954 roku to kształcenie oparte na bardzo wąskiej specjalizacji i nastawione na efekt ilościowy. Chodziło o dostarczenie gospodarce w możliwie krótkim czasie dużej liczby absolwentów. Założenie to spowodowało, iż w sylwetce absolwenta uwzględniono przede wszystkim tę wiedzę i umiejętności, które warunkują natychmiastową dużą przydatność absolwenta do pracy zawodowej. Ograniczono wtedy w planach studiów zajęcia seminaryjne i naukę języków obcych.

Począwszy od roku 1954 pojawiają się tendencje w modelowaniu systemu kształcenia ekonomistów, które w chwili obecnej decydują o cechach tego systemu. Założenia reformy eksponowały aktywizację naukową studentów, rozwijania samodzielnego myślenia i posługiwanie się naukowymi metodami poznawania rzeczywistości.

Reforma wprowadziła na wszystkich wydziałach studia uprawniające do uzyskania tytułu magistra ekonomii. Założono zmniejszenie liczby wąskich specjalności oraz przedmiotów o charakterze encyklopedycznym i wąkospecjalistycznym na rzecz przedmiotów ogólnozawodowych. Reforma zapoczątkowała również rozwój form proseminaryjnych i seminaryjnych. Nowe plany studiów wprowadzono dla 34 kierunków studiów dziennych i dla 8 kierunków studiów zaocznych. Praktycznie były to studia 3,5-letnie plus jeden semestr przeznaczony na praktykę dyplomową i pisanie pracy.

Od 1956 roku zachodzą dalsze zmiany rozwijające założenia reformy z roku 1954. Następuje przechodzenie na studia 4,5-letnie z dalszym rozwijaniem form seminaryjnych i przedłużeniem nauczania języków obcych.

³ P. Bielecki, *Ekonomiczne studia podyplomowe w Polsce w latach 1961/1962–1972/1973*, „Studia i Materiały”, t. 18, COMSE Poznań 1973, s. 133–157.

Lata pięćdziesiąte stały się decydujące dla wyższego szkolnictwa ekonomicznego. Zarysowały główne tendencje w koncepcji kształcenia opartego na szerszych profilach. Były to również lata rozwoju uczelni ekonomicznych pod względem kadrowym i bazy materialnej.

Etap następnym to lata sześćdziesiąte. Następujące zmiany w systemie zarządzania gospodarką socjalistyczną oraz deficyt kadr ekonomicznych wywołały potrzebę dokonania kolejnych przekształceń w koncepcji kształcenia. Reforma z lat 1963–1965 wyraźnie odchodzi od kształcenia dla aktualnych potrzeb. Przyjmuje się już w założeniach, iż absolwent będzie przydatny zawodowo dopiero po pewnym okresie stażu pracy. Cel intensyfikacji procesu dydaktycznego zamierzano zrealizować poprzez szerokie profilowanie oparte na przygotowaniu ogólnoteoretycznym i dyscyplinach kierunkowych. Wymaga tu podkreślenia faktu, iż konstrukcja planu studiów oparta została na strukturze treści charakteryzującej się przechodzeniem od problematyki ogólnozawodowej do specjalistycznej. Pod względem metodologicznym jest to rozwiązanie, które ułatwia zachowanie korelacji międzyprzedmiotowej, pionowej i poziomej. Ułatwia, co nie oznacza, że wymóg ten z powodzeniem i w pełni udało się zrealizować. Reforma pogłębiła i rozwinęła tendencje występujące wcześniej. Zwiększyła się liczba godzin zajęć ćwiczeniowych i seminaryjnych, kosztem ograniczenia liczby godzin wykładów. Pojawiła się również większa liczba wykładów monograficznych do wyboru, co miało sprzyjać rozwijaniu indywidualnych uzdolnień i zainteresowań studentów.

Kolejna reforma szukała odpowiedzi na pytanie: jak kształcić ekonomistów, aby mogli oni przenosić wyniki rozwoju nauk ekonomicznych do praktyki gospodarczej. Założeniem podstawowym reformy z roku 1973/1974 stało się dostosowanie koncepcji kształcenia do potrzeb praktyki gospodarczej. Założenie to jest jednak wewnętrznie sprzeczne. Istnieje rozdźwięk pomiędzy kształceniem dla aktualnych potrzeb a potrzebami przyszłości. Dylemat ten próbuje się rozwiązać określając dwa zasadnicze podzbiory treści kształcenia ekonomisty. Pierwszy z nich to te treści (przedmioty), które stanowią bazę dla wykonywania zawodów niezależnie od miejsca (branży) przyszłej pracy czy też rodzaju funkcji. Drugi to wiedza kierunkowa i specjalistyczna. Takie założenie konstrukcyjne planów studiów pociągnęło za sobą sformułowanie pewnej ogólnej zasady modelowania, określonej jako elastyczność systemu. Dotyczy to głównie drugiego z omawianych podzbiorów treści, które wymagają częstych i szybkich zmian dostosowujących się do zmian w systemie zarządzania i polityki ekonomicznej państwa.

Ostatnia reforma ustaliła czas trwania cyklu kształcenia na 4 lata dla większości kierunków, zmniejszając jednocześnie ich liczbę z 18 do 6 oraz wprowadzając nowe określenie specjalności i specjalizacji.

Rozwój koncepcji kształcenia ekonomistów w Polsce Ludowej i kolejne etapy tego rozwoju określają zasadnicze cechy systemu, który funkcjonuje w chwili obecnej. Można je przedstawić w sposób następujący:

- a) kształcenie dążące do szerokiego profilowania sylwetki absolwenta;
- b) kształcenie w coraz większym stopniu uwzględniające konieczność przygotowania w oparciu o treści ogólnozawodowe (przedmioty podstawowe);
- c) wyodrębnienie się dwóch grup przedmiotów ogólnozawodowych i kierunkowych (specjalizacyjnych) z uwzględnieniem zależności pomiędzy nimi w czasie cyklu kształcenia (korelacja pionowa);
- d) dążenie do takiej konstrukcji planów i programów studiów, która będzie charakteryzowała się elastycznością, tzn. która będzie miała cechy pozwalające na łatwą i szybką adaptację systemu do potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego;
- e) dążenie do zbliżenia procesu naukowo-badawczego z procesem dydaktyczno-wychowawczym, co wynika m.in. ze wzrastającego znaczenia form seminaryjnych.

Wymienione cechy stanowią wygodną podstawę do dalszych prac związanych z doskonaleniem koncepcji kształcenia ekonomistów.

Doskonalenie kształcenia jest procesem bardzo złożonym i reformy planów oraz programów studiów, jakkolwiek warunkują jego przebieg, to nie będą spełniały swojej roli, jeśli w ślad za nimi nie nastąpią zmiany we wszystkich pozostałych czynnikach.

Wydaje się również, iż pozytywne cechy ogólnej koncepcji kształcenia występują aktualnie z cechami niekorzystnymi, zwłaszcza jeśli oceniać ją z punktu widzenia przyszłych potrzeb społeczno-gospodarczego rozwoju. Tak więc konieczne jest dalsze jej rozwijanie i modelowanie. Analiza retrospektywna, stanowiąc niezbędną bazę dla takiego modelowania, musi być wzbogacona o zasygnalizowanie najważniejszych problemów związanych z określeniem sylwetki absolwenta wyższej uczelni ekonomicznej.

1.2. Wybrane problemy określania cech sylwetki absolwenta

Możliwe pełne modelowanie sylwetki absolwenta uczelni ekonomicznej jest problemem niezwykle trudnym i złożonym. Trudności te związane są przede wszystkim z tym, że ekonomiści spełniają w gospodarce bardzo różnorodne funkcje. Funkcje te ulegają nieustannym zmianom w systemie zarządzania gospodarką socjalistyczną. Trudność zwiększa się jeszcze, jeśli wziąć pod uwagę,

iż modelowanie najbardziej pożądaných cech absolwenta powinno wyprzedzać znacznie przewidywane zapotrzebowanie społeczne na określony typ kwalifikacji zawodowych oraz uwzględniać te cechy, które mają charakteryzować członka społeczeństwa i narodu w przyszłości.

W dalszych rozważaniach niniejszego rozdziału ograniczono się do określenia najważniejszych kwestii związanych z sylwetką absolwenta oraz wynikającymi z nich problemami konstrukcji planów i programów kształcenia.

Dyskusja nad rolą wysoko wykwalifikowanych kadr ekonomistów w systemie funkcjonowania gospodarki narodowej i państwa objęła swoim zasięgiem środowisko akademickie i wkroczyła na łamy prasy fachowej. Poglądy na ten temat są bardzo zróżnicowane, ale ich konfrontacja przynosi możliwości formułowania pewnych wniosków.

Uwagę zwraca teza o wiodącym znaczeniu dla postępu społeczno-ekonomicznego twórczej aktywności ludzi, ich inicjatyw i zdolności trafnego podejmowania decyzji. Dynamizacja postępu zależy w coraz większym stopniu od czynnika ludzkiego, poziomu kwalifikacji kadr. Spojrzenie na rolę ekonomistów w gospodarce narodowej musi być spojrzeniem wybiegającym w przyszłość. Chodzi tu nie o ekonomistę, który potrafi działać sprawnie jedynie przy istniejących metodach gospodarowania, ale również, a chyba przede wszystkim, o ekonomistę działającego na rzecz postępu.

Obecne zadanie dla kadry ekonomistów to głównie zapewnienie racjonalności ogólnospołecznej, planowania opartego na naukowych podstawach, wykluczających subiektywizm i woluntaryzm⁴. Dokonywanie wyborów ekonomicznych (podejmowanie decyzji) w organizacjach gospodarczych musi być oparte na doskonaleniu rachunku ekonomicznego.

Już dziś można stwierdzić, że gospodarka będzie potrzebowała ekonomistów kształconych w oparciu o szerokie profile, wyposażonych w umiejętności adaptacji do zmieniających się warunków. Ekonomista musi posiadać umiejętności przygotowywania przesłanek do samodzielnych decyzji ekonomicznych, a jednocześnie rozumieć szersze zależności i uwarunkowania społeczne tych decyzji. Umiejętności myślenia koncepcyjnego i korzystania z aktualnego dorobku nauk ekonomicznych i dziedzin pokrewnych wysuwają się na pierwszy plan.

Proces przechodzenia od metod zarządzania dyrektywnego do metod zarządzania opartego w szerokim zakresie na wykorzystaniu parametrów ekonomicznych, wywołuje rosnące zapotrzebowanie na nową jakość w pracy kadr ekonomistów.

⁴ R. Poliński: *Rola kadr ekonomicznych w systemie funkcjonowania gospodarki narodowej*, „Studia i Materiały” COMSE, t. 23, Poznań 1975, s. 45.

Wzrasta również rola kadry ekonomistów w rozwiązywaniu problemów społeczno-politycznych i edukacji ekonomicznej społeczeństwa.

Warto zwrócić tu uwagę na decydującą zależność pomiędzy racjonalnym wykorzystaniem ekonomistów a zmianami w koncepcjach ich kształcenia. Racjonalizacja struktur gospodarczych zapewnia efektywniejsze wykorzystanie kwalifikacji. Z drugiej zaś strony poziom kwalifikacji ekonomistów wpływa na zmiany w tych strukturach. Przygotowanie kadr powinno zatem wyprzedzać aktualnie zgłaszane zapotrzebowanie na typ kwalifikacji absolwenta. Jednocześnie to dynamizujące działanie sprzężenia zwrotnego jest możliwe tylko wtedy, kiedy system kształcenia jest otwarty i elastyczny, zachowuje związki z praktyką i ma możliwość samoadaptacji. Cechy te wskazują na konieczność szczególnego preferowania w koncepcji kształcenia treści stosunkowo wolno starzejących się, a więc wiedzy teoretycznej i metodologicznej związanej z takimi przedmiotami jak np.: ekonomia polityczna, matematyka, ekonometria, statystyka teoretyczna.

W tym kontekście istotny wydaje się problem profilu specjalizacji. W obecnym kształcie studiów ekonomicznych zawarty jest mieszany /branżowo-funkcjonalny/, z przewagą branżowego modelu specjalizacji. Jest to wynik ewolucji nauk ekonomicznych, które w ostatnim okresie znacznie udoskonały podstawy metodologiczne. Punktem wyjścia był jednak system administracyjnego zarządzania. Szkoły wyższe uczyły konkretnych, praktycznych umiejętności postępowania zgodnego z rutyną.

W chwili obecnej rozwój nauk ekonomicznych i postęp społeczno-gospodarczy wyraźnie wskazują na to, iż kryterium różnicowania problematyki ekonomicznej nie ma charakteru branżowego, lecz jest określone przez sfery procesu reprodukcji społecznej. Specjalizację branżową uzasadnia się tym, iż poszczególne działy gospodarki narodowej wymagają różnych rozwiązań ekonomicznych. Pogląd ten jest sprzeczny z zasadą jedności rachunku ekonomicznego, metod analizy i technik planowania w gospodarce socjalistycznej. Rachunek optymalizacji wyników oparty jest na identycznych podstawach, różne mogą być tylko jego elementy i warunki ograniczające.

Powyższe względy skłaniają do wniosku, iż konieczne będzie zrezygnowanie z koncepcji kształcenia według dominujących specjalizacji branżowych. Trudno jest w tej chwili przesądzić sprawę kształtu specjalizacji szerokoprofilowej, wydaje się jednak, iż pewnym rozwiązaniem byłoby przejście na specjalizację funkcjonalną, przygotowującą do wykonywania określonych funkcji we wszystkich gałęziach gospodarki narodowej. Umożliwiło by to większą ekspansywność zawodową ekonomistów, łatwiejsze przekwalifikowanie się i doksztalcenie. Nie specyfikując szczegółowo cech przyszłego absolwenta uczelni akademickiej można

określić te z nich, które będą miały znaczenie priorytetowe w tworzeniu nowej jakości pracy zawodowej, rozwoju jednostki, a także w przemianach społecznych.

Pierwsze generalne spostrzeżenie dotyczy faktu, iż w całej dyskusji nad tym problemem często mówi się o umiejętności twórczego działania rozumianej jako szereg umiejętności cząstkowych połączonych w jedną strukturę. Jest to bardzo ważny wątek tej dyskusji, wskazuje bowiem na to, iż w ostatecznym rozrachunku umiejętności są celem nadrzędnym kształcenia. Na szczeblu wyższego kształcenia chodzi przede wszystkim o umiejętności złożone, których ukształtowanie jest wynikiem skomplikowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Coraz mniej natomiast w kategoriach zadań i celów mówi się o wyposażaniu studentów w informacje; jeśli kwestia ta jest podnoszona, sprowadza się do wyposażania w struktury wiadomości służące rozwijaniu umiejętności i cech osobowości.

Na centralne umiejętności istotne dla zawodu ekonomisty składają się:

- umiejętności krytycznej analizy i oceny przebiegu procesów społeczno-gospodarczych
- umiejętności stosowania naukowych metod tworzenia przesłanek do podejmowania decyzji
- umiejętności dostrzegania problemów wynikających z tendencji wzrostu gospodarczego
- umiejętności stosowania instrumentów ekonomicznych jako środków realizacji celów społecznych
- umiejętności doskonalenia własnej pracy zawodowej itp.

Wymienione umiejętności są ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie się warunkują. Wydaje się, iż warunkowanie to jest w kształceniu, tak jak i praktycznym działaniu podporządkowane ogólnej procedurze rozwiązywania problemów. Przede wszystkim należy wykształcić umiejętności ich dostrzegania, analizy, formułowania kryteriów weryfikacji, stosowania metod poszukiwania rozwiązań, metod optymalizacji wyboru oraz umiejętności wykonawcze podejmowanych decyzji, oceny skutków przyjętych rozwiązań i umiejętności ich korekty. W tym układzie umiejętności, jedna z nich ma charakter syntetyzujący całą strukturę, jest nią mianowicie umiejętność podejmowania decyzji.

Na tym tle pojawia się druga grupa celów kształcenia, jaką jest wyposażenie studentów w gruntowną wiedzę ekonomiczną, ze szczególnym preferowaniem warstwy teoretycznej i metodologicznej.

Trzecia grupa cech absolwenta wynika z charakteru i specyfiki zarówno nauk ekonomicznych, jak i działalności ekonomisty w praktyce. Chodzi tu o wykształcenie cech światopoglądowych związanych z naukowo uzasadnionym zbiorem przekonań społeczno-politycznych. Podkreślenie tego zespołu cech jest o tyle

istotne, iż od przyszłego ekonomisty wymagać się będzie dynamizowania działań podejmowanych z przekonaniem i motywacją nie tylko warunkowanych naukową wiedzą, lecz również światopoglądowo. Waga tej problematyki nakazuje zwrócenie większej niż dotychczas uwagi na procesy wychowawcze i ich nierozzerwalny związek z wąsko pojmowanym procesem dydaktycznym. Jedność procesu dydaktyczno-wychowawczego jest jedną z zasadniczych przesłanek modelowania ogólnej koncepcji kształcenia.

Podnoszona już kwestia szerokiego profilu kształcenia ekonomisty i stworzenia w procesie kształcenia podstaw do ustawicznego kształcenia, zwraca uwagę na konieczność rozwijania umiejętności samodzielnego studiowania.

Jest to jeszcze jeden powód, dla którego umiejętności metodologiczne ekonomisty stają się w celach kształcenia tak bardzo istotne.

1.3. Projektowanie struktury planu studiów

Analiza najważniejszych cech sylwetki absolwenta wyższej szkoły ekonomicznej wskazała na zasadnicze cele procesu kształcenia. Dalszym krokiem staje się określenie, wynikających z celów dydaktyczno-wychowawczych, kryteriów modelowania ogólnej koncepcji kształcenia w zakresie planu i programów studiów.

Pierwsze kryterium projektowania wynika ze stwierdzenia, iż preferowanym celem kształcenia jest zbiór umiejętności centralnych dla zawodu ekonomisty. Nie chodzi tu oczywiście o uzyskanie efektu polegającego na zamknięciu cyklu rozwoju tych umiejętności, lecz o stworzenie solidnych podstaw dla ich dalszego rozwijania.

Trzonem podstawowym studiów powinno być kształtowanie zasadniczego „pnia” rozwoju umiejętności centralnych. Określenie wzajemnych zależności w rozwijaniu tych umiejętności – rozpoczynając od najbardziej prostych – pozwoliłoby na funkcjonalne określenie miejsca poszczególnych przedmiotów i treści szczegółowych, zarówno w układzie pionowym, jak i poziomym.

Obecnie cykl kształcenia oparty jest na podziale na przedmioty ogólnozawodowe (występujące na dwóch pierwszych latach studiów) oraz na przedmioty kierunkowe (występujące na ostatnich latach jako rozwinięcie dyscyplin podstawowych). Koncepcja ta podporządkowana jest kryterium następstwa treści, co pozwala wprawdzie zachować systematyczność w rozwijaniu struktury informacji (wiedzy), nie gwarantuje jednak rozwijania struktury umiejętności.

Poszczególne przedmioty, w planie studiów, jakkolwiek logicznie względem siebie usytuowane, w procesie studiowania są izolowane. Można powiedzieć, że

studenci uczą się tych przedmiotów „oddzielnie”, nie widząc związków między nimi, nie dostrzegając często przydatności poszczególnych treści kształcenia dla przyszłej pracy zawodowej. Jest to zatem koncepcja nie zapewniająca dostatecznego zintegrowania przebiegu procesu nauczania – uczenia się w obrębie całego cyklu. Tymczasem dążenie do wewnętrznej integracji kształcenia jest drugim najważniejszym kryterium projektowania. Jego realizacja pozwoliłaby na zwiększenie świadomego i aktywnego udziału w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Poszukiwanie rozwiązania, które pozwoliłoby na realizację kryterium integracji procesu kształcenia, jest jak się wydaje poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: jaki charakter pod względem wykorzystywanego aparatu pojęciowego i metodologicznego mają problemy rozwiązywane przez kadrę ekonomistów w praktyce? Zdaniem autora są to głównie problemy interdyscyplinarne z dziedziny nauk ekonomicznych i pokrewnych. Ekonomista podejmując w praktyce problem związany z racjonalizacją metody planowania czy zarządzania musi operować wiedzą z wielu dyscyplin naukowych.

Wydaje się, iż potrzeba kształcenia opartego na kryteriach „pnia umiejętności centralnych” oraz integracji wiąże się z coraz szerszym prowadzeniem badań interdyscyplinarnych w sferze funkcji naukowo-badawczej uczelni, a w sferze funkcji dydaktyczno-wychowawczej z koncepcją kształcenia skierowanego na rozwijanie umiejętności centralnych w sferze treści i problemów interdyscyplinarnych.

Omówione dwa kryteria wiążą się ściśle z postulatem zbliżenia przebiegu procesu naukowego poznania i przekształcania rzeczywistości. Obecnie stosowane w praktyce rozwiązania tego problemu, występujące pod hasłem „włączanie studentów w proces naukowo-badawczy”, mają charakter połowiczny i często formalny. Chodzi tu głównie o problemy wiązania seminariów magisterskich z pracami katedr czy instytutów oraz o działalność kół naukowych. Postulat jaki powinien znajdować swoje odbicie w całej koncepcji studiów ekonomicznych. Realizacja jego jest możliwa wtedy, gdy przyjmie się jako zasadnicze założenie, a zarazem kryterium konstrukcji całej koncepcji kształcenia to, iż dominującym tokiem nauczania – uczenia się jest tok poszukujący, w którym aktywność intelektualna studenta jest wyzwolona i kierowana na rozwiązywanie problemów. Wydaje się, iż omawiane kryterium jest ściśle związane z koncepcją realizacji dwóch poprzednich. Przebieg kształcenia opartego głównie na rozwiązywaniu problemów interdyscyplinarnych jest możliwy tylko przy zastosowaniu aktywizujących metod problemowych.

Gwałtowne tempo przyrostu wiedzy oraz zachodzące zmiany w funkcjonowaniu gospodarki, zmiany społeczne i kulturowe wywołują potrzebę takiego

projektowania procesu kształcenia, aby był on podatny na zachodzące zmiany. Formułuje się w związku z tym kryterium (zasadę) elastyczności⁵.

Szczególnie elastyczne powinny być plany i programy studiów ekonomicznych, ściśle związane z dynamiką przemian społeczno-gospodarczych. Kryterium elastyczności w odniesieniu do planów studiów wyraża się tym, iż ich konstrukcja powinna zapewnić możliwość przekazywania sygnałów z praktyki gospodarczej oraz osiągnięć nauk ekonomicznych do procesu dydaktycznego; możliwość taką winien dać odpowiedni dobór i układ przedmiotów w cyklu kształcenia. Rozwój badań interdyscyplinarnych, związanych przede wszystkim z rozwiązywaniem problemów gospodarczych, i oparcie na nich głównego toku kształcenia mogłyby być czynnikiem stymulującym funkcjonowanie układu przedmiotów w planie studiów. Elastyczność oznacza również uzyskiwanie coraz większej swobody manewru w określaniu wewnętrznej struktury programów poszczególnych przedmiotów.

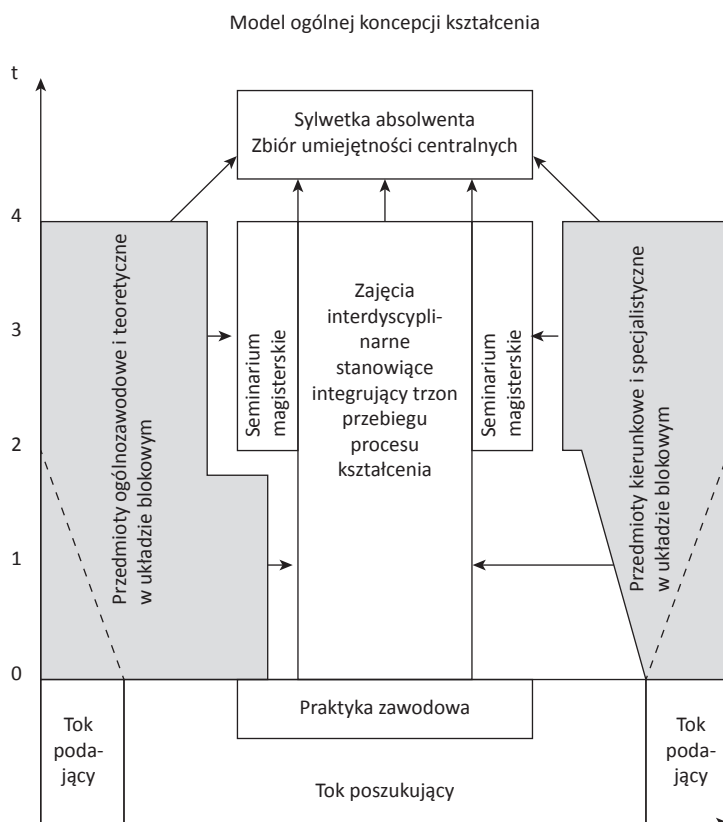
Istotnym postulatem wynikającym z podnoszenia jakości kształcenia jest rozwijanie indywidualnych zainteresowań i uzdolnień młodzieży. Bacniejszą uwagę zwraca się na rozwój studentów szczególnie uzdolnionych. Należy tu stwierdzić, iż ujawnianie się zainteresowań czy uzdolnień związanych z naukami ekonomicznymi jest uwarunkowane w dużej mierze posiadaną wiedzą. Zainteresowania tego typu bardzo rzadko ujawniają się w okresie poprzedzającym decyzję o podjęciu studiów. Prawdopodobnie właśnie dlatego przy corocznej rekrutacji kandydatów na studia ekonomiczne kształtuje się opinia, iż jest to grupa młodzieży bez specjalnych zainteresowań. Zarówno zainteresowania, jak i uzdolnienia ujawniają się dopiero w czasie studiów. Ważny staje się moment, w którym to następuje. Im wcześniej stwierdzone zostanie u studenta takie zainteresowanie i szczególne uzdolnienie, tym większa jest szansa na ich rozwinięcie. Twierdzi się, iż tym momentem powinien być wybór seminarium magisterskiego, co następuje po dwóch latach studiów. Jeśli tak, to w okresie poprzedzającym ten moment zarówno plan studiów, jak i programy oraz formy i metody dydaktyczne powinny zapewnić przegląd dyscyplin ekonomicznych (preorientację). Powinno się wyposażyć studenta w taki zasób wiedzy i w taki sposób, aby mogło wystąpić u niego indywidualne odczucie trudności sytuacji problemowych oraz taka aktywność poznawcza, która dawałaby podstawę do oceny uzdolnień przez nauczycieli akademickich, a także do samooceny umożliwiającej podjęcie decyzji wyboru seminarium magisterskiego. Wymóg ten dotyczy

⁵ Cz. Kupisiewicz: *O niektórych zasadach modernizacji systemu i procesu kształcenia*, „Kształcenie dla przyszłości”, cz. II Polska 2000, PAN nr 3/1972, s. 140–141.

nauczania wszystkich przedmiotów, zaś pewną szczególną rolę preorientacyjną powinno spełniać seminarium kursowe.

Przedstawione kryteria (zasady) modelowania ogólnej koncepcji kształcenia nie wyczerpują wszystkich problemów. Należy również sądzić, iż interpretacja poszczególnych kryteriów będzie się zmieniała, będą również pojawiać się nowe, wynikające z rozwoju nauk ekonomicznych i teorii pedagogiki.

Schemat 2



Oceniając obecnie funkcjonującą koncepcję kształcenia ekonomistów z punktu widzenia przyjętych kryteriów należy stwierdzić, iż nie są one w pełni realizowane. Jednakże aktualna koncepcja ogólna, uzewnętrzniająca się w planach i programach studiów ekonomicznych wydaje się być dogodną podstawą do dalszych zmian. Wychodząc z istniejących koncepcji oraz posługując się kryteriami modelowania, podjęto próbę określenia zasadniczych cech koncepcji, która pojawia się jako wynik dotychczasowej analizy. Jest to jeden z możliwych wariantów rozwiązania,

w wielu punktach dyskusyjny, jednakże jego walorem wydaje się to, iż problemy konstrukcyjne ogólnej koncepcji prezentuje w sposób kompleksowy⁶.

Podstawowym elementem modelu posiadającym znaczenie integracyjne są zajęcia interdyscyplinarne. Jest to forma dydaktyczna, która występowałaby w czasie całego cyklu kształcenia, a przebieg zajęć, tak od strony merytorycznej (treści), jak i metodycznej (sposób realizacji) nakierowany byłby na rozwijanie struktury umiejętności centralnych. Zadania wewnętrzne zajęć o tej formie miałyby dwójaki charakter. Po pierwsze, byłoby to zadanie metodologiczne, a po drugie, merytoryczne. Zadania metodologiczne to przede wszystkim umiejętności stosowania naukowych metod. Jest oczywiste, iż cel taki nie może być realizowany bez oparcia się na zawartości treściowej (merytorycznej). Określenie treści jako interdyscyplinarnych wynika z istoty problemów praktyki gospodarczej. Uzyskuje się dzięki temu wpływ na integrowanie całości przebiegu procesu studiowania w jego układzie czasowym, w zakresie wszystkich przedmiotów oraz form organizacyjnych.

Opracowanie programu dla omawianej formy dydaktycznej stosownie do celu metodologicznego można przyporządkować grupie umiejętności związanych z fazami rozwiązywania sytuacji problemowych, tzn.:

- umiejętności dostrzegania i formułowania problemów
- umiejętności stosowania metod analizy
- umiejętności formułowania kryteriów rozwiązania
- umiejętności stosowania metod diagnostycznych
- umiejętności określania wariantów rozwiązania
- umiejętności stosowania metod weryfikacji wariantów (optymalizacji)
- umiejętności podejmowania decyzji
- umiejętności stosowania metod kontroli i oceny funkcjonowania przyjętych rozwiązań oraz ich weryfikacji.

Dobór treści merytorycznych warunkowany jest systematycznością w wyjaśnianiu problemów rozwoju gospodarczego oraz wzajemnym powiązaniem wiedzy z różnych dyscyplin. Logiczne związki pomiędzy wiedzą z różnych przedmiotów odbija ich układ istniejący w chwili obecnej w cyklu kształcenia. Na pierwszych latach studiów występują dyscypliny teoretyczne, ogólnozawodowe, na latach następnych dominują przedmioty kierunkowe i specjalizacyjne. Potwierdzona w praktyce skuteczność takiego układu treści narzuca dla formy zajęć interdyscyplinarnych kolejność studiowania problematyki, wychodzącej w fazie początkowej

⁶ M. Piskiewicz: *Modelowanie ogólnej koncepcji kształcenia*, „Studia i Materiały”, t. 37, COMSE, Poznań 1979, s. 22–34.

z zagadnień ogólnych, a następnie stopniowego jej rozwijania i wzbogacania o zagadnienia szczegółowe, silniej powiązane z dyscyplinami specjalizacyjnymi.

Konstrukcja programu wiodącej formy zajęć (interdyscyplinarnych) pozwoliłaby na bardziej precyzyjne określenie funkcji poszczególnych dyscyplin tak pod względem metodologicznym, jak i w zakresie wyposażenia studenta w struktury wiadomości. Umożliwiłoby to bardziej racjonalne, pod względem przebiegu procesu studiowania, umiejscowienie w czasie poszczególnych treści przedmiotowych oraz zadań dydaktycznych, a w konsekwencji także lepszy dobór form nauczania przedmiotów.

Pod względem dydaktycznym zaletą oparcia koncepcji kształcenia na omawianej formie zajęć interdyscyplinarnych jest możliwość uzyskania większej świadomości i prowokowania aktywnego udziału studenta w procesie studiowania.

Wydaje się, iż w chwili obecnej istnieje szereg warunków ograniczających, które uniemożliwiają wprowadzenie koncepcji kształcenia opartego na takiej formie wiodącej. Jednym z nich jest ciągle niedostateczny stopień integracji badań naukowych prowadzonych przez uczelnie (nieliczne są badania interdyscyplinarne). Warto tu również podkreślić, iż w aktualnym układzie programów studiów oraz form organizacyjnych istnieją wyraźne podstawy dające w perspektywie możliwość wprowadzenia omawianej, wiodącej formy zajęć dydaktycznych. Formą, która – przynajmniej według założeń – jest obecnie najbardziej odpowiednią do wymogów zintegrowania kształcenia jest seminarium kursowe.

W omawianym projekcie ogólnej koncepcji kształcenia zwiększa się rola przedmiotów teoretycznych i ogólnozawodowych. Zwiększenie się ich znaczenia wynika przede wszystkim z faktu, iż pod względem metodologicznym są najbardziej rozwinięte i mogą stworzyć względnie trwałą bazę wykształcenia. Decyduje to o ich podstawowym znaczeniu dla rozwijania umiejętności centralnych i o ich ścisłym związku z formą wiodącą. Związek ten w zakresie wyposażenia studenta w wiedzę jest szczególnie silny w pierwszym okresie studiów, kiedy w nurcie głównym (forma interdyscyplinarna) nacisk położony jest na prezentację podstawowych problemów rozwoju gospodarczego, gdzie konieczne staje się wyposażenie studentów w wiedzę wyjściową, która będzie pozwalała im w dalszym studiowaniu na łatwiejsze dostrzeganie i rozumienie wielopłaszczyznowych uwarunkowań szczegółowej problematyki funkcjonowania podmiotów gospodarujących i ich wzajemnej zależności.

W obecnych programach i planach studiów ekonomicznych pogląd o konieczności usytuowania dyscyplin ogólnozawodowych na pierwszych latach studiów – jakkolwiek uzasadniony – został potraktowany zbyt formalnie. Podporządkowanie całego kształcenia koncepcji tworzenia „pnia umiejętności” wymagałoby

rewizji tego poglądu. Ciężenie mało elastycznego i formalnego umiejscowienia tych przedmiotów w planie studiów znajduje swój wyraz w poszukiwaniu dróg wyjścia poprzez np. wprowadzenie wykładów monograficznych do wyboru w zakresie przedmiotów ogólnozawodowych oraz wyraźne dążenie studentów do kontaktu z tymi dyscyplinami, również w ostatnich latach studiów.

W omawianym modelu kształcenia ekonomisty konstrukcja programów dyscyplin teoretycznych i ogólnozawodowych musi być podporządkowana głównemu torowi studiowania i w związku z tym powinna charakteryzować się większą elastycznością. Uzyskanie większego stopnia elastyczności wiąże się z konstruowaniem programów przystosowanych do toku studiowania poszukującego. Polega ono na przejściu ze struktury treści informacyjnych do struktury problemów. Zmiana taka może wydawać się zabiegiem czysto formalnym, jednakże rozpatrując ją w kategoriach konkretnego przedmiotu nauczania, zaczyna mieć istotne znaczenie. Problemowy układ treści narzuca obowiązek daleko idącej selekcji informacji, a także uwzględnienia w prowadzeniu zajęć aspektów metodologicznych. Jest to jednocześnie wyjściowy krok do dalszej strukturyzacji programu w bloki problemowe. Stwarza to szerokie pole manewru zarówno w aspekcie umiejscowienia poszczególnych bloków w rozwijaniu umiejętności, jak i na możliwość nadania tym blokom odpowiedniej formy dydaktycznej oraz opracowania metodycznego.

Proponowany model zakłada rozłożenie nauczania poszczególnych przedmiotów w czasie całego cyklu, z możliwością rozwijania poszczególnych bloków problemowych na wyższych latach studiów (w odniesieniu na przykład do takich przedmiotów jak ekonomia polityczna).

W zakresie konstrukcji programów dyscyplin kierunkowych i specjalizacyjnych należałoby przyjąć analogiczną metodę problemowo-blokową. W przeciwieństwie jednak do przedmiotów ogólnozawodowych i teoretycznych ich funkcje wymagają innego usytuowania w planie studiów. Główne zadanie tych przedmiotów to rozwijanie umiejętności i wiedzy studenta o metodach stosowanych przy rozwiązywaniu problemów szczegółowych. Ich miejsce zatem, to przede wszystkim wyższe lata studiów. Na pierwszych latach przedmioty te powinny spełniać swą rolę poprzez zajęcia o formie interdyscyplinarnej, a więc nie mogą występować w tej fazie studiów jako oddzielne przedmioty. Aby uniknąć pewnych uproszczeń trzeba zaznaczyć, że rozwijanie poszczególnych umiejętności rozwiązywania problemów ekonomicznych wymaga posiadania przez studenta umiejętności typu sprawnościowego, które determinują skuteczność i szybkość rozwijania umiejętności centralnych. Trudno np. wyobrazić sobie kształcenie specjalisty z zakresu cybernetyki ekonomicznej, bez stworzenia mu

już na pierwszym roku podstaw do opanowania umiejętności programowania komputerowego. Należy więc sądzić, iż przedmioty specjalizacyjne w wymiarze niezbędnym dla opanowania treści podstawowych będą występowały w formie zajęć interdyscyplinarnych na latach niższych, natomiast jako przedmioty autonomiczne usytuowane zostaną na wyższych latach studiów.

Na wyższych latach, przy wzroście liczby przedmiotów specjalizacyjnych i liczby godzin zajęć, będzie zmieniać się funkcja zajęć dydaktycznych. Wyodrębnią się one z głównego nurtu kształcenia w postaci form seminaryjnych i wykładów monograficznych, natomiast zanikać będzie forma ćwiczeniowa.

Układ blokowy poszczególnych programów powinien zapewnić również w odniesieniu do tych przedmiotów możliwość wyboru niektórych problemów w zależności od indywidualnych zainteresowań i uzdolnień studentów. Zwiększenie liczby bloków problemowych fakultatywnych jest związane z rozległym obszarem analizy i postępowania badawczego studenta na zajęciach o formie interdyscyplinarnej na wyższych latach studiów. Na podstawie zainteresowań ujawnionych w głównym nurcie studiów (interdyscyplinarnym) student powinien mieć możliwość dokonania wyboru zarówno seminariów magisterskich w możliwie szerokim zakresie, jak i problematyki szczegółowej przedmiotów specjalizacyjnych oraz teoretycznych.

Podobnie jak przedmioty ogólnozawodowe i specjalizacyjne podporządkowane są kształceniu w nurcie interdyscyplinarnym, tak i seminaria magisterskie muszą stanowić integralną część prezentowanej koncepcji. Uzyskana preorientacja w zajęciach interdyscyplinarnych powinna ułatwić wybór problematyki szczegółowej i zamknięcie cyklu nauki przez seminaria magisterskie. Można przypuszczać, iż tematyka seminariów będzie w większym niż dotychczas stopniu związana z badaniami interdyscyplinarnymi, a stopniowo zmniejszać się będzie liczba seminariów interdyscyplinarnych. Omawiana koncepcja zakłada występowanie trzech rodzajów seminariów. Grupa pierwsza i zasadnicza, to seminaria związane z interdyscyplinarnymi badaniami prowadzonymi w instytutach uczelnianych bądź wydziałowych. Grupa druga i trzecia byłyby związane z badaniami węższymi, głównie podstawowymi, prowadzonymi w ramach poszczególnych dyscyplin teoretycznych i specjalizacyjnych.

Wraz z momentem wejścia studentów w fazę seminariów magisterskich zmieniać się też powinien charakter zajęć w nurcie interdyscyplinarnym. Zajęcia te powinny spełniać rolę forum do prezentacji przez studentów ich prac badawczych, realizowanych w ramach seminariów magisterskich. Stwarzałoby to możliwość dyskusji w szerszej płaszczyźnie nad różnymi problemami, ujawniania związków między nimi i dalszej syntezy wiedzy. Forma ta przyjąłaby zatem

postać nieustającego seminarium naukowego studentów, opartego na prezentacji wyników prac indywidualnych czy zespołowych.

Wydaje się również, iż wraz z postępującą integracją prac naukowo-badawczych, ujawnia się potrzeba podejmowania przez studentów zespołowych prac magisterskich. Szersze wprowadzenie tego typu prac będzie konieczne, jeśli realny ma stać się postulat rzeczywistego udziału studentów w procesie naukowo-badawczym.

Ostatnim z podstawowych elementów ogólnej koncepcji kształcenia ekonomistów jest praktyka zawodowa. Dotychczas zarówno pod względem organizacyjnym, jak i programowym jej przebieg ujawnia szereg wad. W propozycjach modelowych przyjęto założenia, iż pierwsza praktyka zawodowa powinna wystąpić na roku zerowym. Obecnie dla nowo przyjętych studentów organizowana jest praktyka robotnicza, która spełniać ma głównie rolę wychowawczą, doprowadzać do integracji grupy studenckiej, zapoznawać ze środowiskiem robotniczym itp. Wydaje się, iż nie tracąc nic z realizacji powyższych celów wychowawczych można by przekształcić ją w praktykę o szerszych aspektach zawodowych. Chodzi tu o wprowadzenie przyszłego studenta w typowe środowisko i problematykę zawodu ekonomisty dla umożliwienia wstępnej orientacji co do funkcji służb ekonomicznych i specyfiki zawodu. Miałoby to dla studenta duże znaczenie ze względu na uzyskanie pożądanej wyjściowej motywacji do studiowania, a także przyspieszyłoby wytworzenie świadomości związku między teorią a praktyką.

Uzasadnione wydaje się również powiązanie następnych praktyk zawodowych z interdyscyplinarną formą zajęć tak pod względem przygotowania praktyki, jak i późniejszego jej wykorzystania. Program praktyki powinien być tak opracowany, aby studenci w czasie jej odbywania w sposób świadomy i celowy zbierali informacje, które następnie będą wykorzystywane w czasie zajęć w roku akademickim.

W przedstawionej koncepcji kształcenia starano się uwzględnić zarówno postulaty wynikające z cech sylwetki absolwenta jak i z aktualnych założeń konstrukcji planu i programu studiów. Sformułowano kryteria (zasady) modelowania nie wykluczające możliwości innych rozwiązań. Opracowana ogólna koncepcja wskazuje na związki między analizowanymi problemami modelowania, a szczególnie na konieczność dalszej integracji funkcji naukowo-badawczej uczelni z procesem dydaktyczno-wychowawczym oraz integracji przedmiotów studiów tak pod względem treści, jak i form dydaktycznych. Zarówno integrowanie jak i dążenie do większej elastyczności planu i programów jest podyktowane potrzebą rozwijania aktywnej twórczej postawy studentów w procesie kształcenia. Oparcie całej koncepcji na wiodącym toku studiowania przez rozwiązywanie problemów uwidacznia się w zakładanym zwiększeniu znaczenia seminaryjnych form zajęć.

Modelowanie ogólnej koncepcji kształcenia winno uwzględniać także stworzenie ram programowych i organizacyjnych dla coraz większego podwyższania skuteczności oddziaływań wychowawczych, coraz bardziej zindywidualizowanych i skierowanych na kształtowanie pożądanych cech światopoglądu i charakteru studentów (norm moralnych i etycznych).

Spróbuj teraz odpowiedzieć na następujące pytania:

1. **Który z celów kształcenia jest preferowany w prowadzonych przez Ciebie zajęciach dydaktycznych?**
2. **Jakie konkretnie umiejętności rozwijasz u swoich studentów?**
3. **W jakim stopniu indywidualizujesz oddziaływanie dydaktyczne i wychowawcze?**
4. **W jaki sposób dokonujesz korelacji treści własnego przedmiotu z treściami innych przedmiotów występujących w cyklu kształcenia?**
5. **W jakich formach studenci są włączeni w Twoim zakładzie w prace naukowo-badawcze?**
6. **Jak często stosujesz na zajęciach tok poszukujący, a jak często podający nauczania – uczenia się?**

1.4. Modułowy system kształcenia (eksperyment dydaktyczny)

Konkretyzacją przedstawionego teoretycznego modelu systemu kształcenia może być system modułowy. W roku 1980 rozpoczęto jego wdrażanie na zasadach eksperymentu na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS⁷.

Podstawowe cele eksperymentu zostały sformułowane następująco:

- dostosowanie w większym stopniu składników kształcenia do potrzeb gospodarstwa społecznego w krótkim i długim okresie,
- indywidualizacja studiów poprzez stworzenie wielościżkowych dróg zdobywania wiedzy,
- integracja procesu dydaktycznego w zakresie treści, form i metod kształcenia,
- integracja procesów dydaktycznego i naukowo-badawczego.

System oparto na założeniu stopniowego i zindywidualizowanego specjalizowania uzyskiwanej wiedzy. Wyodrębnienie wariantów obszarów wiedzy na różnych poziomach specjalizowania uzyskano poprzez łączenie składników wiedzy w bloki:

Blok A – dyscypliny podstawowe ogólne (profil ogólnoeconomiczny).

⁷ Zasady systemu opracował zespół powołany przez dziekana Wydziału.

Blok B – dyscypliny podstawowe kierunkowe.

Blok C – moduły (wiązki przedmiotów) profilujące – ogólnoekonomiczne.

Blok D – moduły specjalizujące, tworzące elastyczną obudowę seminariów magisterskich.

Odpowiednikiem trzonu studiów w modelu teoretycznym jest w modularnym systemie kształcenia seminarium kursowe i seminarium magisterskie. To ostatnie jest podstawowym elementem procesu specjalizacji. Istotną cechą tego systemu jest „otwarcie” specjalności. Oznacza to, że problematyka specjalnościowa staje się dostępna dla wszystkich studentów wydziału.

Schemat 3 modularnego systemu przedstawia ogólne zależności między treściami kształcenia zgrupowanymi w blokach A, B, C i D oraz ścieżkę studiów z oznaczonymi polami wyboru (indywidualizacji).

Początkowa faza studiów, to blok przedmiotów podstawowych ogólnych (profil ogólnoekonomiczny) – „A”, uzupełniany przez blok dyscyplin podstawowych kierunkowych – „B”. Bloki A i B stanowią podstawę wykształcenia wszystkich studentów w zakresie kierunku.

Od początku studiów pojawiają się również zajęcia o charakterze metodologicznym. Są to: metodyka pracy umysłowej (sem. 1) i seminaria kursowe (sem. 2, 3, 4, 5). W zasadzie podstawą wyboru seminariów kursowych w semestrach 2 i 3 jest problematyka z bloków A i B, a w semestrach 4 i 5 – z bloków C i D. W każdym z czterech semestrów student wybiera jedno seminarium kursowe, przy czym jego tematyka powinna być zakreślona przez wyraźnie sformułowany problem badawczy, a nie przez nazwę konkretnej dyscypliny.

Pierwsze 5 semestrów studiów powinno stworzyć preorientację do samodzielnego wyboru przez studenta: seminarium magisterskiego, trzech modułów MD (3×120 godz.) i dwóch modułów MC (2×120 godz.). Wybór ten stanowi swoistą „kartę otwarcia” w rozmowie studenta z kierownikiem seminarium magisterskiego, wskazującą na strukturę zainteresowań studenta.

Ewentualnej korekty swojego wyboru zestawu modułów MD i MC dokonuje student z promotorem. Chodzi o to, aby moduły MD właściwie obudowywały seminarium magisterskie, dostarczając studentowi wiedzy specjalistycznej, stanowiącej również podstawę prowadzenia samodzielnej pracy badawczej w ramach problemu określonego w pracy magisterskiej, oraz o to, aby specjalistyczna tematyka seminarium magisterskiego i modułów MD została usytuowana w odpowiednio szerszym kontekście wiedzy (moduły MC). W pełni samodzielny i niezależny od promotora jest wybór jednego modułu MD i jednego modułu MC.

możliwości wyboru indywidualnej ścieżki studiów (poza językami obcymi). Jest on usytuowany w okresie pierwszych pięciu semestrów studiów (z wyjątkiem niektórych dyscyplin).

Blok B. Dyscypliny podstawowe kierunkowe

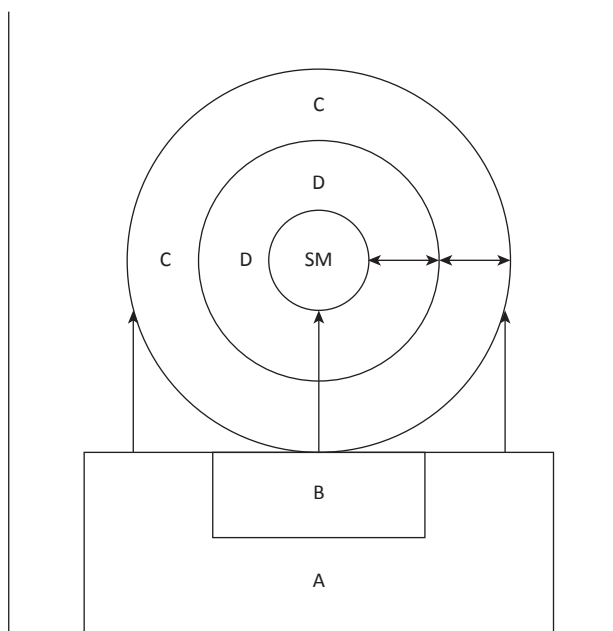
Blok ten jest pierwszym etapem ukierunkowania procesu studiowania. Dyscypliny zgrupowane w bloku B stanowią minimum niezbędnej wiedzy dla ekonomisty o społecznym profilu wykształcenia. Blok B w zasadzie umiejscowiony jest w czasie I i II roku studiów.

W sumie, bloki A i B stanowią podstawę dalszego ukierunkowania i specjalizowania kształcenia.

Integralną częścią dwu pierwszych bloków przedmiotów są **seminaria kursowe**.

Schemat 4

Ideowy schemat systemu modułowego



A, B, C, D – bloki przedmiotowe
SM – seminarium magisterskie

Seminaria kursowe – są poprzedzone metodyką pracy umysłowej i występują na 2, 3, 4, 5 semestrze. Ich celem jest tworzenie podstaw integracji wiedzy w oparciu o prezentację problemów badawczych. Zadaniem seminariów kursowych jest:

- rozwijanie umiejętności samodzielnego studiowania
- rozwijanie umiejętności stosowania metod badawczych (warsztat naukowy)
- stworzenie warunków preorientacji dla wyboru seminarium magisterskiego i modułów bloków C i D.

Seminaria kursowe 4 i 5 semestru są ze sobą ściśle powiązane poprzez przedzielającą je praktykę kursową. Dopuszcza się możliwość organizowania seminariów dwusemestralnych.

Seminarium magisterskie – rozpoczyna się od semestru 6. i jest stymulatorem specjalizowania wiedzy studenta. Tematyka seminarium i temat pracy magisterskiej stanowią zasadnicze kryterium doboru treści w modułach MD i MC. Studenci powinni odbyć 2 praktyki magisterskie (2 × 4 tyg.) po 6 i 8 semestrze studiów.

Blok D. Dyscypliny ukierunkowujące

Moduły tego bloku stanowią merytoryczną obudowę seminariów magisterskich. Zestaw modułów bloku D ma strukturę: 4 moduły × 120 godz. Moduły te mają charakter ukierunkowujący.

Blok C. Dyscypliny profilujące ogólnoeconomiczne

Blok ten jest pochodny w stosunku do bloku A. Dyscypliny występujące w tym bloku stanowią szerszą obudowę seminarium magisterskiego i bloku D. Jego podstawową funkcją jest ukazanie problematyki badawczej w szerszym kontekście i uwarunkowaniach.

Zestaw modułów bloku C ma następującą strukturę: 3 moduły × 120 godz. (MC₁, MC₂, MC₃). Istotną cechą bloku C jest jego szeroki zakres. Pula modułów MC ma charakter ogólnouczelniany.

Wybór zestawu modułów D i C jest wyraźnie podporządkowany etapom pracy badawczo-naukowej (problem – metoda – analiza – synteza).

Propozycje do puli modułów MD zgłaszają instytuty i zakłady Wydziału. Podstawą do określenia tematyki i nazwy modułu powinna być problematyka dydaktyczno-badawcza tych jednostek i potrzeby wynikające z zakresu prowadzonych seminariów magisterskich. Moduły te mogą powstawać w drodze współpracy różnych zakładów.

Konstrukcja modułu jest oparta na zasadzie prezentacji szczegółowej problematyki badawczej lub działalności praktycznej w kontekście dyscypliny podstawowej.

Struktura modułu:

- P – prezentacja dyscypliny podstawowej w formie wykładu konwersatoryjnego lub wykładu i ćwiczeń (proseminarium) w wymiarze 60 godz.
- W – wykład monograficzny, ukazujący problematykę szczegółową na tle problemów badawczych dyscypliny podstawowej, w wymiarze 30 godz.
- K – konwersatorium oparte na samodzielnych studiach nad wynikami badań w zakresie problemu szczegółowego – 30 godz.

Elementy modułu powinny być ułożone w odpowiedniej sekwencji w semestrze wyjściowym – element P, w kolejnym semestrze – elementy W i K.

Student dokonuje wyboru zestawu składającego się z czterech MD; nie może jednak wybrać równocześnie modułów zawierających ten sam element P. Każdy z modułów MD₁, MD₂, MD₃, MD₄ kończy się egzaminem z całości materiału.

Wydziały zgłaszają propozycje modułów MC, wchodzące do puli ogólnouczeniowej. Tematy modułów mają charakter problemów, których analiza wymaga udziału różnych dyscyplin. Chodzi tu o problemy interdyscyplinarne.

Struktura modułu powinna być oparta na korelacji różnych dyscyplin. Konieczność zintegrowania treści kształcenia wymaga sformułowania następujących reguł:

- a) cały moduł jest wykładem konwersatoryjnym w wymiarze 120 godz.,
- b) program wykładu opracowuje zespół wybitnych specjalistów reprezentujących różne dyscypliny,
- c) program realizuje zespół specjalistów zmieniających się w prowadzeniu zajęć ze względu na tematy szczegółowe,
- d) godzinowy udział poszczególnych dyscyplin w module może być zróżnicowany.

Konstruowanie modułów MC zakłada współpracę specjalistów z różnych jednostek dydaktyczno-badawczych Uczelni, a także osób z zewnątrz. Pracami przygotowawczymi i realizacją kieruje kierownik naukowy modułu.

Pula modułów, z których student dokonuje wyboru – jak już stwierdzono – jest ogólnouczeniowa i nie formułuje się zasad ograniczających wybór dla poszczególnych kierunków kształcenia.

Przedstawione zasady funkcjonowania systemu modularnego ulegają w cyklu wdrożeniowym dalszemu uszczegółowieniu i weryfikacji. Obserwuje się tu wiele problemów merytorycznych i organizacyjnych.

Już w chwili obecnej można stwierdzić, iż system modularny spowodował zwiększenie się udziału dyscyplin „ogólnouczeniowych” w kształceniu. Jed-

nocześniej zmniejsza się w sposób znaczący liczebność grup studenckich we wszystkich formach dydaktycznych.

Nad pierwszymi cyklami wdrożeniowymi prowadzone będą badania, których wyniki powinny dostarczyć odpowiedzi na pytanie, na ile przyjęte rozwiązania realizują założone cele eksperymentu.

Zastanów się nad następującymi problemami:

1. **Jakie są inne możliwe rozwiązania systemowe podwyższające stopień indywidualizacji studiów?**
2. **Czy możliwe jest określenie innych zależności pomiędzy blokami dyscyplin, a jeśli tak, to jakich?**
3. **Dla jakiego typu specjalizacji występujących w ramach kierunku łatwiej jest zastosować system modularny: branżowych czy funkcjonalnych?**

Sięgnij jeszcze raz do podręcznika W. Okonia: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*.

Przestuduj uważnie rozdział poświęcony formom organizacyjnym procesu dydaktycznego.

Rozdział II

FORMY ORGANIZACYJNE PROCESU KSZTAŁCENIA W UCZELNI EKONOMICZNEJ

2.1. Struktura form dydaktycznych

Przez formę dydaktyczną rozumie się na ogół sposób organizowania przebiegu cyklu kształcenia¹. Wiąże się ona z odpowiedzią na pytanie, jak organizować proces nauczania i uczenia się stosownie do tego, kto, gdzie, kiedy i w jakim celu ma być przedmiotem kształcenia. Cz. Kupisiewicz do głównych kryteriów podziału form organizacyjnych zalicza: liczbę studentów, miejsce oraz czas prowadzenia zajęć. Kryteria te są wtórne w stosunku do zadań dydaktycznych stawianych przed poszczególnymi formami. Struktura i wzajemna zależność celów kształcenia, ich wzajemne uwarunkowanie, decydują o strukturze form dydaktycznych oraz ich układzie w czasie cyklu kształcenia. Pomiędzy kierunkiem kształcenia a rodzajami form dydaktycznych występuje ścisła zależność. Pożądany typ umiejętności, np. w zawodach technicznych, uzasadnia stosowanie w większej liczbie form laboratoryjnych, praktyk zawodowych, itp.

Szkolnictwo wyższe odróżnia się od kształcenia na poziomie średnim między innymi odmiennymi formami organizacyjnymi (zadaniowymi) procesu dydaktycznego. Są to: wykłady, ćwiczenia, laboratoria, proseminaria, seminaria kursowe, seminaria magisterskie, praktyki robotnicze, praktyki zawodowe, praktyki magisterskie, konsultacje, egzaminy, praca samodzielna związana przede wszystkim z pisaniem pracy dyplomowej (magisterskiej).

Specyfika wyższego szkolnictwa ekonomicznego powoduje, iż mamy tu do czynienia z niektórymi tylko z wymienionych form. I tak np. nie występują zajęcia typu laboratoryjnego (z wyjątkiem zajęć językowych), zajęcia praktyczne (praktyki) są prowadzone w mniejszym niż gdzie indziej wymiarze, inny jest również ich przebieg i miejsce.

¹ Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980, s. 180–181.

Tak więc do form, które pojawiają się w uczelniach ekonomicznych można zaliczyć przede wszystkim wykład, ćwiczenia, proseminaria, seminarium magisterskie, samodzielną pracę związaną z przygotowaniem pracy magisterskiej (dyplomowej), praktykę kursową, praktykę dyplomową (oraz konsultacje i egzaminy).

Funkcje (zadania) stojące przed poszczególnymi formami uzależnione są w dużej mierze od doboru treści nauczania z programu danego przedmiotu oraz decydują o rodzajach i systemie metod nauczania i uczenia się. Świadczy o tym fakt, iż np. taka forma jak wykład posługuje się metodą o tej samej nazwie (przy pewnym różnicowaniu odmian tej metody). Mówi się również o metodzie seminaryjnej.

Dodatkowym i równie ważnym czynnikiem określającym metodykę poszczególnych form jest stopień samodzielności studenta w uczeniu się, który w cyklu kształcenia stopniowo wzrasta i wymaga odmiennych form organizacyjnych. W. Okoń przedstawia taki właśnie układ form ze względu na wzrastającą samodzielność studenta². Układ ten charakteryzuje się stopniowym przechodzeniem od wykładu kursowego, poprzez formy ćwiczeniowe, proseminaryjne do seminarium magisterskiego i samodzielnych studiów nad tematem pracy magisterskiej (dyplomowej).

2.2. Wykłady

Wykład jest formą tradycyjnie stosowaną w uczelniach. Wykształciło się wiele jego odmian przystosowanych do zmiennych zadań dydaktycznych. Przydatność i skuteczność tej formy dydaktycznej jest oceniana często negatywnie. Mówi się o zmniejszającej się jego roli. Stwierdzić również można, iż spada zainteresowanie studentów wykładami. Związane to jest prawdopodobnie z rozwojem innych form dydaktycznych oraz z coraz większym (choć dalej niedostatecznym) zaspokajaniem zapotrzebowania na podręczniki i skrypty. Z praktyki wiadomo jednak, że są wykłady cieszące się dużym uznaniem studentów, niezależnie od innych źródeł uzyskiwania wiedzy. Może zatem należałoby stwierdzić, że problemem nie jest pytanie: czy stosować wykład? Lecz raczej, jak i co wykładać?

W uczelniach ekonomicznych wykłady są stosowane w odniesieniu do różnych dyscyplin na wszystkich latach studiów. Różne są jednak ich funkcje, co wpływa zarówno na dobór treści, jak i sposoby wykładania.

² W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1975.

Ze względu na zakres treści wykładu występują dwie podstawowe jego odmiany:

Wykład kursowy jest formą specyficzną dla pierwszych lat studiów. Związany jest z dyscyplinami ogólnoeconomicznymi, takimi jak np.: ekonomia polityczna, historia gospodarcza, geografia itp. Zadaniem wykładu kursowego jest prezentacja podstawowej wiedzy danej dyscypliny w możliwie pełnym zakresie. Jest on najczęściej powiązany z ćwiczeniami bądź proseminariami, które utrwalają i poszerzają zakres wiedzy prezentowanej na wykładzie i w literaturze przedmiotu, jak również rozwijają jej operatywność. Ta ostatnia funkcja form dydaktycznych sprzężonych z wykładem kursowym wydaje się szczególnie ważna. Poziom i trwałość wiedzy uzyskiwanej tą drogą przez studentów warunkuje skuteczność dalszego kształcenia.

Sposoby pracy wykładowcy zależą od wielu czynników związanych z charakterystyką treści, przygotowaniem studentów, dostępnością skryptów i podręczników. Analiza tych czynników powinna umożliwić wykładowcy wybór sposobów wykładania związanych z odmianami tej formy (wykład informacyjny, problemowy, konwersatoryjny).

Wykład monograficzny występuje z reguły na wyższych latach studiów i związany jest z procesem specjalizacji. Ze względu na zakres treści, wykłady tego typu oparte są na wybranych problemach teoretycznych lub praktycznych określonych dyscyplin naukowych. W tym sensie są one zawężeniem problematyki wykładu kursowego z jednoczesnym pogłębieniem analizy zjawisk. Wykłady monograficzne w uczelniach ekonomicznych są bardzo często zajęciami do wyboru. Studenci dokonują ich wyboru w zależności od swoich zainteresowań, najczęściej powiązanych z tematyką pracy magisterskiej. Można mieć niekiedy wątpliwości co do stopnia racjonalności dokonywanych wyborów. Dużą rolę może spełniać promotor, który powinien być doradcą studenta. Istotną cechą wykładu monograficznego jest wyposażenie studenta w wiedzę metodologiczną.

Przy omawianiu istotnych cech wykładu kursowego i monograficznego jednocześnie wprowadza się także inny podział wykładów: wykład informacyjny (konwencjonalny), problemowy i konwersatoryjny.

Różnice pomiędzy tymi typami wykładu w sposób bardzo jasny przedstawia W. Okoń w pracy zalecanej na początku rozdziału. Skoncentrujemy się zatem na tych różnicach, które implikują określone zalecenia dla wykładowcy.

Wykład konwencjonalny, związany z przekazywaniem gotowych informacji, jest skuteczny wtedy, gdy pomiędzy wykładowcą a studentami występuje sprzężenie zwrotne pozwalające na uzyskiwanie informacji o stopniu zrozumienia i zapamiętywania podstawowych wiadomości. Uzyskanie takiego sprzężenia jest zależne zarówno od wykładowcy, jak i studenta. Wykładowca przygotowuje wykład,

podejmuje szereg decyzji metodycznych. Określa on ilość informacji oraz ich strukturę. Często ilość tych informacji na wykładzie jest bardzo duża, co z góry niejako powoduje, iż część z nich nie może być zrozumiana i zapamiętana.

Pamiętać trzeba, że struktura wykładu powinna być jasna i logiczna nie tylko dla wykładowcy, lecz i dla studenta. Nie bez znaczenia jest sposób mówienia i zachowania się wykładowcy, a także poprawność i dostępność języka (kodu), swoiste aktorstwo i zaangażowanie emocjonalne. Istotną rolę powinny spełniać wszelkie środki dydaktyczne zarówno te proste, jak i bardziej skomplikowane. (Większość dyscyplin ekonomicznych opisuje i analizuje zjawiska, które nie dają się prezentować w naturze. Dlatego też bardzo ważne jest umiejętne operowanie obrazem symbolicznym w toku wykładu).

Aktywizowanie studentów przy wykładzie konwencjonalnym jest trudne, ale konieczne. Każde spostrzeżenie osłabienia uwagi, dekoncentracja studentów, powinny wywoływać reakcję wykładowcy. Reakcje te mogą być różne:

- zmiana tempa wykładu
- przejście na tok problemowy
- egzemplifikacja twierdzeń teoretycznych
- wprowadzenie dygresji, itp.

W miarę nabywania doświadczenia wykładowca potrafi coraz trafniej zaplanować przebieg wykładu i plan ten wykonać.

Wykład problemowy stwarza większe możliwości nawiązania kontaktu ze studentem i jego aktywizacji. Zakłada on inną strukturę treści niż wykład konwencjonalny. Jest ona oparta na etapach rozwiązywania problemów. Jest to dialog z samym sobą, do którego często włączają się studenci. Prowadzenie tego typu wykładu wymaga od wykładowcy większych umiejętności, a od studentów większego przygotowania. Celem zasadniczym jest tu bowiem kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, analizy i syntezy. Uzyskiwanie przez studentów nowych informacji jest wtórne do celu zasadniczego. Precyzja języka, tempo, struktura treści wykładu muszą podlegać ze strony wykładowcy większej kontroli.

Wykład konwersatoryjny – jest rozwinięciem koncepcji wykładu problemowego poprzez zwiększenie udziału studentów w procesie rozwiązywania problemu. Studenci przechodzą z roli obserwatorów procesu badawczego do roli aktywnych jego uczestników. Spowodowanie takiej aktywności uwarunkowane jest pozycją wykładowcy w grupie studenckiej, jego umiejętnością wywoływania wstępnej motywacji studentów. Niezwykle istotna jest pierwsza faza wykładu związana z wytworzeniem sytuacji problemowej, która będzie przez studentów subiektywnie odczuwana jako nowa i trudna. Bezpośredni udział studentów w wykładzie wymaga od wykładowcy szybkich reakcji na wypowiedzi i działania słuchaczy.

Wydaje się, że wykład problemowy i konwersatoryjny są doskonalszymi i skuteczniejszymi rodzajami wykładów niż wykład konwencjonalny. Wykład konwencjonalny powinien być stosowany sporadycznie i tylko wtedy, gdy podawane informacje nie są dostępne w publikacjach. Warto również zwrócić uwagę na możliwość konstruowania toku wykładu z zastosowaniem mieszanego typu: konwencjonalno-problemowo-konwersatoryjnego.

Ciekawym uzupełnieniem Twoich studiów na temat wykładów może stać się lektura książki K. Kruszewskiego: *Kształcenie w szkole wyższej*. PWN, Warszawa 1978.

Zwróć przede wszystkim uwagę na grupę czynników związanych z osobą studenta, a wpływających na skuteczność wykładu:

- inteligencję ogólną
- posiadaną wiedzę
- wprawę w doborze wykładów
- stosunek emocjonalny do treści i osoby wykładowcy.

Ze względu na postulowaną reorientację szkolnictwa wyższego w kierunku kształcenia osobowości twórczych, wzrasta ranga ćwiczeń i seminariów, jako form działalności studenta, bezpośrednio sterowanych przez nauczyciela akademickiego. Wiąże się to z realizacją słusznej idei ograniczania nauczania podającego na rzecz wdrażania studenta do samodzielnego – również badawczego – poznawania rzeczywistości i jej przekształcania.

Zarówno ćwiczenia, jak i seminaria stwarzają możliwość (niekiedy konieczność) osiągnięcia wysokiego stopnia aktywności poznawczej studenta, wdrażając go przy tym do systematycznej nauki. Z punktu widzenia dydaktycznego (funkcja integracyjna) istotne jest, aby struktura form organizacyjnych opierała się na wspólnych, dostatecznie szerokich podstawach metodologicznych i metodycznych. Powinny się one również wiązać z innymi formami zajęć; treściowo zwłaszcza z wykładami danej dyscypliny i samodzielnymi pracami studentów. Dzięki takim poziomowym wewnętrznym i interdyscyplinarnym powiązaniom różnych form zajęć, pozostaje możliwość systematycznej i stopniowo coraz bardziej pogłębionej realizacji celów kształcenia w uczelni wyższej, a zwłaszcza opanowania przez studenta metod badania i umiejętności rozwiązywania problemów praktyki gospodarczej.

2.3. Ćwiczenia

Funkcje ćwiczeń ujmuje się wielorako, w zależności przede wszystkim od kierunku i roku studiów, dyscypliny i jej roli w strukturze studiów oraz dostępnych środków dydaktycznych³.

T. Krajewski⁴ wyróżnia następujące funkcje ćwiczeń:

1. pogłębienie i rozszerzenie treści wykładów;
2. wiązanie teorii z praktyką i praktyki z teorią;
3. wprowadzenie słuchaczy w samodzielne studiowanie i metody pracy naukowej;
4. kontrola i samokontrola stopnia opanowania materiału;
5. kształtowanie pożądanых postaw studentów.

Poglądy na rolę ćwiczeń w realizacji celów kształcenia dotyczą złożonych funkcji dydaktycznych ćwiczeń w szkole wyższej. Funkcje te nabierają swoistej specyfiki w zależności przede wszystkim od typu uczelni, kierunku, roku studiów, zadań dydaktycznych, przedmiotu i jego roli w strukturze studiów.

Niezależnie od pewnej zmienności funkcji ćwiczeń w zależności od powyższych czynników, ćwiczenia są formą organizacyjną procesu kształcenia w szkole wyższej, typową dla pierwszych lat studiów. Mają one stanowić pomost ułatwiający przejście od uczenia się charakterystycznego dla szkoły średniej do samodzielnego studiowania w uczelni wyższej. Ćwiczenia są więc formą bezpośrednio wprowadzającą studentów do samodzielnego studiowania.

W literaturze wymienia się takie cechy wspólne dla tej formy zajęć, jak prowadzenie zajęć w określonej pod względem liczebności grupie, obowiązkowe uczestnictwo i wymóg pracy studentów oraz możliwość wystąpienia wielokierunkowych sprzężeń zwrotnych w przepływie informacji podczas zajęć.

Wszystko, co powyżej powiedziano odnosi się również do studiów ekonomicznych. Poza wyżej wymienionymi ogólnymi celami, poprzez ćwiczenia z przedmiotów ekonomicznych można zapoznać studentów z podstawową terminologią, wdrożyć do czytania literatury ekonomicznej, zapoznać ze źródłowymi materiałami statystycznymi, wyrobić umiejętność posługiwania się wzorami i technikami stosowanymi w dyscyplinach ekonomicznych.

³ S.I. Zinowiew: *Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1971, s. 242; M.Z. Małyjasiak: *Ćwiczenia audytorijne w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1974, s. 18; W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1975.

⁴ T. Krajewski: *Dydaktyczna funkcja ćwiczeń w studiach zaocznych*, w: *Metodyka ćwiczeń i ich funkcje w procesie nauczania na studiach zaocznych*, red. W. Pawlak, UAM, Poznań 1972, s. 29 i nast.

Student, stymulowany przez nauczyciela akademickiego może ćwiczyć ekonomiczne metody myślenia, coraz głębiej poznawać zjawiska gospodarcze, ich składniki, związki i zależności ekonomiczne. Może uczyć się rozpatrywania w sposób analityczny sytuacji gospodarczych oraz usprawniania ich przez wprowadzanie modyfikacji, zweryfikowanych w naukowy sposób.

Postulaty co do funkcji ćwiczeń na studiach ekonomicznych dotyczą nie tylko kształcenia, ale również wychowania studenta. Ćwiczenia z przedmiotów ekonomicznych, ze względu na ich treść merytoryczną oraz bardziej bezpośredni niż w innych formach organizacyjnych stosunek nauczyciela akademickiego do studentów, stwarzają szczególnie korzystne warunki dla kształtowania postaw.

Jak wynika z powyższych rozważań, można oczekiwać, że w ramach takiej formy organizacyjnej procesu kształcenia, jaką są ćwiczenia z przedmiotów ekonomicznych (rozpatrywane całościowo), można racjonalnie zintegrować postulowane przez W. Okonia drogi wielostronnego uczenia się i studiowania:

- przyswajanie gotowej wiedzy
- stawianie i rozwiązywanie problemów
- eksponowanie i przeżywanie wartości naukowych, społecznych, ekonomicznych, moralnych;
- organizowanie działań praktycznych studentów.

Poprzez ten wielostronny układ czynności studentów na ćwiczeniach, wynikający ze stawianych im zadań cząstkowych, wyższa uczelnia ekonomiczna może stopniowo realizować cele kształcenia, określające społecznie pożądane cechy osobowości absolwentów.

Tego rodzaju teza nie znajduje jednak pełnego odzwierciedlenia w praktyce dydaktycznej. Jak wskazują obserwacje i opinie studentów, realizowanie poszczególnych funkcji ćwiczeń ma na ogół zasięg dość ograniczony. Nie przeprowadzono jednak dotąd odpowiednich badań empirycznych.

Zadanie można sprowadzić do pytania lub polecenia stawianego studentowi; opinia o realizacji funkcji ćwiczeń może się opierać na tym kryterium. Na wielu ćwiczeniach z przedmiotów ekonomicznych pytania są stawiane głównie przez nauczycieli akademickich. Pytania te mają często charakter kontrolny i za ich pomocą powtarza się, objaśnia czy uzupełnia wiadomości przyswojone uprzednio z innych źródeł (podręcznik, literatura, wykład). Znacznie rzadziej stosuje się pytania – problemy (o funkcji poznawczo-badawczej), czy też pytania pomocnicze. Dyskusja, rozumiana jako zbiorowe rozwiązywanie problemu teoretycznego lub praktycznego, nie jest zbyt częsta. Rzadkie są też spontaniczne pytania studentów.

Przyczyny tego stanu rzeczy należy szukać zarówno w powierzchownym przygotowywaniu się studentów do ćwiczeń, jak i w niedostatecznym przygotowaniu metodycznym nauczycieli akademickich (zwykle asystentów).

Jak wynika z przeprowadzonych obserwacji, metodą najczęściej stosowaną na ćwiczeniach jest pogadanka, uzupełniana wykładem bądź rozwiązywaniem przykładów według algorytmu. To ubóstwo metodyczne jest jedną z przeszkód realizowania złożonych funkcji ćwiczeń. Obserwuje się również istotne braki i niedoskonałości w operowaniu nawet tymi podstawowymi metodami.

Należy pamiętać, że warunkiem prawidłowego przebiegu procesu kształcenia na ćwiczeniach przy pomocy pogadanki jest posługiwanie się sprawdzonymi empirycznie układami pytań i poleceń. Układy te powinny być dobrze znane nie tylko nauczycielowi akademickiemu, ale również studentom. Sterują one bowiem procesem kształcenia, stanowią materiał operacyjny pozwalający organizować treści poznawcze w struktury i sensownie je utrwaląc. Podręczniki studenckie mają luki w tym zakresie. Brak w nich zarówno pytań – problemów, jak i pytań pomocniczych, rozwijających umiejętności rozwiązywania zasadniczych problemów dyscypliny oraz opanowywania racjonalnych metod studiowania postulowanych wniosków i umiejętności opracowywania dobrze sformułowanych, językiem konkretnych czynności, zadań dydaktycznych.

Metoda prowadzenia ćwiczeń dobrana jest przede wszystkim ze względu na zadania i treści, które ułatwiają osiągnięcie celu. Przy takim założeniu można przyjąć klasyfikację K. Kruszewskiego⁵, który w oparciu o poszczególne kategorie zadań dydaktycznych wyróżnia ćwiczenia:

1. przeznaczone na poznanie nowego materiału, tj. nowych wiadomości i umiejętności
2. przeznaczone na utrwalenie materiału
3. poświęcone pogłębieniu rozumienia materiału
4. poświęcone rozszerzaniu zakresu stosowania wcześniej opanowanych metod i umiejętności;
5. przeznaczone na kontrolę postępów.

W uczelniach ekonomicznych większość wyżej wymienionych rodzajów ćwiczeń prowadzona jest metodami słownymi. Przede wszystkim są to ćwiczenia oparte na pracy z tekstem, z podaniem lub bez podania zagadnień, układu zadań – poleceń. W ćwiczeniach słownych stosuje się metodę dyskusji, czytanie z komentarzem (teksty źródłowe, przepisy prawne), odpytywanie, wyjaśnianie wątpliwości i niejasności oraz repetytoria, mające na celu powtórzenie i usystematyzowanie wiedzy.

⁵ K. Kruszewski: *Kształcenie w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1973, s. 71.

W wyższych szkołach ekonomicznych sporadycznie występują ćwiczenia prowadzone metodami oglądowymi, np. obserwacje działalności zakładów pracy czy pokazy przeźroczy, filmów, tablic, modeli itp. Do rzadkości również należy stosowanie metod z grupy problemowych, które mogą stać się źródłem faktycznej realizacji postulowanych funkcji ćwiczeń. W największym natomiast nasileniu występują praktyczne zajęcia ćwiczeniowe, opierające się na rozwiązywaniu zadań, przeprowadzaniu analiz statystycznych, czy ćwiczenia z wykorzystaniem maszyn cyfrowych.

Podstawową sprawą przy organizacji ćwiczeń jest zapewnienie aktywizacji wszystkich studentów. Niezbędny staje się tu problemowy tok zajęć w zindywidualizowanej lub grupowej pracy. Do stymulowania aktywności studentów szczególnie nadają się metody nauczania problemowego, które z powodzeniem mogą być stosowane w zakresie studiowania niektórych dyscyplin ekonomicznych.

Osobną uwagę trzeba zwrócić na zlecenie samodzielnej pracy studentom. Jest to problem trudny, a rozwiązywany bywa w sposób dość zróżnicowany. Zwiększenie skuteczności ćwiczeń można uzyskać w pewnej mierze przez wdrożenie do praktyki idei nauczania programowanego, które indywidualizuje przebieg studiowania, zwłaszcza w zakresie podawania i utrwalania struktur informacyjnych, wyjściowych dla przedmiotu, odciążając jednocześnie zajęcia audytoryjne od realizacji tych zadań.

Z programowaniem i stosowaniem maszyn dydaktycznych związany jest również element kontroli, który zajmuje istotne miejsce w organizowaniu zajęć ćwiczeniowych. Przeważają, jak się wydaje, tradycyjne formy kontroli w postaci odrębnych sprawdzianów (często kartkówek). Tymczasem sprawdzanie przygotowywania się studentów do ćwiczeń powinno być zasadniczo sprzężone z opracowywaniem nowego zagadnienia, co prowadzi do autokontroli, sprzyja systematyczności oraz utrwalenia wiadomości w nowych strukturach.

Należy też zwrócić uwagę, że charakter ćwiczeń i ich funkcja zależą od dyscypliny ekonomicznej i jej roli w strukturze studiów (dyscypliny podstawowe, specjalistyczne, pomocnicze). Zmienia się również charakter ćwiczeń w zależności od tego, czy towarzyszą one wykładom i pogłębiają ich tematykę, czy też posiadają własny odrębny program przedmiotu.

Forma ćwiczeń stwarza warunki dla wdrożenia metod dydaktycznych, które mogą zwiększyć realizację wymienionych funkcji.

Reasumując można stwierdzić, że funkcje ćwiczeń, rozumiane bardzo szeroko, w praktyce sprowadzają się do kształcenia głównie tych umiejętności, które można określić algorytmem oraz uzupełniają i rozszerzają treści wykładu w połączeniu z silnie rozwiniętymi funkcjami utrwalania i kontroli.

Określ funkcje prowadzonych przez Ciebie ćwiczeń i zastanów się, czy ich zestaw nie powinien być wzbogacony? Jeśli tak, to o jakie funkcje?

2.4. Proseminaria

Przyporządkowanie ćwiczeń wykładom kursowym narzuca tej formie określone zadania i metodykę. Trudności w osiągnięciu celów dydaktycznych, rozwijaniu zainteresowań indywidualnych, umiejętności analizy literatury i materiałów źródłowych, umiejętności metodycznych i krytycznego myślenia, spowodowały, iż coraz częściej w nauczaniu dyscyplin ekonomicznych stosuje się formę proseminaryjną. Dotyczy to głównie przedmiotów podstawowych, np. ekonomii politycznej.

Rozróżnienie celów proseminariów od celów ćwiczeń oraz seminariów kursowych nastęrcza znaczne trudności. Pomocny jest tu fakt, iż obserwuje się zamianę ćwiczeń na proseminaria. Proces ten, jak się wydaje, jest związany z intencją nadania prowadzonym zajęciom grupowym toku nauczania – uczenia się poszukującego, z silniejszym akcentowaniem metodologii dyscypliny. W ramach szkolnictwa ekonomicznego można mówić o dwóch odmiennych typach zajęć proseminaryjnych.

Pierwszy z nich, występujący na pierwszych latach studiów, jest powiązany, tak jak ćwiczenia, najczęściej z wykładem kursowym. W tym kontekście zastępuje on ćwiczenia. Cele jego są podobne do celów ćwiczeń. Jednakże sama nazwa formy implikuje prowadzącemu inną hierarchię celów, z preferowaniem studiowania bardziej samodzielnego, przy posługiwaniu się rozszerzoną literaturą. Na zajęciach tego typu częściej niż na ćwiczeniach stawiane są pytania, problemy, a drogą ich rozwiązywania jest dyskusja. Zwraca się większą uwagę na dostrzeganie problemów badawczych i analizę teorii ekonomicznych.

Drugim typem proseminariów, występujących na dalszych latach studiów, są proseminaria związane z przedmiotami specjalistycznymi. Można tu dostrzec silniejsze związki z wykładami monograficznymi oraz z krystalizującymi się zainteresowaniami studentów. Mimo iż cele metodologiczne są tu jeszcze bardziej akcentowane niż w typie poprzednim, są to jednak zdecydowanie zajęcia przedmiotowe (specjalizacyjne), co odróżnia je od seminariów kursowych. O tym typie proseminariów (seminariów) pisze K. Boczar⁶.

⁶ K. Boczar: *Seminaria w procesie dydaktycznym WSE*, w: *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1968, s. 239.

„Podstawowym kryterium wyboru programu może być:

1. problem z danej dyscypliny (np. planowanie, zatrudnienie, koszty, postęp techniczny),
2. kompleks problemów w ujęciu branżowym, (np. handel księgarski, przemysł rolno-spożywczy),
3. problem lub kompleks problemów w przebiegu form własności (np. ekonomika gospodarstw rolnych, spółdzielni produkcyjnych lub państwowych gospodarstw rolnych),
4. problem lub kompleks problemów w przekroju środowiskowym (np. popyt ludności miejskiej z dalszym podziałem według grup zawodowych, ludności rolniczej, ludności nierolniczej wiejskiej),
5. problem lub kompleks problemów w przekroju terytorialnym”.

Oba typy proseminariów: kursowe i monograficzne, należy traktować jako wyższą formę ćwiczeń, kładąc większy nacisk na uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów. Z tego względu wydaje się, iż stopniowo ćwiczenia będą przekształcały się w proseminaria, zachowując swoją tradycyjną formę jedynie w dyscyplinach ilościowych i analitycznych, tj. statystyce, rachunkowości, przetwarzaniu danych, a więc w tych przedmiotach, w których chodzi o wykształcenie umiejętności postępowania według instrukcji (algorytmu).

2.5. Seminarium kursowe i jego specyfika

Seminaria należą do bardzo starej grupy form kształcenia uniwersyteckiego. Wytrzymały one próbę czasu ze względu na swoje niezaprzeczalne walory. Są one formą umożliwiającą wymianę poglądów, ścieranie się ocen. Wyzwalają aktywność intelektualną, kształcąc umiejętności erudycyjne.

Według Wielkiej Encyklopedii Powszechnej „seminarium jest to zajęcie dydaktyczne dla studentów starszych lat, prowadzone przez profesora lub docenta, mające na celu dokładniejsze studium pewnej dziedziny wiedzy lub wybranych zagadnień oraz zapoznanie studentów z naukową metodą badań” (...)⁷.

Definicja ta wydaje się być adekwatna do seminarium magisterskiego, gdzie nacisk położony jest na samodzielną pracę studenta nad wybranym problemem naukowym. Zakłada się tutaj, iż studenci mają już rozwinięte zainteresowania zawodowe i podstawową wiedzę z danej dyscypliny naukowej. To tradycyjne rozumienie seminarium zostało rozszerzone o formy proseminaryjne, wstępnie

⁷ *Wielka Encyklopedia Powszechna*, t. X, PWN, Warszawa, s. 445.

przygotowujące studentów do samodzielnej pracy naukowej oraz stwarzające podstawę preorientacyjną wyboru seminarium magisterskiego.

Wprowadzenie seminarium kursowego stało się wydarzeniem rodzącym nowe problemy metodyczne. Potrzeba zorganizowania tej formy zajęć występowała już od dłuższego czasu. Przyczyn pojawienia się tych potrzeb upatrywać można w procesach adaptacyjnych pierwszego roku studiów oraz w konieczności wypełnienia tzw. luki metodologicznej w kształceniu studenta.

Problem przyspieszenia adaptacji jest niezwykle złożony. Wiąże się to z innym niż w szkole średniej tokiem uczenia się, często z innymi warunkami bytowymi studenta, ze zwiększonymi wymaganiami. Badania prowadzone w licznych uczelniach potwierdzają, iż większość trudności w pierwszym roku studiów wynika z nieumiejętności uczenia się. Wymienia się tu głównie trudności w prowadzeniu notatek z wykładów i lektur, w zbieraniu informacji z wielu źródeł, ich selekcji. Trudności powstają również w związku z samodzielnym rozwiązywaniem problemu, zadania, pisanem referatów i recenzji⁸.

Druga wymieniona już przyczyna utworzenia seminarium kursowego to konieczność wypełnienia tzw. luki metodologicznej. Daje ona o sobie znać w sposób bezpośredni w początkowej fazie seminarium magisterskiego. Promotorzy muszą włożyć dużo wysiłku i czasu na wykształcenie umiejętności dostrzegania i formułowania problemów, tez, hipotez. Są to umiejętności związane ze sprawnym studiowaniem, a w szczególności z uczeniem się poprzez samodzielne poszukiwanie, odkrywanie. Dają o sobie wówczas znać również braki warsztatowe, takie jak sporządzanie bibliografii, notatek, itp.

O ile te ostatnie są stosunkowo łatwe do usunięcia, to pierwsza grupa trudności stanowi istotną barierę w prawidłowym przebiegu seminarium magisterskiego. Byłoby jednak znacznym uproszczeniem problemu sprowadzenie go do zabiegania o lepsze przygotowanie studenta do pisania pracy magisterskiej. Uproszczenie takie występuje bardzo często w dyskusjach nad celami seminarium kursowego. Tymczasem brak sprawności w rozwiązywaniu różnej klasy problemów, ujawniający się w trakcie seminarium magisterskiego, wpływa na obniżenie skuteczności studiów już od pierwszego roku studiów. Symptomów tego wpływu jest wiele. Asystenci prowadzący ćwiczenia napotykają ścianę milczenia, jeśli żądają sformułowania problemu do dyskusji, profesorowie narzekają na pamięciowy sposób opanowywania wiedzy, z sympatią wyrażając się o studentach „myślą-

⁸ Z. Kietlińska: *Praca z I rokiem*, „Życie Szkoły Wyższej” 1960, nr. 1; S. Susułowska: *Czynniki psychospołeczne odpadu i odsiewu na I roku studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Życie Szkoły Wyższej” 1967, nr 6/7.

cych”. Seminarium kursowe stało się w tej sytuacji obszarem dydaktycznego oddziaływania, z którym wiąże się wiele nadziei na wypełnienie wymienionych luk i usunięcie braków.

Nazwa „seminarium kursowe” nie jest może najszcześniejsza ze względu na to, iż to, co „kursowe” wiąże się najczęściej ze wstępnym, propedeutycznym procesem kształcenia, rozumianego raczej jako odbiór informacji. Można jednak rozumieć tę nazwę jako sygnalizującą tryb postępowania seminaryjnego w połączeniu ze specyfiką wstępnego kształcenia. Wydaje się, że seminarium kursowe powinno, obok innych założeń, dokonywać pewnej integracji procesu studiowania w danym semestrze. Chodzi tu o ukazywanie, w kontekście konkretnych problemów danej dyscypliny, związków interdyscyplinarnych. Student bowiem powinien mieć odczucie spójności, a nie wyizolowania celów kształcenia. Opanowywanie i rozumienie systemu wiedzy ułatwia przetwarzanie informacji, może również wpływać na zwiększenie motywacji do studiowania przedmiotów, także tych, do których odczuwa się antypatię i które stwarzają trudności.

Reasumując, należy stwierdzić, że cele seminarium kursowego to:

- a) rozwijanie umiejętności samodzielnego i skutecznego studiowania,
- b) kształtowanie umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów,
- c) wdrożenie do posługiwania się warsztatem naukowym,
- d) integrowanie procesu studiowania i pogłębienie motywacji.

Jest oczywiste, że waga wymienionych celów powinna się zmieniać w zależności od semestru. Zaproponowana kolejność w przybliżeniu określa preferencyjność poszczególnych celów, rozpoczynając od semestru pierwszego, a kończąc na semestrze czwartym (nie dotyczy to celu wymienionego w punkcie d)).

Realizacja celów seminariów kursowych wymaga prowadzenia ich niezależnie od tematyki, w oparciu o jednolite założenia. Przedstawione dla poszczególnych semestrów bloki tematyczne można traktować jako szczegółowe cele dydaktyczne, poczynając od semestru I – wprowadzającego, w którym występuje przedmiot realizowany w formie proseminaryjnej – „metodyka pracy umysłowej”. Cele dydaktyczne tego przedmiotu można sprowadzić do trzech zasadniczych:

- wdrażanie do samokształcenia
- wdrażanie do efektywnego korzystania z kształcenia zorganizowanego
- wdrażanie do doskonalenia procesu myślenia.

Rozkład tematów (celów szczegółowych) w kolejnych semestrach seminarium kursowego może być następujący:

II semestr studiów (zajęcia z dyscyplin ogólnych)

Studiowanie poprzez rozwiązywanie problemów. Sytuacja problemowa. Sposoby formułowania problemów. Hipoteza i teza. Analiza sytuacji problemowej. Zbieranie informacji niezbędnych do rozwiązania problemu. Praca zespołowa nad problemem. Dyskusja i jej rodzaje. Wnioskowanie dedukcyjne, redukcyjne, indukcyjne. Metody gromadzenia dokumentacji i jej selekcja.

III semestr studiów (zajęcia z dyscyplin kierunkowych)

Problemy naukowe i ich charakterystyka. Metody badawcze i ich charakterystyka (metoda, procedura, technika badawcza). Problemy badawcze danej dyscypliny i ich związek z innymi naukami ekonomicznymi.

IV semestr studiów (zajęcia z dyscyplin kierunkowych i specjalizacyjnych)

Zasady opracowywania referatów (na przykładzie konkretnej dyscypliny). Ustalenie tematów. Problem centralny. Teza i hipoteza. Zbieranie materiałów. Plan referatu i literatura. Pisemne przedstawienie referatów i ich prezentacja. Przygotowanie do praktyki kursowej.

Problematyka stosowanych metod prowadzenia seminarium kursowego jest niezwykle interesująca. Kształt metodyczny poszczególnych cykli zajęć jest w praktyce bardzo różny. Jednocześnie wymagania programowe dla kolejnych semestrów wyraźnie sugerują odmienności w stosowanych metodach.

Rezygnując z szerszego omawiania ogólnych zasad doboru metod nauczania, warto jednak zwrócić uwagę na najważniejsze z nich w odniesieniu do seminarium kursowego:

- a) powinny doskonalić metody samodzielnego studiowania,
- b) wywoływać aktywność w czasie zajęć i zainteresowanie ich przebiegiem,
- c) doprowadzić do pracy grupowej (współdziałania),
- d) zapewnić kierowanie uczestniczące osobie prowadzącej.

Metody dydaktyczne nie mogą być stosowane w izolacji, ale w ścisłych zależnościach systemu polimetodycznego. Dotyczy to nie tylko poszczególnych semestrów, lecz całego cyklu. W praktyce jest zatem wymagana współpraca osób prowadzących seminaaria kursowe.

Warto przy tym zaakcentować, iż seminaaria kursowe powinny być prowadzone przez profesorów i docentów lub osoby w stopniu naukowym doktora.

Jeśli prowadzisz seminarium kursowe, odpowiedz na następujące pytania:

1. Jakie cele dydaktyczne realizujesz w prowadzonych przez siebie zajęciach?
2. Czy cele te są zbieżne z celami zaprezentowanymi w programie seminarium kursowego?
3. Czy wiesz, jak były prowadzone seminaria kursowe poprzedzające Twoje zajęcia?
4. Jaki jest związek Twoich zainteresowań naukowych z tematyką prowadzonego seminarium kursowego?
5. Czy prace wykonywane przez studentów są przydatne w prowadzonych przez Ciebie badaniach?
6. Przy pomocy jakich metod dydaktycznych realizujesz zajęcia?
7. Jak oceniasz stopień zainteresowań studentów problematyką seminaryjną?

Zagadnienia zawarte w powyższych pytaniach były przedmiotem badań nad seminariami kursowymi przeprowadzonych w SGPiS w roku akad. 1979/80 przez zespół Studium Pedagogicznego. Wyniki tych badań upoważniają do zasygnalizowania kilku problemów.

Wśród pracowników prowadzących tę formę zajęć dominowali adiunkci (55,1% populacji generalnej). Drugą pod względem liczebności grupę stanowili starsi asystenci (26,6%). Asystenci stanowili jedynie 5% populacji generalnej. Pozostała grupa to pracownicy samodzielni (12,3%). Udział tej ostatniej grupy pracowników wydaje się zbyt mały.

Grupy studentów na seminarium kursowym powinny liczyć do 15 osób. Tymczasem w normie tej mieściło się zaledwie 46,4% grup seminaryjnych. Niepokojącym zjawiskiem było odbywanie się seminarium w grupach liczących ponad 15 osób (było ich 50%). Prawie 12% ogółu grup seminaryjnych liczyło ponad 20 studentów.

Uzyskany materiał empiryczny pozwala stwierdzić, że pracownicy naukowo-dydaktyczni starają się realizować na seminariach kursowych bardzo różnorodne cele nauczania: łącznie 12 różnych ich typów. Zwykle cele te grupowane były po dwa lub trzy, z wyraźnym podkreśleniem ich hierarchii. Zdecydowanie dominował i umieszczony był na pierwszym miejscu taki cel: rozwijanie umiejętności organizowania warsztatu pracy naukowej. Wiązano z nim często: rozwijanie umiejętności wypowiedzi ustnej i dyskusowania, kształtowanie umiejętności pisania referatów oraz wywoływanie zainteresowania problematyką. Takie podejście należy oceniać pozytywnie. Mniej pozytywnie ocenić można fakt, iż większość respondentów uznała za co najmniej równie ważne rozszerzanie i utrwalanie posiadanej wiedzy. Wskazuje to na niepożądane próby łączenia

seminariów kursowych z tzw. seminariami przedmiotowymi. Duży wpływ na takie organizowanie seminariów kursowych wywierał fakt późniejszego usytuowania w planie studiów innych form zajęć (wykładów kursowych i ćwiczeń) z tych samych przedmiotów.

Zdecydowanie negatywnie należy ocenić brak wyraźnego różnicowania celów w poszczególnych semestrach. W świetle badań trzeba też negatywnie ocenić stopień współpracy nauczycieli akademickich prowadzących seminaria. Współpraca ta występuje sporadycznie w zespołach zakładów i to jedynie w postaci wymiany informacji.

Seminaria kursowe są w różny sposób powiązane z innymi formami zajęć z tych samych dyscyplin. W dużej części przypadków przedmiot, w oparciu o który zdecydowano się prowadzić seminarium kursowe występował przed (23% ogółu zajęć) lub przed i równoległe w czasie z seminarium (11,5%). W odniesieniu do 46,4% zajęć seminaryjnych stwierdzono, że wykłady kursowe i ćwiczenia z dyscypliny podstawowej usytuowane były w planie zdecydowanie później.

Ponad 43% seminariów kursowych nie jest powiązane w żaden sposób z jakimkolwiek prowadzonymi badaniami naukowymi. Najczęstszy typ związku to powiązanie z ukończoną pracą doktorską osoby prowadzącej (14,4%) oraz związek z pracami badawczymi prowadzonymi w instytucjach zewnętrznych (13,1%). W kontekście tych faktów nie budzi już zdziwienia to, że prace studentów są w niewielkim stopniu przydatne do prowadzonych badań.

W zakresie stosowanych metod prowadzenia zajęć można stwierdzić, iż dominowała metoda seminaryjna oparta na referatach i dyskusji (67,7% zajęć), niezależnie od semestru studiów. Potwierdza to tezę o braku zróżnicowania celów i metod stosownie do semestru studiów.

Jako cenne należy uznać prawidłowe zasady doboru literatury i materiałów dydaktycznych. W zdecydowanej większości nie były to pozycje pokrywające się z obowiązującymi podręcznikami z danej dyscypliny.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na zasadnicze braki w realizacji seminariów kursowych. Część z nich jest związana z czynnikami obiektywnymi, trudnymi do wyeliminowania. Wiele jednak mankamentów powstaje w wyniku działania czynników subiektywnych, możliwych do osłabienia, zależnych od nauczycieli akademickich.

2.6. Praktyka kursowa

Praktyka jako forma dydaktyczna w wyższej uczelni ekonomicznej występuje w trzech postaciach: jako praktyka robotnicza, kursowa i magisterska. Niezależnie od tego występują formy zajęć nieobowiązkowych, które mogą nosić cechy tego typu zajęć. Chodzi tu o działalność badawczą studentów w ramach kół naukowych (badania empiryczne, obozy naukowe, itp.).

Przeczytaj uważnie, co na temat funkcji praktyk pisze W. Okoń w publikacji: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. PWN, Warszawa 1975, s. 292–308.

W. Okoń wymienia trzy zasadnicze funkcje praktyk:

- pogłębianie wiedzy (źródło poznania)
- sprawdzanie wartości teorii (kryterium prawdziwości)
- przekształcanie rzeczywistości.

Funkcje te zmieniają swą wagę w zależności od rodzaju praktyki, od jej umiejscowienia w toku studiów, kierunku studiów, itp.

Praktyka kursowa występuje na studiach ekonomicznych po drugim roku studiów. Charakteryzuje ją i wyróżnia szereg cech. Elementem zasadniczym są jej zadania dydaktyczno-wychowawcze, które determinują specyfikę organizacji, zakres czynności studentów i osoby nauczającej (w tym wypadku nauczyciela akademickiego i pracowników zakładu pracy), bazę materialną, w której odbywa się praktyka.

Praktyka kursowa, zakładając aktywne uczestnictwo (lub tylko obserwacyjne) w autentycznych sytuacjach procesu pracy, stwarza szczegółowe możliwości dla realizacji celów wychowawczych. Sytuacje autentyczne, w których działa student odbywający praktykę, o ile mają spełniać swoje zadanie wychowawcze, powinny być odpowiednio dobierane i analizowane przez nauczycieli akademickich.

Podstawy, które mogą być kształtowane poprzez praktykę kursową wiążą się z określeniem stosunku studenta do zawodu, wytworzeniem motywacji do doskonalenia i rozwijania funkcji zawodowych. Praktykant wchodząc w kontakty i różnorodne zależności z innymi pracownikami określa swój stosunek do nich i ich pracy. Konfrontacja możliwości jednostki z zadaniami przedsiębiorstwa stwarza możliwości dla rozwijania samooceny, określania stosunku do własnej pracy, oceny wysiłku własnego i innych pracowników. Realizacja i wykorzystanie tych możliwości osiągnięcia celów wychowawczych wymaga doboru i stymulowania

sytuacji, w których odbywa się praktyka, poprzez formułowanie odpowiednich zadań, pomoc w ich realizacji i ocenę.

Formułowanie zadań praktyki związane jest najściślej z jej celami dydaktycznymi. Cele dydaktyczne praktyki można ująć w cztery grupy. **Zdobywanie nowej wiedzy** poprzez kontakty z doświadczonymi pracownikami, którzy osiągnęli mistrzostwo w metodach pracy i mogą najwięcej powiedzieć o specyfice wykonywanej pracy. Zdobywanie nowej wiedzy związane jest z drugą grupą celów, jaką jest konkretyzacja i weryfikacja wiedzy teoretycznej. Studenci mają możliwość konfrontacji znanych rozwiązań teoretycznych z praktyką, oceny wartości i przydatności wiedzy uzyskanej w uczelni. Wykonując pracę ekonomisty praktykant rozwija **umiejętności zawodowe**.

Poruszając się w obszarze konkretnych zadań studenci stykają się z różnymi sytuacjami problemowymi, które wymagają posługiwania się wiedzą i umiejętnościami z różnych dyscyplin społecznych i ekonomicznych. Pojawia się możliwość realizacji takiego celu dydaktycznego, jak **synteza wiedzy i umiejętności**. Jest to szczególnie istotne, jeśli wziąć pod uwagę, że praktyka kursowa odbywa się po drugim roku studiów i możliwe jest uzyskanie przynajmniej częściowej syntezy ułatwiającej w okresie późniejszym wybór i uczestnictwo w seminarium magisterskim.

Praktyka kursowa ma następujące postacie:

- praktyka zawodowa
- praktyka wewnątrzuczelniana (np. w bibliotece)
- obóz naukowy
- OHP (np. jako kierownik OHP).

Dominującą formą praktyki kursowej jest praktyka zakładowa.

Zacznijmy od roli zakładu pracy. Podstawowym obowiązkiem jednostki przyjmującej praktykanta jest dopilnowanie wykonania programu praktyki. To ogólne zadanie konkretyzuje się w funkcjach zakładowego kierownika praktyk. Jego funkcje są następujące:

1. W porozumieniu z opiekunem dydaktycznym ustala program praktyk.
2. Czuwa nad zapewnieniem właściwej organizacji praktyki.
3. Sprawuje nadzór nad wykonywaniem planu praktyki.
4. Ułatwia kontakt z organizacjami społecznymi i politycznymi.
5. Kontroluje przestrzeganie przez studentów zasad organizacji pracy obowiązującej w zakładzie.
6. Dbą o zapewnienie studentowi odpowiednich warunków socjalno-bytowych.

Jeśli chodzi o studia ekonomiczne, to funkcja ustalania programu praktyk, wymieniona tu jako pierwsza, często nie jest realizowana. Może to wynikać ze słabej więzi organizacyjnej między uczelnią a zakładami pracy.

Uczelnia deleguje własnego opiekuna praktyk, który powinien:

- zapoznać praktykanta z programem praktyki
- zapewnić terminowy przebieg praktyki
- udzielać studentom pomocy i porady teoretycznej
- ustalać plan przebiegu praktyki w porozumieniu z zakładowym kierownikiem praktyk
- współdziałać z zakładowym kierownikiem praktyk w ich realizowaniu
- napisać sprawozdanie z praktyki wraz z oceną jej przebiegu
- zaliczyć praktyki.

Pierwsza i ostatnia funkcja uczelnianego opiekuna praktyk nie znajduje pokrycia w rzeczywistości. Program praktyk nie jest bowiem niewiadomą dla studenta. Na ogół on sam go opracowuje, bądź współpracuje w jego opracowaniu z prowadzącym seminarium kursowe. Tak więc funkcja ta należy właściwie do odpowiedniego nauczyciela akademickiego. Przyjęło się, że praktykę zalicza zakładowy kierownik praktyki.

W przypadku praktyki organizowanej przez uczelnię (np. obóz naukowy), funkcje uczelniane i zakładowe nakładają się na siebie.

Przedstawiony cel i zasady realizacji praktyk natrafiają w rzeczywistości na szereg przeszkód. Pojawiają się problemy różnego typu i różnej wagi. Badania przeprowadzone na jednym z wydziałów SGPiS, w roku 1978, umożliwiają ich zasygnalizowanie⁹.

Na podstawie uzyskanych wyników wyodrębniono pięć wariantów różnych celów praktyk:

1. Przeprowadzenie konkretnego badania (praktyczne zastosowanie metod i technik badawczych).
2. Zbieranie materiałów pod kątem przyszłej pracy magisterskiej.
3. Analiza i ocena działalności zakładów pracy w oparciu o dokumenty udostępnione w miejscu praktyki.
4. Zbieranie informacji na temat funkcjonowania zakładu pracy.
5. Cele rozproszone, brak jasno sformułowanego celu.

Ponad 1/4 (28,7%) ankietowanych studentów wypowiedziało się, iż cel praktyki nie został jasno sformułowany. Studenci odbywający praktykę w formie obozów naukowych mieli pełną świadomość celu. Dwie trzecie tych studentów realizowało cel, jakim jest prowadzenie badań naukowych.

⁹ A. Chordecki, G. Myśliwiec, M. Piskiewicz: *Praktyki kursowe, sposoby ich realizacji oraz możliwości doskonalenia*, „Studia i Materiały”, t. 41, COMSE, Poznań 1979, s. 289–305.

Wśród skierowanych na praktyki zakładowe dominowało (52%) bierne zbieranie informacji. Podobnie jeśli chodzi o plan praktyki. Prawie 1/3 (30%) osób nie posiadało planu praktyki. Natomiast wśród studentów będących na obozach naukowych 95,7% miało sprecyzowane plany praktyki. Studenci w 78,7% zrealizowali plany całkowicie, natomiast wśród skierowanych na praktyki zakładowe 56,2% zrealizowało plany częściowo, a 10,9% nie wykonało planów.

W opinii praktykantów najczęstszymi zadaniami praktyki były: ogólne zapoznanie się z funkcjonowaniem zakładu pracy (29,3%) oraz analiza udostępnionej przez zakład pracy dokumentacji (23,4%). Przeciętnie każdy praktykant wymienia dwa podstawowe, wykonywane przez siebie zadania.

Prócz wymienionych zadań podawano jeszcze:

- zapoznanie się z realizacją określonej funkcji zakładu pracy (16,1%)
- sondaż opinii pracowników w konkretnych sprawach (15,8%)
- przeprowadzanie rozmów z pracownikami (11,5%) oraz inne drobne zadania sprowadzające się do pomocy w realizacji określonych czynności służbowych – w sumie 3,9% ogółu podanych zadań.

Opinie uczestników praktyk zakładowych pokrywały się, jeśli chodzi o strukturę zadań, z opinią ogółu ankietowanych, natomiast w przypadku uczestników obozów naukowych sprawa przedstawiała się odmiennie. Studenci odbywający ten rodzaj praktyki kursowej jako najczęstsze swe zadania wysuwali sondaż opinii pracowników w konkretnych sprawach oraz przeprowadzanie z nimi rozmów na tematy interesujące obie strony.

Wykonywane zadania rzutowały na rodzaje korzyści wyniesionych przez studentów z praktyk. Najwięcej głosów oddano na takie walory praktyk, jak: poznanie specyfiki i stosunków społecznych w zakładzie pracy (23,5%) oraz wyraźne rozszerzenie wiedzy o funkcjonowaniu zakładu pracy (22,9%).

W opinii praktykantów przeważa pogląd, że praktyki kursowe mają słaby związek ze specjalizacją kierunkową oraz z przewidywanym wyborem seminarium magisterskiego, stwierdzono natomiast istnienie związku (prawie 70%) z problematyką seminarium kursowego i to zarówno w grupie osób odbywających praktyki zakładowe, jak i wśród uczestników obozów naukowych.

Sondaż wśród praktykantów kursowych dotyczył nie tylko merytorycznej, ale i organizacyjnej strony praktyki. W 3/4 analizowanych przypadków nie został w ogóle wyznaczony uczelniany opiekun praktyki. Stan ten odbiega znacznie od wymogów modelu praktyk kursowych. Jedynie w przypadku obozów naukowych sytuacja była prawidłowa. Natomiast aż w 35,5% nie zostali (wg opinii praktykantów) objęci opieką uczestnicy praktyk zawodowych.

Również jeśli chodzi o częstotliwość kontaktów z opiekunem, obozy spełniły swą rolę, bowiem 2/3 studentów utrzymywało tam nieprzerwany kontakt z towarzyszącym im nauczycielem akademickim. Tymczasem aż 35% osób z praktyk zakładowych nie miało żadnego kontaktu z pracownikiem uczelni, a 25% kontaktowało się rzadziej niż raz na 2 tygodnie, co oznacza przypuszczalnie jedno spotkanie w czasie trwania praktyki.

Generalna ocena działalności opiekunów praktyk kursowych jest dobra (28,4% ankietowanych oceniało ją jako bardzo dobrą, a 21,3% jako dobrą).

Szczególnie entuzjastycznie wypowiadali się na ten temat praktykanci z obozów naukowych, którzy w 83% ocenili ją jako dobrą i bardzo dobrą. Wśród osób z praktyk zakładowych spotykamy się z generalną „oceną” opiekuna jako zadowolającą, choć aż 31,25% ankietowanych z tej grupy wstrzymało się od oceny. Ocena działalności zakładowego opiekuna praktyk jest znacznie wyższa niż analogiczna dla opiekuna uczelnianego.

Opiekun zakładowy pełnił swą funkcję w 90% praktyk zakładowych. Jego działania miały charakter przede wszystkim organizacyjny. Podejście do praktykanta w większości przypadków było życzliwe, a pomoc merytoryczna fachowa. Znalazło to wyraz w tym, iż 60% osób z omawianych praktyk oceniło ją jako dobrą i bardzo dobrą. Warto przypomnieć, że takie oceny uzyskali tylko w 30% uczelniani opiekunowie praktyk zakładowych.

pozytywną, aczkolwiek wśród badanej populacji bardziej wewnętrznie zróżnicowaną opinię uzyskano w kwestii ogólnej przydatności praktyki kursowej dla studentów, ze względu na profil studiów. Z ogólnie udaną i zarazem przydatną uznało ją 63,2% osób. Wskaźnik ten jest niższy w przypadku praktyki zakładowej (tylko 55,7%) i wiązać go można z niską oceną przygotowania praktyk i pożytku wyniesionego z ich zaliczenia przez tę grupę praktykantów. Z drugiej strony odnotować należy, że uczestnicy obozów naukowych wykazali, iż praktyka kursowa była im wielce przydatna. Zgodnie z teorią, a zarazem w konkretnych warunkach spełniła ona swoją rolę i w większości aspektów całkowicie się udała – czego wyrazem jest pozytywna opinia 83% badanych w tej grupie praktyk.

Analiza przebiegu praktyki kursowej studentów Wydziału Ekonomiczno-Społecznego SGPiS przeprowadzona w roku 1978 potwierdziła szereg zjawisk negatywnych.

Zdecydowanie lepiej zostały ocenione praktyki odbywające się w formie obozów naukowych; aż 44,3% studentów wyrażało się negatywnie o przydatności praktyki zakładowej. Czy oznacza to, że powinno się przyjąć, iż obóz naukowy miałyby stać się podstawową formą praktyki? Wydaje się, że nie. Obóz naukowy ma zadania odmienne niż przewidywane dla praktyki kursowej. Należy zatem

dążyć do racjonalizacji przygotowania i przebiegu praktyki. Wnioski, które się nasuwają można sformułować następująco:

1. W ocenie studentów praktyka nie wykazuje dostatecznego związku z obraną specjalizacją oraz z innymi formami dydaktycznymi. Warto zastanowić się nad określeniem powszechnej zasady związania praktyki z seminarium kursowym odbywającym się na IV semestrze, z jednoczesnym przechodzeniem studentów na zbieżne z nim seminarium magisterskie na V semestrze.
2. Z pierwszym postulatem wiąże się kwestia jasnego i konkretnego formułowania celów i zadań studentów odbywających praktykę. Zbyt często określa się te cele ogólnie i w sposób, który nie oznacza dla studenta wykonywania konkretnej pracy.
3. Przygotowanie praktyk powinno odbywać się z większym niż dotychczas wyprzedzeniem. Wybór zakładu pracy powinien wiązać się ze wspólnym określeniem zadań, miejsc pracy, zasad wspólnego opiekowania się nauczyciela akademickiego i przedstawiciela zakładu pracy. Wydaje się możliwe aranżowanie wcześniejszych kontaktów przedstawicieli przedsiębiorstw z grupą studencką, a mianowicie w czasie seminarium kursowego.
4. Negatywne oceny działalności opiekuna uczelnianego praktyk mogą wynikać ze zbyt dużego rozproszenia miejsc praktyk. Koncentracja większej liczby studentów (np. 5–7 osób) w jednej instytucji mogłaby przyczynić się do bardziej efektywnego działania opiekunów. Stwarzałoby to również warunki do bieżących analiz, wymiany poglądów, weryfikacji celowości szczegółowych zadań itp.

2.7. Seminarium magisterskie

Właściwością szkoły wyższej jest nierozłączność dwóch funkcji: dydaktycznej i naukowo-badawczej. Związek ten najwyraźniej, przy analizie form dydaktycznych, ujawnia się na ostatnich latach studiów, gdzie prowadzone są seminaRIA magisterskie. Są one formą, która wymaga największej samodzielności studenta i oparta jest głównie na przygotowywaniu pracy magisterskiej.

W uczelniach ekonomicznych preferowany jest dwuletni cykl seminarium magisterskiego. Pierwszy rok ma charakter seminarium specjalistycznego, obejmującego wyłącznie tych studentów, którzy zdecydowali się na napisanie pracy magisterskiej ze specjalności reprezentowanej przez nauczyciela prowadzącego seminarium. Oni też w następnym roku na seminarium magisterskim piszą właściwą pracę magisterską.

Celem seminarium magisterskiego jest nauczenie prowadzenia badań i pisanie pracy naukowej. W przypadku uczelni ekonomicznej cel ten osiągnąć jest przede wszystkim w oparciu o dyscyplinę ekonomiczną, którą studiuje uczestnik seminarium magisterskiego, z uwzględnieniem jednak pewnych ogólnych norm postępowania naukowo-badawczego. Praca magisterska ma być konkretnym dowodem na to, że student po odbyciu studiów, podczas których zapoznał się z głównymi i pobocznymi gałęziami z dziedziny nauki, którą studiuje – potrafi dać dowód umiejętności praktycznego zastosowania nabytych wiadomości, choćby w postaci przedstawienia jakiegoś wąskiego zagadnienia, wymagającego jednak od niego samodzielności oraz znajomości metod powszechnie stosowanych w danej dyscyplinie ekonomicznej.

Dlatego też bezpośrednim efektem seminarium magisterskiego w wyższej szkole ekonomicznej i pisanej w ramach jego programu pracy magisterskiej, powinno być:

- a) pogłębienie umiejętności operowania literaturą i źródłami danej dyscypliny ekonomicznej (przy tym niekiedy wymagane jest oparcie się nie tylko na literaturze w języku polskim, ale również na pracach obcojęzycznych);
- b) utrwalenie umiejętności prowadzenia dyskusji naukowej;
- c) wyrobienie umiejętności poprawnego konstruowania pracy i zastosowania określonych metod badawczych;
- d) umożliwienie rozszerzenia wiedzy specjalistycznej w jej związkach interdyscyplinarnych.

Spśród tych zadań na plan pierwszy wyłania się nauczanie samodzielnej pracy badawczej studenta i zapewnienia mu możliwości odpowiedniej weryfikacji zastosowanej procedury w zespole uczestników seminarium.

Problemem pierwszoplanowym staje się dobór tematów prac magisterskich, ich związków w grupie seminaryjnej.

Koncepcje tematyczne seminariów opierane są na bardzo zróżnicowanych zasadach i zależne są w dużej mierze od zainteresowań osoby prowadzącej. Wydaje się, iż wiele mankamentów w seminariach magisterskich mogłoby rozwiązać ściślejsze ich związanie z pracami naukowo-badawczymi katedry (instytutu). Chodzi tu o powiązanie nie tylko formalne, tzn. takie, w którym tematy prac są zbieżne z aktualnymi programami badawczymi pracownika nauki, ale o realne włączenie studentów do prowadzonych badań.

W SGPiS, w roku 1975, powołany został przez rektora zespół, którego zadaniem było opracowanie wytycznych w sprawie wiązania procesu naukowo-badawczego z procesem dydaktycznym. W przygotowanym dokumencie wiele uwagi poświęcono właśnie temu zagadnieniu. Koncepcja ta zakładała prowadzenie

seminariów magisterskich (tam, gdzie jest to możliwe) w ścisłym związku z aktualnie realizowanymi tematami badawczymi. Studenci powinni brać czynny udział we wszystkich posiedzeniach naukowych (dyskusjach itp.), a następnie precyzować tematy prac, które byłyby częściowymi problemami tematu centralnego.

Tematy te ściśle ze sobą związane, składałyby się na jeden większy temat. Wzmacniałoby to dodatkowo pozytywną motywację studentów do podjęcia pracy magisterskiej na temat, którego przydatność jest widoczna. Nie byłaby to już sztuka dla sztuki, ale celowa działalność badawcza. Rozwiązanie takie pobudzałoby jednocześnie twórczą dyskusję w ramach seminarium, ponieważ ogólna tematyka jest wspólna i zazębiająca się. Na marginesie warto zwrócić uwagę na fakt, iż w uczelniach ekonomicznych w zasadzie nie spotyka się prac zespołowych (magisterskich), co w innych kierunkach kształcenia jest zjawiskiem coraz częstszym. Wydaje się, że ze względu na dydaktyczną, jak i wychowawczą stronę takiego przedsięwzięcia należy ocenić je pozytywnie.

Dodatkowa pozytywna cecha integracji seminarium z badaniami prowadzonymi w katedrach to łatwiejsze wprowadzenie studentów w różnorodne problemy metodologiczne, organizacyjne i techniczne. Na ogół np. w badaniach katedr wykorzystywane są maszyny cyfrowe do przetwarzania dużej liczby danych statystycznych, co trudno jest zastosować przy jednostkowych pracach magisterskich.

Seminaria magisterskie jako finalna forma dydaktyczna są ściśle związane z pozostałymi formami. Rola seminarium magisterskiego w jego funkcji integrującej i indywidualizującej tok studiów wzrasta w systemie modułowym (patrz rozdział pierwszy). Z tego też względu wzrasta odpowiedzialność promotora w zakresie kierowania procesem kształcenia studenta.

* * *

Prezentując formy organizacyjne procesu kształcenia, szerszej analizie poddano te z nich, które umożliwiają przechodzenie w coraz większym zakresie na problemowy tok studiów.

W praktyce daje się zauważyć powolny, ale systematyczny wzrost liczby zajęć ćwiczeniowych i seminaryjnych w stosunku do wykładów. Należałoby sądzić, iż tempo tych zmian byłoby większe, gdyby nie występowały bariery hamujące, takie jak liczba sal dydaktycznych i liczba nauczycieli akademickich. Można również mówić o zmianach jakościowych w obrębie tych form dydaktycznych. Obserwuje się występowanie nacisku ze strony kadry dydaktycznej na zmniejszenie liczebności grup dziekańskich (czynnik ten znacznie ogranicza możliwości aktywizacji studentów i indywidualizacji kształcenia). Są to zespoły dydaktyczne, które samorzutnie dzielą grupy studenckie, prowadząc w rezultacie więcej zajęć

(mimo, że nie jest to liczone do pensum dydaktycznego). W tym przypadku dobrze rozumiany interes studenta i prowadzenie pracy dydaktycznej wyprzedza formalne decyzje.

Fakt występowania w wyższym szkolnictwie ekonomicznym zarówno ćwiczeń, jak i formy podobnej – proseminarium, seminarium kursowego oraz seminarium magisterskiego, stanowi dogodny ramy formalne do realizacji zróżnicowanych zadań dydaktycznych. W rozdziale tym podjęto próbę sprecyzowania różnic, jakie pomiędzy tymi formami występują w zakresie zadań i najważniejszych cech metodycznych. Aby jednak te formy tworzyły strukturę według funkcji, musi być doskonała praca nauczycieli akademickich, wyraźna powinna być świadomość sprzężeń zachodzących pomiędzy różnymi typami zajęć i konieczność dostosowywania do tego możliwie bogatego zestawu metod.

Kwalifikacje i sprawność nauczycieli akademickich w stosowaniu najbardziej skutecznych metod dają szansę dynamicznego wpływu na to, co w polu danej formy zajęć dydaktycznych zachodzi. Prowadzenie np. seminariów wymaga stosowania bardziej złożonych metod dydaktycznych i dużego doświadczenia nauczyciela akademickiego, jest to bowiem związane chociażby z liczbą i trafnością jego reakcji na różne działania uczącego się.

Wydaje się zatem, że wzbogacenie systemu metod przydatnych w kształceniu ekonomistów oraz wiedza i umiejętności w tym zakresie kadry naukowo-dydaktycznej będą decydowały o faktycznej, a nie tylko formalnej ewolucji form organizacyjnych.

Analiza funkcji poszczególnych form organizacyjnych procesu kształcenia oraz ich wzajemnych powiązań umożliwia sformułowanie wielu problemów.

Zastanów się nad niektórymi z nich.

1. **Jakie są zasadnicze różnice pomiędzy funkcjami wykładów, ćwiczeń i pro-seminariów?**
2. **Czy na Twoim wydziale praktyki kursowe są powiązane z seminarium kursowym?**
3. **W jaki sposób można doprowadzić do bardziej racjonalnego wyboru przez studentów seminariów magisterskich?**
4. **Jakimi metodami posługujesz się w prowadzonych zajęciach dydaktycznych? Spróbuj je nazwać.**

Rozdział III

METODY PROBLEMOWE W KSZTAŁCENIU EKONOMISTÓW

Ponieważ rozdział ten poświęcony jest metodom dydaktycznym, sięgnij jeszcze raz do książki K. Kruszewskiego, *Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny*, PWN, Warszawa 1978. Przeczytaj rozdziały poświęcone metodom kształcenia i grom dydaktycznym.

3.1. Studiowanie przez rozwiązywanie problemów

W rozdziale pierwszym zwrócono uwagę na niektóre problemy modelowania ogólnej koncepcji kształcenia ekonomistów. Wśród metod modelowania istotną rolę spełnia zasada oparcia cyklu kształcenia na toku poszukującym nauczania – uczenia się. Postulat ten pozostaje w ścisłym związku z wprowadzeniem metod nauczania problemowego, poszukiwaniem coraz to nowych rozwiązań metodycznych, przystosowanych do realizacji nowych i złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Początki nauczania problemowego wiążą się z rozumieniem pod tym terminem przede wszystkim zbioru metod kształcenia. Obecnie dostrzega się szerszy zasięg tego pojęcia.

B. Suchodolski pisze o wychowaniu dla przyszłości m. in.: „(...) przemiany pracy zawodowej, jak i proces kształtowania socjalistycznej demokracji wymaga istnienia ludzi zdolnych do twórczego działania. Właśnie z tej racji aktywność twórcza, która powinna być żywiołem osobowości dojrzewającej, staje się jej społeczną wartością”, „(...) Wychowanie antykonsumpcyjne nie musi być realizowane przez przymus, nie musi mieć charakteru rygorystycznej obowiązkowości, nie musi apelować do poświęceń i wyrzeczeń. Może być urzeczywistnieniem przez program kształtowania aktywności twórczej, dzięki czemu wychowani zostaną ludzie zdolni do życia, w którym wysiłek i trud, nawet poświęcenie, będą równocześnie najgłębszą potrzebą osobowości zaangażowanej w to co

czyni”¹. W cytacie tym zawarte są wyznaczniki postępu w kształceniu. Pojawia się w związku z tym dyrektywa: tak formuj proces dydaktyczny, aby wyzwał on spontaniczną aktywność twórczą, aktywność, która będzie stałą siłą tworzenia osobowości dynamicznych i wolnych.

Co rozumie się pod pojęciem twórczości?

J. Rudniański stwierdza, że „(...) mówiąc o twórczości w sensie psychologicznym nie mamy do czynienia z jakimś fenomenem właściwym pewnym jednostkom, lecz z czymś, co jest właściwe każdemu człowiekowi, co charakteryzuje każdy normalnie funkcjonujący mózg ludzki i co może występować w mniejszym lub większym stopniu, nie może jednak nie występować w ogóle”². Przy czym przez twórczość w sensie psychologicznym rozumie on sytuację, w których „(...) nie są znane działającemu wszystkie istotne elementy składające się na strukturę czynności oraz sposób powiązania tych elementów między sobą”³.

Poprzez wyjaśnienie tego pojęcia dyrektywa generalna staje się bardziej konkretna i brzmi: tak formuj proces kształcenia, aby sytuacje dydaktyczne motywowały do aktywnego wyjaśnienia struktury czynności i poszukiwania najskuteczniejszych metod postępowania. Sytuacje, o których mowa⁴:

- są dla studenta nowe (nieznana jest pełna struktura i wzajemna zależność elementów),
- są trudne (nie można ich objaśnić i rozwiązać przy posiadanym zasobie informacji i umiejętności),
- są niepewne (nie można do nich zastosować schematu postępowania, które przyniesie pewne rozwiązania).

Scharakteryzowane sytuacje można nazwać sytuacjami problemowymi. Ich rozwiązywanie w procesie kształcenia bliskie jest czynnościom badawczym. Jeśli przebieg kształcenia ma być zbieżny w swej istocie z procesem badawczym, to nie można traktować go jako zbioru wyizolowanych sytuacji problemowych. Dlatego też modelowanie dydaktyczne opierające się na formie nauczania problemowego musi dotyczyć struktury tych sytuacji, na co zwracano już uwagę w rozdziale pierwszym.

Przyjęcie drogi przekształcania procesu kształcenia według powyższej dyrektywy wydaje się szczególnie niezbędne w szkolnictwie ekonomicznym. Problemy społeczno-ekonomiczne cechuje wysoki stopień złożoności i zmienności sytuacji. Twórcze ich rozwiązywanie wymaga stosowania wiedzy z różnych dyscyplin,

¹ B. Suchodolski: *Oświata i człowiek przyszłości*, KiW, Warszawa 1974, s. 360.

² J. Rudniański: *Homo cogitans*, WP, Warszawa 1975, s. 15.

³ Tamże, s. 14.

⁴ W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971, s. 224.

nie tylko wąsko specjalistycznych. Dynamika procesów gospodarczych na plan pierwszy wysuwa konieczność rozwijania zdolności poruszania się w obszarze sytuacji o zmiennej strukturze oraz umiejętności przekształcania metod działania. Wykształcenie ekonomisty nie może ograniczać się do wyposażenia go w informacje i zestaw podstawowych metod działania w sytuacjach określonych i dających się łatwo przewidzieć. Absolwent wyższej uczelni ekonomicznej powinien wejść do praktyki gospodarczej z rozwiniętymi zdolnościami i umiejętnościami twórczego rozwoju funkcji, jakie będzie pełnił.

3.2. Ogólne cechy metod problemowych

Wielkość zadań dydaktycznych, jakie stawiają przed kształceniem ekonomistów ogólne założenia unowocześniania oświaty oraz potrzeby gospodarki narodowej, doprowadziły do postawienia postulatu stosowania w szkole wyższej systemu polimetodycznego. Obok sprawdzonych, tradycyjnie wykorzystywanych metod, pojawiają się nowe sposoby przeznaczone do realizacji różnych zadań.

Istnieje wiele klasyfikacji metod nauczania⁵. Powszechnie stosowana klasyfikacja oparta jest na marksistowskiej teorii i dzieli metody na oparte na słowie, obserwacji i pomiarach oraz na działalności praktycznej.

- a) Metody oparte na słowie to:
wykład, opowiadanie, opis, pogadanka, dyskusja i praca z tekstem.
- b) Metody oparte na obserwacji (oglądowe):
pokaz, pomiar.
- c) Metody oparte na działalności praktycznej to:
metoda laboratoryjna i metoda zajęć praktycznych.

Metody te zostały opisane przez Cz. Kupisiewicza: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1980. Zalecałem wcześniej przestudiowanie tej pozycji. Jeśli nie przypominasz sobie charakterystyk tych metod – wróć do tej książki i znajdź rozdział o metodach nauczania.

Istotą każdej metody jest to, że czynnościom ze strony nauczyciela odpowiadają określone czynności uczącego się. Mistrzostwo dydaktyczne polega między

⁵ I. Bogusz: *O niektórych próbach klasyfikacji metod nauczania*, w: *Człowiek w pracy i w osiedlu*, „Biuletyn TWWP” 1970, nr 1/17.

innymi na tym, że działanie nauczającego wywołuje zamierzone skutki, wpływając na drogę uczenia się.

Oczywiste jest, że metody wymienione w trzech podstawowych grupach mogą służyć zarówno do realizacji toku podającego, jak i poszukującego nauczania – uczenia się. Jednakże jest to utrudnione (zwłaszcza przy niektórych z nich) ze względu na cechy tych metod.

Nauczanie problemowe odpowiada tokowi poszukującemu i definiowane może być jako uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów, które wymagają uzupełnienia informacji i myślenia produktywnego. Fazy rozwiązywania problemu, którym odpowiadają określone czynności po stronie nauczyciela akademickiego i studenta można wypunktować następująco:

1. Wytworzenie sytuacji problemowej i odczucie trudności.
2. Wstępna analiza sytuacji.
3. Określenie problemu (jego sformułowanie).
4. Określenie kryteriów oceny rozwiązania.
5. Szczegółowa analiza sytuacji problemowej.
6. Wytwarzanie pomysłów (wariantów) rozwiązania.
7. Weryfikacja wariantów według przyjętych kryteriów.
8. Sprawdzanie teoretyczne lub praktyczne przyjętego rozwiązania.
9. Uogólnienie i włączenie nowej wiedzy do wcześniejszej struktury.

Poszukiwanie nowych metod problemowych wymaga uwzględnienia podstawowych kryteriów wartościowania metod kształcenia. Są to:

- a) Możliwość wywoływania wstępnej motywacji do uczenia się. Wiąże się to z wytworzeniem odczucia trudności nowej sytuacji. Bardzo często asystenci, po określeniu problemu napotykać mur milczenia ze strony grupy, nawet studentów przygotowanych do zajęć. Można przypuszczać, iż związane jest to z formą prezentacji problemu oraz stopniem jego abstrakcyjności. Sytuacje konkretne, bliskie studentowi, mają większą szansę na wywołanie jego zainteresowania.
- b) Stopień aktywności studenta, jaki można wywołać przy zastosowaniu metody. Chodzi tu głównie o aktywność intelektualną, która przejawia się również w działaniu (np. wypowiedziach słownych). Jest to o tyle ważne, że w naukach takich jak ekonomiczne istotne jest kształtowanie sądów, opinii i przekonań czy postaw. Najskuteczniejszą drogą do tego jest samodzielne ich formułowanie i przewartościowywanie w drodze wymiany poglądów.
- c) Uzyskiwanie częstego i systematycznego przepływu informacji w czasie zajęć pomiędzy studentami i studentami a nauczycielem. Stwarza to możliwość kontrolowania przebiegu uczenia się i odpowiednich interwencji.

- d) Umożliwienie uczenia się wszechstronnego w sensie rozwoju wielu funkcji poznawczych oraz łączenia wiedzy z zakresu różnych dyscyplin w jedną strukturę (nauczanie zintegrowane)⁶.
- e) Stopień, w jakim metody wpływają stymulująco i motywująco na samodzielne studiowanie. Studia wyższe są oparte głównie na pracy samodzielnej, a metody stosowane w czasie zajęć mają duży wpływ na wywołanie motywacji do takiej pracy oraz na jej przebieg.

Wymienione kryteria uwidaczniają braki w systemie metod kształcenia ekonomistów. Zestaw metod należących do trzech podstawowych grup, zastosowany w odniesieniu do przedmiotów ekonomicznych, zmniejsza się z powodu specyfiki tego kierunku kształcenia, ograniczając się do niektórych metod słownych i rzadko do zajęć praktycznych.

Zastosowane kryteria wartościowania metod dydaktycznych nie tylko wyjaśniają przyczyny poszukiwania modeli nowych metod, lecz są również podstawą rozwiązań konstrukcyjnych⁷.

Przed omówieniem podstawowych modeli metod nauczania problemowego zostanie krótko scharakteryzowana grupa tych metod ze względu na ich specyficzne cechy.

1. Nauczanie problemowe jest ściśle związane z pracą w grupach. Większość teoretyków zajmujących się tą grupą metod widzi w pracy grupowej jedną z ich konstrukcyjnych cech. Podkreśla się szereg korzyści płynących z organizowania pracy w małych zespołach. Rozwija ona umiejętności współpracy i podziału zadań. Pozwala na aktywną pracę nad problemem wszystkim uczestnikom zajęć. Praca w grupach może być organizowana według zasady tworzenia zespołów jednorodnych, tzn. studentów ze zbliżonym poziomem wiedzy i umiejętności, lub w grupach zróżnicowanych, gdzie studenci słabsi mają szansę na szybsze podwyższanie poziomu przy pomocy lepiej przygotowanych kolegów.
2. Najczęściej spotykaną metodą wzajemnej komunikacji w trakcie rozwiązywania problemów jest dyskusja. Dyskusja może przebiegać w różnych formach organizacyjnych. Bardzo często stosuje się w czasie jednych zajęć łącznie kilka rodzajów dyskusji.
3. Sytuacje problemowe, które są przedmiotem pracy studentów mają cechy autentyczności. Wielu znawców tych metod twierdzi wręcz, że powinny to być sytuacje autentyczne, tzn. zaczerpnięte z praktyki. Postulat ten ma swoje

⁶ Por. rozdział pierwszy.

⁷ W zdaniu tym użyto terminu „model metody”, uznając słuszność twierdzenia J. Rudniańskiego, który przez model metody rozumie postulowany sposób postępowania.

uzasadnienie, jednakże nie zawsze (zwłaszcza w dyscyplinach teoretycznych) jest możliwy do spełnienia; nie zawsze poza tym jego spełnienie jest konieczne. Natomiast niewątpliwie jest, iż stworzenie sytuacji o cechach autentyczności wywołuje większe zainteresowanie studentów. Chodzi tu również o wiązanie w miarę możliwości teorii z praktyką i prezentowanie w procesie kształcenia rzeczywistych problemów życia gospodarczego.

4. Częstością cechą tej grupy metod jest symulacja. Zbliżyła to w pewnym sensie niektóre metody nauczania problemowego, czy też wężiej rozumiane techniki (szczegółowe odmiany metod) do metody laboratoryjnej. Cecha symulacji powoduje często występowanie w czasie zajęć prac praktycznych, tzn. konieczności wykonywania np. analiz ekonomicznych na materiale źródłowym pochodzącym z przedsiębiorstwa, którego działalność jest przedmiotem symulacji.
5. Znamienna staje się rola i funkcje nauczyciela akademickiego. Przesuwają się one na przygotowanie zajęć od strony merytorycznego i metodycznego przygotowania sytuacji problemowej oraz opracowanie czynności rozwiązywania problemu w czasie zajęć. Z pierwszoplanowego nadawcy informacji i egzekutora działań, nauczyciel przekształca się w pełnomocnika grupy studenckiej. Organizuje prace, udziela wyjaśnień, dodatkowych informacji itp. Nie oznacza to, że nie pełni funkcji kierowniczej. Jako instancja obiektywna i stymulująca przebieg studiowania oddziałuje na studentów poprzez zastosowaną metodę oraz zaaranżowaną sytuację.

Wymienione cechy nie wyczerpują specyfiki nauczania problemowego, są to jedynie rysy najważniejsze i najczęściej występujące. Już tylko te pięć cech pokazuje, iż z teoretycznego punktu widzenia pojawiają się trudności z włączeniem metod problemowych do trzech grup (słowne, oglądowe, oparte na działalności praktycznej). Z tego względu wygodniejsze wydaje się zastosowanie podziału na dwie grupy: metody podające i metody poszukujące. W takim układzie metody nauczania problemowego wchodziły w skład metod poszukujących.

Metody nauczania problemowego zaczęły się dynamicznie rozwijać na długo przed drugą wojną światową, głównie w Stanach Zjednoczonych, w zastosowaniu do nauk ekonomicznych. Dalszy ich rozwój dokonywał się w różnych ośrodkach doskonalenia i kształcenia kadr kierowniczych. Pojawienie się nowych rozwiązań było warunkowane aktualnie występującymi potrzebami. Stąd też mnogość ich odmian i nazw w chwili obecnej. W zasadach konstrukcji są one często podobne do siebie. Powoduje to trudności w systematyzowaniu tych rozwiązań i w dydaktycznej ich ocenie.

Zamierzeniem autora jest przedstawienie modeli metod podstawowych, w obrębie których mogą funkcjonować w praktyce różne ich mutacje. Z tego też

powodu oraz ze względu na konieczność określenia dydaktycznej przydatności metod, ograniczono się do wyróżnienia metody sytuacyjnej, przypadków, grupowego rozwiązywania przykładów, inscenizacji oraz gier ekonomicznych.

Każda z wymienionych metod posługuje się dyskusją, która spełnia rolę sposobu komunikacji. Warto pokrótce omówić jej rodzaje przed prezentacją modeli metod problemowych, tym bardziej, iż dyskusja występuje w uczelniach ekonomicznych jako samodzielna, stosunkowo często stosowana metoda.

3.3. Rodzaje dyskusji

Dyskusja jest metodą często stosowaną w kształceniu ekonomistów. Powstaje jednak pytanie, czy wykorzystywane są wszystkie możliwości, jakie stwarza. Praktyka wskazuje, że nie.

Termin „dyskusja” bierze swój początek od łacińskiego *discussio*, co znaczy rozrzucanie, roztrząsanie⁸.

Główne cechy dyskusji:

1. Uczestnicy dyskusji znajdują się w sytuacji problemowej, która u wszystkich wywołuje odczucie trudności.
2. Sytuacja problemowa jest określona w sposób pozwalający uczestnikom zająć zróżnicowane stanowiska.
3. Uczestnicy dyskusji dążą do rozwiązania problemu w drodze bezpośredniego prezentowania stanowisk oraz wzajemnego argumentowania i kontrargumentacji.

Wydaje się, iż przyczyn niepowodzeń w stosowaniu metody dyskusji należy szukać przede wszystkim w braku umiejętności stwarzania sytuacji scharakteryzowanej w powyższych trzech punktach. Wynika to przypuszczalnie z niezajomości praktycznych technik organizowania, prowadzenia dyskusji oraz prawdopodobnie z cech osobowościowych niektórych nauczycieli akademickich. Techniki, o których mowa, ułatwiają wywołanie odczucia sytuacji problemowej; ułatwiają także określenie przez studenta jego własnego stanowiska.

Dyskusja seminaryjna – najbardziej typowa dla szkoły wyższej, jest ściśle związana z formą zajęć seminaryjnych. Polega ona na referowaniu wybranego problemu przez jednego lub grupę studentów. Następnie w oparciu o sformułowane tezy i hipotezy przeprowadza się ich ocenę, wytwarza nowe rozwiązania itd.

⁸ Cz. Kupisiewicz: *Podstawy...*, op.cit., s. 176; T. Pszczołowski: *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, WP, Warszawa 1974.

Metoda ta ma istotne zalety (np. wdrażanie do samodzielnego przygotowania tez dyskusji, umiejętność formułowania i przedstawiania problemu), jest też w zajęciach seminaryjnych metodą podstawową, czasem nawet jedyną, podczas gdy tematyka zajęć, przygotowanie studentów, wymagają stosowania różnych metod.

Dyskusja plenarna – prowadzona jest na forum całej grupy studenckiej. Osoba prowadząca określa sytuację problemową, a następnie prowadzi dyskusję według kolejności zgłaszania się studentów. Dwie sprawy wymagają tu podkreślenia. Pierwsza z nich to sposób, w jaki przedstawiony zostaje problem. Sposób ten powinien być dostosowany do poziomu wiedzy studentów. Często okazuje się, że po wstępnym zagajeniu nie ma chętnych do dyskusji. Studenci nie dostrzegają trudności. Dopiero zaprezentowanie kilku możliwych stanowisk otwiera rzeczywistą dyskusję. Sprawa druga to kierowanie dyskusją. W początkowej fazie istotne jest, aby studenci określili i zaprezentowali własne wyjściowe poglądy. Można im w tym pomóc poprzez stawianie pytań bądź formułowanie twierdzeń sprzecznych. Taka metoda wymaga wcześniejszego przygotowania nauczyciela akademickiego.

Wadą dyskusji plenarnej jest to, że przy większej liczebności grupy nie daje możliwości aktywnego dyskusowania wszystkim studentom. Preferuje studentów śmiałych, umiejących wypowiadać się.

Dyskusja wielokrotna – grupowa – pozwala w pewnym stopniu wyeliminować wady dyskusji plenarnej. Jest organizowana w małych zespołach, które w tym samym czasie dyskutują nad tym samym lub różnymi problemami. Daje to możliwość aktywnego udziału wszystkim studentom.

Dyskusja panelowa – obserwowana – tzn. taka, w której występuje wyodrębniona grupa studentów. Przebiega ona według planu określającego poszczególne stanowiska w dyskusji, czas, kolejność wystąpień itd. Jest ona starannie przygotowana. Chodzi o to, aby dany problem był analizowany w najważniejszych aspektach w sposób wyczerpujący. Osobami dyskutującymi są zaproszeni specjaliści lub studenci, którzy wcześniej się do tej dyskusji przygotowują zgodnie z planem (scenariuszem) panelu. Scenariusz ten przewiduje momenty włączenia się do dyskusji pozostałych uczestników zajęć (obserwatorów). Przykładem może być dyskusja panelowa, opracowana w SGPiS z przedmiotu „Finanse organizacji gospodarczych” dla II roku studiów Wydziału Finanse i Statystyka⁹. Występują w niej podstawowe cechy typowego scenariusza dyskusji panelowej.

⁹ L. Szyszko., E. Chrabonszczewska, M. Wiatr: *Metoda dyskusji panelowej. Rachunek gospodarczy w socjalizmie*, „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975, s. 58–61.

Dyskusja typu dialogowego może przybierać różną postać: rozmowy np. dwóch specjalistów, gdy zajęcia prowadzone są przez dwóch nauczycieli akademickich, dyskusji dwóch studentów specjalnie przygotowanych do pełnienia tych funkcji. Autor z powodzeniem wypróbował tę technikę powołując dwóch studentów: zadaniem jednego było wysuwanie wszystkich możliwych argumentów przeciwko proponowanemu rozwiązaniu (przez innego studenta lub asystenta), zadaniem drugiego – argumentowanie za rozwiązaniem. Technika ta bliska jest dyskusji panelowej.

Sesja pomysłowości – zwana również „burzą mózgów” stosowana jest najczęściej do rozwiązywania problemów wykonawczych. Przebiega ona w ściśle określonych etapach o zróżnicowanych zadaniach. Może mieć charakter plenarny bądź wielokrotny. Istota jej polega na osłabieniu szeregu podmiotowych uwarunkowań, niekorzystnie wpływających na myślenie twórcze. W etapie pierwszym są zgłaszane wszystkie możliwe pomysły rozwiązania problemu, bez prowadzenia jakiegokolwiek selekcji i ich oceny. Etap drugi to wstępna selekcja pomysłów (wykluczenie pomysłów podobnych, nierealnych). W etapie trzecim z uzyskanej listy wyodrębnia się dwa lub trzy warianty rozwiązania, które zdaniem uczestników zajęć są najlepsze. W końcowej fazie przeprowadza się ocenę wariantów wg przyjętych kryteriów (np. realności i stopnia realizacji celu). Poszczególne etapy są limitowane w czasie.

Zaprezentowane techniki dyskusji nie wyczerpują wszystkich możliwych rozwiązań. Ciągłe pojawiają się nowe, przystosowane do realizacji szczególnych zadań dydaktycznych. Skuteczność różnych technik jest zależna od umiejętności nauczyciela akademickiego, wyrażających się w precyzyjnym przygotowaniu dyskusji i sposobie jej prowadzenia.

Co utrudnia Ci prowadzenie dyskusji? Spróbuj sformułować te przeszkody, które mogą być związane z Twoimi czynnościami.

3.4. Metoda sytuacyjna

Metoda sytuacyjna jest uznawana za najwcześniej opracowaną i stanowiącą podstawę metodyczną do dalszych rozwiązań. Metoda ta była stosowana w Harvard Business School od momentu jej założenia, tj. od roku 1908. Użyto wtedy określenia *case study* (badanie przypadku). Pierwsza publikacja na ten temat została wydana przez T. Copelanda w 1920 r.¹⁰ i traktowała o przypadkach z zakresu

¹⁰ M. Borak: *Sytuacni metody*, „Pedagogika” 1969, t. 19, nr 4, s. 571–578.

marketingu. Od roku 1930 zaczęto opracowywać specjalnie spreparowane opisy sytuacji, odchodząc od prezentacji zdarzeń przez praktyków gospodarczych.

Opisywana metoda jest od dawna stosowana w szkoleniu wojskowym. Polega ono na tym, że wytwarza się opisy sytuacji praktycznych i dyskutuje nad ich optymalnym rozwiązaniem¹¹.

W literaturze poświęconej metodzie sytuacyjnej, autorzy zamiennie używają terminu „metoda sytuacyjna” i „metoda przypadków”. Nazwę „przypadek” autor rezerwuje dla następnego omawianej metody.

O metodach sytuacyjnych ukazało się wiele publikacji autorów polskich i zagranicznych¹². Na temat metody sytuacyjnej Z. Pietrański pisze: „metoda sytuacyjna polega na rozważaniu konkretnych sytuacji zaczerpniętych z praktyki kierowniczej”¹³, także według M. Boraka: „metody sytuacyjne ... są oparte na analizie konkretnych przypadków z zakresu praktyki gospodarczej”¹⁴. We wszystkich definicjach na plan pierwszy wysuwa się opis sytuacyjny jako szczególny instrument w kierowaniu procesem rozwiązywania problemów. Ważną cechą opisu jest niewątpliwie jego konkretność (oparcie się na faktach). Pełna definicja brzmiałaby zatem: **metoda sytuacyjna jest to sposób kierowania procesem uczenia się poprzez rozwiązywanie problemów za pomocą specjalnie spreparowanego opisu sytuacji mającej cechy autentyczności.**

W celu odróżnienia tak rozumianej metody sytuacyjnej od metod pokrewnych, należy uzupełnić definicję o dwa stwierdzenia:

- sytuacja problemowa zawiera wszystkie niezbędne informacje;
- studenci nie otrzymują sformułowanego problemu.

Stymulujące i motywujące znaczenie opisu sytuacyjnego wymaga, aby spełniał on ponadto określone wymagania:

- a) opis powinien zawierać sytuację problemową, odpowiadającą problemowi dydaktycznemu;
- b) sposób preparacji opisu powinien wywołać motywację do rozwiązywania problemu i nadawać temu procesowi zamierzony przebieg;
- c) przedstawione fakty powinny pozwalać na rozwinięcie się dyskusji prowadzonej z różnych stanowisk i w podstawowych dla danego rodzaju problemu płaszczyznach analizy.

¹¹ T. Nowacki: *Dydaktyka wojskowa*, MON, Warszawa 1966, s. 302–306.

¹² Z autorów polskich należy wymienić B. Dłużniewskiego, S. Deszczyńskiego, A. Kisiek, K. Krużewskiego, Z. Pietrańskiego, J. Rudniańskiego i S. Słomkiewicza.

¹³ Z. Pietrański: *Sprawne kierownictwo*, WP, Warszawa 1962, s. 211.

¹⁴ M. Borak, I. Camra: *Sbornik analyzovaných didaktických případů*, WSE, Praha 1968, s. 5, /tłum. M.P./

W praktyce dydaktycznej harwardzka metoda (klasyczna) przybiera różnorodną postać. Należy przyjąć, iż ze względu na zróżnicowanie zadań dydaktycznych, nazwę „metoda sytuacyjna” stosować się będzie do modelu sposobu postępowania według wyżej sformułowanej definicji.

Sytuacja będąca przedmiotem opisu jest dla uczestników zajęć sytuacją problemową. Mogą w niej występować różnorodne problemy decyzyjne, orientacyjne, wykonawcze (jeśli przyjąć taką kwalifikację), różne też mogą występować rodzaje jej analizy, np.¹⁵:

- a) analiza dotyczy sytuacji wraz z rozwiązaniem, które w opisie występuje (przyczyny powstania sytuacji);
- b) analiza jest skierowana na ocenę prawidłowości rozwiązania;
- c) analiza sytuacji nie zawiera rozwiązania, dotyczy tylko przyczyn jej powstania;
- d) analiza dotyczy sytuacji bez rozwiązania, analizuje się przyczyny i poszukuje rozwiązania;
- e) analiza dotyczy sytuacji z uwzględnieniem przyszłych następstw przyjętego rozwiązania.

Złożoność i wielorakość możliwych płaszczyzn analizy pozwala na orientację w zadaniach dydaktycznych, jakie można przy pomocy tej metody zrealizować. Ze względu na motywującą stronę przedstawionych sytuacji (motywująca do zajęcia się nimi przez studenta), istotne wydaje się sklasyfikowanie ich w dwie grupy: sytuacje analityczne i konfliktowe¹⁶.

Sytuacje analityczne to takie, w których opisywane organizacje (lub jednostki) nie realizują działań sprzecznych z działaniami innych organizacji lub mogących narazić na nieosiągnięcie celu inne organizacje (lub jednostki, grupy). Jest to zatem sytuacja, w której przyjęcie takiej lub innej drogi rozwiązania nie służy rozwiązaniu istniejącego wewnętrznego konfliktu.

Sytuacje konfliktowe dotyczą osób prawnych lub fizycznych, których cele są sprzeczne. Spotyka się opisy sytuacyjne, w których zarysowane konflikty mają różną siłę i różne znaczenia dla organizacji. Stosowanie w dydaktyce opisów analitycznych i konfliktowych jest uzasadnione zadaniami kształcenia. Praktyka gospodarcza obfituje w oba typy sytuacji.

Należy tu zwrócić uwagę na większe na ogół zainteresowanie studentów wywołane sytuacjami konfliktowymi, które pozwalają na łatwiejszą identyfikację z osobami konfliktu ze względu na cechy osobowości i poglądy uczestników

¹⁵ M. Borak, *Harwardzka metoda sytuacyjna oraz jej warianty*, „Doskonalenie Kadr Kierowniczych” 1972, nr 7–8, s. 24.

¹⁶ M. Borak: *Moderne metody výchovy veducich*, Obzor, Bratislava 1970, s. 66–68.

zajęć. Zaleca się stosowanie ich szczególnie w pierwszym okresie pracy z grupą studencką przy pomocy tej metody.

Po tych ogólnych stwierdzeniach można określić zbiór cech, jakim odpowiada opis stosowany w metodzie sytuacyjnej¹⁷:

1. Prezentowana w opisie sytuacja jest zbieżna z problemem teoretycznym lub praktycznym wynikającym z programu danego przedmiotu kształcenia.
2. Sytuacja jest analityczna lub konfliktowa, przy czym decyzja o jej rodzaju zależy głównie od:
 - a) zadań dydaktyczno-wychowawczych (jeśli np. celem jest wytworzenie określonej postawy o zabarwieniu emocjonalnym wobec pewnych wartości, faktów czy procesów społeczno-gospodarczych, prawdopodobnie bardziej zasadne będzie oparcie zajęć na sytuacji konfliktowej),
 - b) rodzaju problemu,
 - c) stopnia przygotowania (wiedzy, umiejętności, zainteresowania przedmiotem) studentów do tego typu zajęć.
3. Opisana sytuacja jest autentyczna lub nosi znamiona autentyczności. Fikcyjne opisy na ogół rozbudzają mniejsze zainteresowanie i do rzadkości należą osoby, które potrafią zmyślać sytuacje w sposób gwarantujący, iż studenci odbiorą je jako autentyczne i interesujące.
4. Opis podlega specjalnej preparacji, polegającej na selekcji informacji i ułożeniu ich w strukturę, która będzie przejrzyste sygnalizowała problem. Chodzi również o nadanie opisowi odpowiedniej formy literackiej.
5. Istotną cechą, wcześniej już określoną, jest zawarcie w opisie wszystkich informacji niezbędnych do rozwiązania lub też do pozostawienia pewnych luk, które studenci uzupełniają samodzielnie przed zajęciami w drodze studiowania wskazanych materiałów. Cecha pełnej informacji wyróżnia model metody sytuacyjnej wśród innych metod.
6. W opisie (materiale dla studenta) nie ma sformułowanego problemu. Nie określa go również osoba prowadząca zajęcia – instruktor¹⁸. Jest to druga cecha rozróżniająca.
7. Przedstawianie faktów w opisie powinno być obiektywne. Należy dołożyć starań, aby nie zawierał on ocen ani sugestii autora. Wiąże się to z cechą autentyczności zarówno opisu, jak i materiałów dodatkowych o charakterze źródłowym.

¹⁷ A. Kisiel: *Metoda sytuacyjna*, CODKK, Warszawa 1971, s. 7–9.

¹⁸ Określenie instruktor będzie stosowane przy omawianiu metod problemowych w celu zaakcentowania odmiennej roli nauczyciela akademickiego w tym typie zajęć w porównaniu z zajęciami tradycyjnymi.

8. W opisanej sytuacji występują osoby prawne lub fizyczne. Należy stosować nazwy instytucji (przedsiębiorstw) w ich autentycznym brzmieniu lub nazwy fikcyjne, o ile instytucja będąca przedmiotem opisu sobie tego nie życzy. Ważne jest, aby nie było to przedsiębiorstwo czy pracownik „x”.

Jednym z problemów przygotowania opisu sytuacyjnego jest nadanie mu odpowiedniej formy. Musi ona być dostosowana do cech sytuacji, problemu i do wszystkich wymogów stawianych opisowi. Spośród form pisemnych do najczęściej spotykanych należy zaliczyć:

- a) opowiadanie,
- b) list,
- c) raport,
- d) sprawozdanie.

Możliwe jest również zaprezentowanie sytuacji poprzez film fabularny bądź dokumentalny, przezrocza czy też materiały foniczne lub telewizyjne (np. taśma magnetowidowa). Bardzo często wybrana sytuacja nie może być szczegółowo przedstawiona (tzn. w podstawowym opisie nie mieszczą się wszystkie konieczne informacje potrzebne do rozwiązania problemu). W takim przypadku stosuje się różnego rodzaju załączniki i dodatki, np. struktura organizacyjna przedsiębiorstwa, opinie, wyjaśnienia pochodzące z materiałów źródłowych. Opis może być ponadto wyposażony w dodatkowe materiały metodyczne, np. formularze i wskazówki do przeprowadzenia niezbędnych analiz statystycznych, formularze do dyskusji itp.

Praca przygotowawcza, koncentrująca się na opracowaniu opisu ma w dużej mierze charakter metodyczny, wymaga jasnego sformułowania problemu (problemów), określenia płaszczyzn analizy i przewidywania wariantów rozwiązania. Nie oznacza to, że sam przebieg zajęć ma charakter żywiołowy, ograniczony jedynie opisaną sytuacją i formalnymi regułami prowadzenia dyskusji.

Postuluje się wprawdzie, i jednocześnie uważa za jedną z zalet metody, swobodną wymianę poglądów i dokonywanie możliwie szerokiej analizy, jednak instruktor prowadząc zajęcia musi dążyć do wykorzystania wszystkich możliwości maksymalnej realizacji zamierzonych zadań dydaktycznych. Wymaga to starannego przygotowania metodycznego i doświadczenia. Przygotowanie metodyczne opiera się na przygotowaniu faz (etapów pracy nad opisem) przebiegu zajęć:

1. Przygotowanie studentów do zajęć wiąże się z określeniem, jakie informacje teoretyczne i praktyczne są niezbędne, aby w skuteczny sposób rozwiązywać (analizować) daną sytuację. Pociąga to za sobą bardzo często potrzebę udzielenia metodycznych wskazówek do samodzielnego studiowania, przygotowania do zajęć.

2. Zapoznanie się z opisem sytuacyjnym. W zależności od rozległości i stopnia złożoności opisu rozdaje się go studentom odpowiednio wcześniej lub już na zajęciach. Często wymaga się, aby studenci sami przed zajęciami sformułowali na piśmie problem, jaki dostrzegają w przedstawionej sytuacji, by określili własne stanowisko, warianty rozwiązania itp. Ma to na celu skrócenie czasu trwania poszczególnych faz zajęć i spowodowanie przeprowadzenia wstępnej analizy sytuacji. Faza ta jest związana z podjęciem przez instruktora decyzji co do formy dyskusji. Czy będzie to dyskusja plenarna, grupowa (wielokrotna), panelowa, czy też jej forma mieszana, a co za tym idzie, jaka zostanie zastosowana metoda tworzenia grup (czy będą to grupy mieszane czy jednorodne) i czy narzucona im zostanie struktura według funkcji, czy też grupy będą się same organizować.
3. Sformułowanie problemu. W etapie tym po wstępnej analizie sytuacji studenci sami określają problem. Instruktor nie sugeruje sformułowania, prowadzi jedynie zapis zgłaszanych propozycji i powoduje, iż w drodze dyskusji grupa wybiera określenie najważniejsze poddając je odpowiednio zabiegom stylistycznym. Waga tego etapu wynika z zadań dydaktycznych, których realizacji ma służyć omawiana metoda. Jednym z nich jest właśnie kształcenie umiejętności dostrzegania i formułowania problemu w obszarze danego zbioru informacji.
4. Ustalenia kryteriów rozwiązania problemu centralnego, które pozwalają na ukierunkowanie analizy.
5. Analiza sytuacji, która w praktyce może przekształcić się w dyskusję o faktach mało istotnych. Rola instruktora jest tu bardzo znacząca i wymaga subtelnej techniki postępowania. Jest on w tej fazie „pomocnikiem” studentów. Prowadzi zapis argumentacji, udziela głosu itp. Powinien mieć świadomość, że późniejsze zestawienie wyników analizy ma posłużyć do podsumowania, które będzie prowadzić do uogólnień i które musi zawierać naukową analizę problemu. Wiele zatem zależy od sposobu, w jaki będzie prowadził zapis argumentów (stanowisk), jak będzie je grupował i hierarchizował.
6. Opracowanie (wytwarzanie) wariantów rozwiązania. Studenci nierzadko po wstępnej analizie sytuacji wysuwają propozycje rozwiązania. Należy się temu zdecydowanie przeciwstawić, jeśli zależy nam na wdrożeniu uczestników zajęć do systematycznej i racjonalnej pracy nad problemem. W fazie tej ważne jest, aby propozycje zgłaszane przez małe grupy lub indywidualnie (w przypadku dyskusji plenarnej) były opatrzone uzasadnieniem, które będzie oparte na wnioskach wypływających z analizy sytuacji. W uzasadnieniach tych studenci powinni opierać się również na przyjętych kryteriach, jakim ma

odpowiadać rozwiązaniu. Zdarzają się wypadki, iż liczba zgłaszanych rozwiązań jest bardzo duża (zwłaszcza przy dyskusji plenarnej), a różnice pomiędzy nimi są bardzo niewielkie lub mało istotne. Przeprowadza się wtedy dyskusję nad propozycjami już w tej fazie. Mają one na celu sformułowanie rozwiązań zasadniczo różnych i charakteryzujących najważniejsze punkty widzenia.

7. Weryfikacja jest fazą trudną, tym trudniejszą, im większa jest liczba kryteriów. Najważniejsze jest, aby uwidocznione zostały główne aspekty wartościowania rozwiązań i metody oceny. Nie jest wcale konieczne, aby grupa dokonała ostatecznie wyboru wariantu (o ile nie jest to problem decyzyjny). Możliwe jest przerwanie tej fazy po przedyskutowaniu zgłoszonych wariantów i pozostawienie sprawy otwartej.
8. Sprawdzenie przyjętego rozwiązania może być przeprowadzone w różny sposób. Na przykład studenci przewidują dalszy rozdział sytuacji w oparciu o podjętą decyzję. Można odwoływać się do porównania rozwiązania z teoretycznymi ustaleniami dyscyplin itp. Instruktor bardzo często zna rozwiązanie, które wystąpiło w życiu i może je zaprezentować.
9. Komentarz końcowy wysłuchiwany jest przez studentów z dużą uwagą. Dlatego też treść i sposób jego wygłoszenia są bardzo ważne. Powinien on zawierać merytoryczną ocenę wszystkich etapów pracy nad problemem, zawierać teoretyczną, naukową interpretację problemu. Niemniej ważne jest wskazanie na pozytywne i negatywne aspekty metodycznej strony pracy studentów. Istota końcowego komentarza polega na dokonaniu syntezy w sposób pozwalający na włączenie nowych informacji i wytworzonych umiejętności do struktury wiedzy i umiejętności już przez studentów posiadanych oraz na wywołaniu świadomości luk w tej wiedzy i, co z tym związane, na wytworzeniu motywacji do dalszego studiowania.

Realizacja postulowanego przebiegu zajęć wymaga od nauczyciela akademickiego specjalnych umiejętności oraz stosowania się do metodycznych reguł. Najważniejszą z nich jest chyba (najczęściej podnoszona przez autorów) demokratyczny sposób kierowania, pozwalający na powstawanie twórczej aktywności studentów. Nie bez znaczenia są zatem cechy osobowości instruktora, które mogą stać się przyczyną braku osiągnięć przy zastosowaniu metody sytuacyjnej. Drugą regułą przy analizie sytuacji jest zachowanie i umiejętne narzucenie dyscypliny metodologicznej, dyscypliny, która wyrażać się będzie w konsekwentnym przestrzeganiu etapów postępowania, czasu ich trwania, itp.

Dokonana charakterystyka modelu metody sytuacyjnej zawiera wiele momentów pozwalających w praktyce dydaktycznej na zróżnicowanie zajęć pod względem doboru zadań dydaktycznych, organizacji zajęć itp. Opisywane w literaturze

odmiany metody sytuacyjnej traktuje się jako odrębne metody. W przedstawionym modelu znajdują one swoje miejsce. Przykładowo, tzw. „postępujące zaznajomienie się z przypadkiem”¹⁹ charakteryzowane jest jako metoda polegająca na prezentowaniu opisu sytuacji nie w całości, ale w częściach, tak że analiza rozwija się w miarę eksponowania kolejnych fragmentów opisu. Pozwala to na systematyczne zwiększanie liczby elementów podlegających analizie, stwarza również wrażenie rozwoju sytuacji w czasie i umożliwia kolejne weryfikacje wniosków.

„Basket-metoda” wyraża się tym, iż wytwarza się sytuacje, które występują w praktyce zarządzania na stanowiskach kierowniczych. Ma ona charakter treningu w racjonalnym podejmowaniu decyzji w odniesieniu do sytuacji praktycznych, wymagających szybkiego działania. Sytuacje są analizowane indywidualnie, a następnie prowadzi się dyskusję nad sposobami działania i dokonuje ich oceny.

„Metoda opracowania projektu” – skierowana jest na rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów techniczno-organizacyjnych czy techniczno-ekonomicznych. Dokonuje się ono w oparciu o opis sytuacji jakiegoś przedsiębiorstwa, a projektowanie dotyczy dalszej działalności tego przedsiębiorstwa.

Metoda sytuacyjna może być stosowana tylko do pewnej grupy zadań dydaktycznych, tak jak nie może być używana do podawania informacji. Grupa tych zadań dotyczy głównie kształcenia umiejętności, może jednak prowadzić do zmian w cechach osobowości i wpływać na strukturę posiadanej wiedzy.

Przedstawiony model metody wskazuje na możliwości i ograniczenia w jej stosowaniu. Reasumując można stwierdzić, że do zasadniczych możliwości, jakie stwarza metoda sytuacyjna można zaliczyć:

1. Kształcenie umiejętności analizy sytuacji problemowych.
2. Kształcenie umiejętności dostrzegania i formułowania problemów w obrębie danego zbioru informacji.
3. Rozwijanie umiejętności stosowania skutecznych metod rozwiązywania problemów.
4. Kształtowanie postaw wobec problemów społecznych i gospodarczych (wpływanie na strukturę motywacji).
5. Rozwijanie umiejętności przekonywania, doboru argumentacji czyli tego, co można nazwać kulturą dyskusji.
6. Kształcenie umiejętności pracy zespołowej, współdziałania.
7. Integrowanie wiedzy z różnych dyscyplin.

Wiązanie procesu kształcenia akademickiego z praktyką gospodarczą.

¹⁹ M. Borak: *Moderne metody vychovy veducich*, Obzor, Bratislava 1970, s. 72.

Wydaje się, iż znaczna część dyscyplin ekonomicznych, np. ekonomiki branżowe, polityka ekonomiczna, polityka społeczna i zatrudnienie, zajmujących się istotnymi problemami życia społeczno-gospodarczego, daje duże możliwości zastosowania metody sytuacyjnej.

Ograniczenia w stosowaniu tej metody dotyczą głównie:

1. Tych dyscyplin, w których twierdzenia naukowe są jednoznaczne i powszechnie obowiązujące. Dotyczy to np. takich dyscyplin nauczanych w wyższym szkolnictwie ekonomicznym jak matematyka.
2. Zadań dydaktycznych związanych z podawaniem informacji.
3. Trudności wynikających z dostępności materiałów empirycznych.
4. Trudności związanych z organizacją procesu dydaktycznego.
5. Cech osobowości nauczycieli akademickich (autokratyczny styl kierowania, trudne do zmiany nawyki pracy dydaktycznej, itp.).
6. Czasochłonności przygotowania zajęć.

3.5. Metoda przypadków

Szerokie omówienie modelu metody sytuacyjnej było podyktowane faktem, iż pozostałe modele metod, prezentowane w niniejszym rozdziale, opierają się w dużej mierze na podstawowych założeniach tego pierwszego modelu.

W metodzie sytuacyjnej podkreślono, iż cechą wyróżniającą ją, jest badanie pełnego zbioru informacji niezbędnych do rozwiązania problemu, przy czym problem formułuje grupa studentów. Cechą wyróżniającą metodę przypadku jest poszukiwanie rozwiązania problemu zawartego w opisie przy niepełnych informacjach. Czynności uczącego się są zatem skierowane na uzyskanie informacji uzupełniających i rozwiązanie problemu, który jest sformułowany przez instruktora, bądź też na konkretyzację sformułowania.

Metoda analizy przypadków – (*Incident process*)²⁰, opracowana przez Paula i Faith Pigorsów w roku 1954, opiera się nie na wyczerpującym opisie sytuacji, lecz na prezentacji krótkiego incydentalnego zdarzenia, które przedstawia pewien problem, najczęściej tylko powierzchownie. Dla dalszej konkretyzacji problemu (jego prawidłowego sformułowania) oraz rozwiązania przypadku, studenci muszą uzyskać dodatkowe informacje. Uzyskują je w drodze stawiania pytań w czasie 20–30 min. (w zależności od przypadku), na forum całej grupy studenckiej.

²⁰ P. Pigors, F. Pigors: *Case Method in Human Relations*, The Incident Process, M.C. Graw – Hill, New York 1961; M. Borak: *Moderne metody vychovy veducich*, Obzor, Bratislava 1970, s. 68–71.

Również w drodze dyskusji plenarnej następuje konkretyzacja problemu. W etapie tym okazuje się, iż informacje były zbierane w sposób nieprzemysłany i często nie naświetlają związków przyczynowo-skutkowych w sposób wystarczający. Faza następną to indywidualne opracowanie przez studentów rozwiązania problemu w formie pisemnej. Na podstawie kryterium zbieżności proponowanych rozwiązań tworzone są małe grupy, które opracowują wspólną argumentację dla uzasadnienia przyjętego rozwiązania. Rozwiązania te są przedmiotem prezentacji przez przedstawicieli grup, na forum plenarnym. W fazie końcowej instruktor informuje uczestników zajęć, jakie rozwiązanie wystąpiło w rzeczywistości i jakie były jego skutki. W każdym wypadku zajęcia kończą się podsumowaniem zawierającym wskazania na reguły postępowania, jakie na podstawie danej sytuacji można określić w odniesieniu do przypadków podobnych.

Istota tej techniki postępowania polega przede wszystkim na przedstawieniu sytuacji wycinkowej z podaniem niepełnej informacji. Kształci ona umiejętności zbierania informacji oraz znajdowania możliwie silnych argumentów do obrony własnego stanowiska.

Metoda grupowego rozwiązania przypadków²¹ została oparta na metodzie Pigorsa, z tym jednak, że położono większy nacisk na pracę w małych izolowanych grupach. Studenci pracują w nich już od samego początku, tzn. od fazy zbierania dodatkowych informacji. Wprowadzono również zasadę kosztu informacji. Oznacza to, że im więcej informacji grupa „kupi”, tym większe ponosi „koszty”. Powoduje się w ten sposób dążenie do racjonalnego zadawania pytań (precyzja sformułowań itd.). Konkretyzacja problemu prowadzona jest również w małych grupach, po czym w drodze dyskusji plenarnej dokonuje się analizy poszczególnych sformułowań, a grupy, które zrobiły to najlepiej, uzyskują „premie”. Etap następnym, tj. opracowanie rozwiązania, przebiega znowu w małych grupach, po czym rozwiązania są oceniane i premiovane.

W metodzie tej pojawiają się nowe elementy, jakimi są „koszty” i „premie”. Powodują one, że grupy rozwiązujące przypadek stają się względem siebie konkurencyjne. Ta grupa osiąga najlepszą ocenę, która uzyskała najwyższy „dochód”. Są to elementy gry. Działanie studentów zostaje podporządkowane kryterium najwyższego rezultatu i uzyskaniu najlepszej lokaty.

Ostatnio coraz częściej w dydaktyce używa się terminu „gra”. Przez „grę dydaktyczną” będzie się rozumieć taką celowo organizowaną sytuację, w której

²¹ M. Borak: *Metody grupowego rozwiązywania przykładów i przypadków oraz porównanie ich z metodą przypadków Pigorsa*, „Dokształcenie Kadr Kierowniczych” 1971, nr 4, s. 21–31.

studenci ubiegają się o osiągnięcie wartości niepodzielnej lub będącej w ograniczonym zasobie.

Z pedagogicznego punktu widzenia tworzenie tego typu sytuacji wywołuje określone skutki nie tylko w przebiegu zajęć, ale wpływa na strukturę motywacji studentów. Skutki te mogą mieć charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny. Otwarte jest pytanie, kiedy celowe staje się wprowadzenie elementów gry, a kiedy nie powinno się tego robić. Na pewno jednak postępować należy ostrożnie i każdorazowo przeprowadzić analizę zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Dynamiczna metoda sytuacyjna²² opracowana w Sztokholmie w 1959 r., stosowana jest przy rozwiązaniu kompleksowych problemów związanych z funkcjonowaniem przedsiębiorstwa. Opis przypadku zawiera tylko niektóre informacje, pozostałe studenci muszą uzyskać samodzielnie. Dynamika sytuacji problemowej polega tu na tym, że przedsiębiorstwo działa w kontakcie z innymi organizacjami gospodarczymi i jednostkami nadrzędnymi, od których są uzależnione. W rozwiązywaniu problemów przedsiębiorstwa studenci muszą brać pod uwagę działania organizacji zewnętrznych. Działania te zmieniają się, a tym samym zmienia się sytuacja przedsiębiorstwa, które musi się do nich przystosować.

Metoda ta pozwala w pewnym stopniu wyeliminować statyczność sytuacji i zbliża charakter problemu do rzeczywistości. Jest ona pośrednio sposobem kształcenia pomiędzy metodą sytuacyjną a inscenizacją czy grą ekonomiczną.

Podobieństwo opisanych metod w ich zasadniczych elementach pozwala na określenie modelu metody przypadków, który w praktyce dydaktycznej przyjmuje postać różnorodnych wariantów.

Podstawowym elementem, tak jak w metodzie sytuacyjnej jest opis przypadku. Opis ten ma cechy takie same, jak opis sytuacyjny, tzn. odpowiada problemowi dydaktycznemu, jest autentyczny, występują w nim osoby prawne lub fizyczne itd. Różnice determinujące odmienność metody przypadków są następujące:

1. Opis przypadku zawiera informacje niewystarczające do przeprowadzenia pełnej analizy przyczynowo-skutkowej. Oznacza to, że część informacji zostaje celowo wyłączona, przy czym mają one charakter istotny z punktu widzenia całości obrazu sytuacji.
2. Opis zawiera sformułowany problem (przynajmniej jego wstępne określenie), a praca studentów skierowana jest na poszukiwanie rozwiązania.

Z analizy opracowanych przypadków wynika, iż w większości z nich problem centralny jest problemem decyzyjnym. Oznacza to, iż metoda ta znajduje najszersze zastosowanie w tej klasie problemów. Model metody jest elastyczny

²² M. Borak: *Moderne...*, op.cit., s. 73.

i różnicowanie go stosownie do konkretnych potrzeb jest możliwe w dużym zakresie. Wzorowym materiałem dydaktycznym, który przejrzysto ilustruje główne metody przypadków jest tekst pt. „Ustalanie globalnej kwoty nakładów w kampanii reklamowej”²³.

Biorąc pod uwagę cechy modelu metody przypadków oraz możliwe warianty, można określić zakres jej zastosowania. Można ją wykorzystać, gdy celem zajęć jest:

- kształtowanie umiejętności racjonalnego zbierania informacji ze względu na określony problem;
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów (najczęściej decyzyjnych lub wykonawczych);
- rozwijanie umiejętności organizacji pracy zespołu i współdziałania;
- kształtowanie operatywności wiedzy.

Są to najważniejsze z możliwości, jakie daje ta metoda, przy czym ograniczenia są zbliżone do tych, które są właściwe metodzie sytuacyjnej.

Odpowiedz na następujące pytania:

1. Jakie są zasadnicze różnice między metodą sytuacyjną a metodą przypadków?
2. Wskaż na różnice w zadaniach dydaktycznych, które realizują obie metody.
3. Które z tematów zajęć prowadzonych przez ciebie nadają się do zastosowania metody sytuacyjnej, a które do metody przypadków?

3.6. Metoda grupowego rozwiązywania przykładów

U podstaw opracowania tej metody leży mało efektywna praca ze studentami na ćwiczeniach. Najczęściej spotykane rozwiązanie zadań (przykładów) w małym stopniu aktywizuje całą grupę studencką. Do typowych należy sytuacja, gdy student rozwiązuje zadanie na tablicy przy najczęściej nikłym zainteresowaniu pozostałych studentów.

To krytyczne spojrzenie na metody prowadzenia ćwiczeń spowodowało poszukiwanie podejścia metodycznego, które spełniałoby następujące warunki:

- aktywowałyby intelektualnie całą grupę, w tym samym czasie i przy tym samym zadaniu,
- kształtowałyby umiejętności dochodzenia do rozwiązań metodą najskuteczniejszą (wymagającą jak najmniejszych nakładów pracy na obliczenie),

²³ J. Szałowski: *Metoda grupowego rozwiązywania przypadku: Ustalanie globalnej kwoty nakładów w kampanii reklamowej*, „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975, s. 84–89.

- kształtowałyby umiejętności zbierania potrzebnych danych do rozwiązania zadania przy minimalnej liczbie operacji.

Jest to o tyle ważne, że w ćwiczeniu umiejętności rozwiązywania przykładów dotyczących np. jakiegoś wskaźnika ekonomicznego nie tylko chodzi o to, aby został on obliczony, lecz również o to by był on obliczony możliwie szybko i najmniejszym nakładem pracy. Sytuacja problemowa przy rozwiązywaniu przykładów ma inny charakter niż w metodzie przypadków czy w metodzie sytuacyjnej. Tam problem ma kilka rozwiązań, z których jedno jest optymalne. Przykład na jedno rozwiązanie dające się sformułować parametrycznie (liczbowo), natomiast trudność i nietypowość sytuacji związana jest z wyborem metody zbierania danych i ich przetwarzania. Jest to zatem optymalizowanie metody dochodzenia do rozwiązania.

Metoda grupowego rozwiązywania przykładów została opracowana przez M. Boraka²⁴. Cechami charakterystycznymi tej metody jest:

- a) praca studentów w małych grupach,
- b) wprowadzenie elementów gry dydaktycznej,
- c) poszukiwanie informacji oraz rozwiązania przykładu (zadania), będących przedmiotem gry,
- d) limitowany czas.

W modelowym ujęciu kolejne czynności studentów i instruktora przebiegają według następującej kolejności:

1. Podział grupy na 3–6-osobowe zespoły oraz wyjaśnienie zasad przebiegu zajęć. Ponadto określenie wysokości opłat za informacje w poszczególnych etapach, wysokości premii końcowych itp. Najczęściej stosuje się podział na grupy niezorganizowane, a zadaniem członków zespołu jest wybór kierownika i podział zadań. Praktyka wykazała, iż kilkakrotne zastosowanie metody wykształca umiejętności oceny kolegów ze względu na ich przydatność do pełnienia różnych funkcji przy różnych zadaniach.
2. Podanie grupom dyspozycji (zadania).
/R/²⁵ – regułą jest, iż dyspozycja ma charakter bardzo ogólny i nie zawiera (lub zawiera bardzo mało) informacji, które pozwalają na zrealizowanie dyspozycji.
3. Grupy po otrzymaniu dyspozycji mają krótki czas na jej wstępne przedyskutowanie, zrozumienie rodzaju zadania.
/R/ – w tej fazie nie udziela się żadnych konkretnych informacji.

²⁴ H. Borakova: *Zastosowanie metody grupowego rozwiązywania przykładów*, „Doskonalenie Kadr Kierowniczych” 1971, nr. 5, s. 13–20.

²⁵ W prezentowanym modelu postępowania **reguły metodyczne** zostały zaznaczone symbolem (R).

Można jednak rozszerzać dyspozycje poprzez interpretacje, użycie innego sformułowania, które ułatwi grupie zrozumienie istoty problemu. Należy przyjąć, że w tej fazie grupy pracują już w sposób izolowany, tzn. nie kontaktują się między sobą, a instruktor komunikuje się z każdym zespołem oddzielnie. Wyjątek mogą stanowić sytuacje, kiedy zachodzi niebezpieczeństwo, iż dyspozycja jest niezrozumiała dla wszystkich zespołów. Wynikiem tej dyskusji powinno być opracowanie metody rozwiązania zadania i określenia zbioru niezbędnych informacji.

4. Faza właściwego rozwiązywania przykładu jest ściśle limitowana w czasie. Jej długość powinna być dostosowana do stopnia złożoności zadania, liczby niezbędnych informacji oraz przeciętnego poziomu zespołu studenckiego. Często pierwotnie przyjęty czas należy weryfikować po przeprowadzeniu zajęć. Czas przeznaczony na rozwiązanie jest podzielony na kilka faz. Ich liczba (najczęściej 3) oraz długość mogą być różne. Faza pierwsza powinna być na tyle długa, aby grupy pracujące w przeciętnym tempie zdążyły „kupić” wszystkie niezbędne informacje.

/R/ – grupy „kupują” informacje według stawki przewidzianej dla poszczególnych faz. Regułą jest precyzyjne odpowiadanie instruktora na postawione przez studentów pytania („jakie pytanie – taka odpowiedź”). Chodzi o to, aby studenci nauczyli się nie tylko żądania informacji rzeczywiście niezbędnych, lecz poprawnego formułowania pytań.

/R/ – koszty informacji rosną w postępie geometrycznym, tzn. jeśli w pierwszym etapie każde pytanie „kosztuje” np. 200 zł, to w etapach następnych już 400, 800 itp. Koszt ten może być wyrażony w punktach lub w złotówkach (oczywiście fikcyjnych).

/R/ – przygotowując zajęcia należy opracować zbiór informacji stosując zasadę, iż są to informacje wyjściowe, które powinny zostać następnie przez studentów przetworzone. Nie udziela się w zasadzie informacji zbiorczych. Zestaw zawiera na ogół większą liczbę danych, niż potrzebne niezbędne minimum, na wypadek pytań żądających informacji niepotrzebnych.

/R/ – jeśli zespół żąda danych, których instruktor nie posiada, to nie ponosi kosztu zadanego pytania.

/R/ – o ile przebieg pracy w zespołach wskazuje, iż żaden z nich nie rozwiąże przykładu, należy udzielić wskazówek lub informacji wszystkim grupom bezpłatnie.

/R/ – w czasie rozwiązywania przykładu instruktor prowadzi na tablicy (lub przy zastosowaniu grafoskopu) zapis bieżących kosztów uzyskiwanych informacji dla poszczególnych grup i w kolejnych fazach.

5. Po upływie przewidzianego czasu kierownicy zespołów formułują rozwiązanie na piśmie, a następnie prezentują je na forum całej grupy. Prezentacja rozwiązań jest połączona najczęściej z krótką dyskusją, w której studenci oceniają poszczególne wyniki. Ostatecznej oceny dokonuje osoba prowadząca zajęcia, przydzielając premie za rozwiązanie.

/R/ – ocena wyrażona w postaci premii (punkty, złotówki) musi być połączona z uzasadnieniem, które jest merytorycznym podsumowaniem zajęć.

/R/ – pomiędzy wysokością premii za bardzo dobry wynik a globalną sumą kosztów musi zachodzić relacja pozwalająca na uzyskanie salda zarówno dodatniego, jak i ujemnego, przy czym wysokość salda dodatniego dla grupy, która uzyskała poprawne rozwiązanie i kupiła informacje rzeczywiście niezbędne – powinna być znacząca²⁶.

Metoda grupowego rozwiązywania przykładów jest grą dydaktyczną i z tego względu szczególnie wpływa na aktywizację studentów. Stwarza możliwość wymiernej oceny pracy zespołów, a także umożliwia poprzez obserwację dokonanie analizy pracy i kontrolę przygotowania poszczególnych członków grupy. Spośród metod nauczania problemowego jest ona stosunkowo często stosowana w wyższym szkolnictwie ekonomicznym²⁷ (najwięcej opublikowanych i nie publikowanych rozwiązań dotyczy tej metody). Jest ona bardzo chętnie stosowana, zwłaszcza w przedmiotach takich, jak ekonomika rolnictwa, ekonomika pracy, ekonomika przedsiębiorstwa, ekonomika i programowanie przemysłu.

Popularność tej metody można tłumaczyć tym, że w programach przedmiotów ekonomicznych występuje wiele ćwiczeń z rozwiązywaniem przykładów oraz prostą konstrukcją metody, ułatwiającą jej zastosowanie.

Zastanów się nad takimi zagadnieniami:

1. Czym charakteryzuje się sytuacja problemowa, występująca w metodzie grupowego rozwiązywania przykładów?
2. Czym różni się ona od sytuacji problemowej, występującej w metodzie sytuacyjnej?
3. Które z zajęć można przeprowadzić metodą grupowego rozwiązywania przykładów?
4. Jakie widzisz przeszkody w stosowaniu tej metody w swoich zajęciach?

²⁶ M. Borak: *Moderne metody výchovy veducich*, Obzor, Bratislava 1970, s. 75–80.

²⁷ *Metoda skupinoveho resenii prikladu a pripadu a její aplikace ve vyuuc*, cz. I. VSE Praha SMMV 1975 – maszynopis.

3.7. Metoda inscenizacji

W dotychczas omówionych metodach opartych na rozwiązywaniu konkretnych problemów ekonomicznych grupa studencka zajmuje wobec tych sytuacji stanowisko „zewnętrzne”. Nierzadką jest praktyka podejmowania prób zbliżenia, ściślejszego związania przebiegu zajęć z omawianym przypadkiem. Dokonuje się to poprzez użycie przez nauczyciela akademickiego stwierdzenia takiego jak: „Jesteście Państwo przedstawicielami jednostki nadrzędnej – podejmijcie decyzje w sprawie sytuacji w przedsiębiorstwie”, lub „Gdybyście byli w sytuacji dyrektora przedsiębiorstwa, to jak rozwiązalibyście ten problem?” itp. Celem tych zabiegów jest wywołanie procesu identyfikowania się studenta z określonymi stanowiskami, włączenie w przebieg rozwiązywania problemu również jego światopoglądu i emocji. Cele kształcenia, które dotyczą wpływania na postawy wobec problemów społeczno-politycznych i gospodarczych oraz rozwijania umiejętności obrony własnych poglądów i rozumienia innych, możliwe są do osiągnięcia m.in. dzięki metodzie inscenizacji.

J. Rudniański tak definiuje inscenizację: „...polega po prostu na tym, iż „ożywiamy skonstruowaną przez siebie sytuację, dzieląc ją na poszczególne role i prosząc uczestników kursu o „zagranie”²⁸. Określenie to, jakkolwiek nie precyzyjne, zwraca uwagę na dwie istotne cechy metody. Jest ona oparta z jednej strony na jakiejś konkretnej sytuacji, a z drugiej na graniu (udawaniu kogoś), symulowaniu. Przed określeniem modelu tej metody należy dodać, że w literaturze można spotkać opisy wielu odmian metody inscenizacyjnej przybierającej odrębne nazwy. Ich przegląd pozwoli na uwidocznienie możliwości, jakie stwarza ta metoda.

Jednoczesna strukturyzowana inscenizacja jest najbardziej klasyczną formą inscenizacji. Polega ona na rozgrywaniu sytuacji w oparciu o wcześniej przygotowany scenariusz zawierający określenie sytuacji oraz charakterystyki ról. Opis sytuacji zawiera jedynie jej wstępny etap. Dalszy jej rozwój jest tylko częściowo określony poprzez instrukcje do poszczególnych ról (osób występujących w opisie). Role zawierają charakterystykę stanowiska, jakie ma zająć student, i motywy, nie zawierają natomiast argumentacji. W opisie zawarte jest sformułowanie problemu, który jest przedmiotem rozwiązania. Rozwój sytuacji wyjściowej w czasie zajęć jest zatem w dużej mierze uzależniony od studentów. Liczba ról w inscenizacji może być różna, od dwóch do kilkunastu. Najczęściej jednak liczba

²⁸ J. Rudniański: *Sprawność umysłowa*, WP, Warszawa 1970, s. 185.

ról nie pokrywa się z liczbą studentów, co powoduje, że niektórzy z nich muszą pełnić rolę obserwatorów. Dyskusja przyjmuje na ogół formę panelu.

Jednoczesna niestrukturyzowana inscenizacja różni się od poprzedniej formy tym, że stanowiska nie są określone z góry. Jest to improwizacja na podstawie sytuacji wyjściowej, realizowana przez uczestników zajęć.

Inscenizacja wielokrotna oparta jest na zasadzie dyskusji wielokrotnej. Na początku zajęć studenci zostają rozdzieleni na małe zespoły, nie mniejsze niż liczba ról. W każdym zespole powołany zostaje kierownik, który prowadzi dyskusję rozpisaną na role. Inscenizacja przebiega zatem jednocześnie w kilku zespołach. W końcowej fazie kierownicy zespołów prezentują rezultaty na forum całej grupy i prowadzona jest analiza rozwiązań.

Inscenizacja mieszana przebiega w dwóch fazach. W fazie pierwszej przeprowadza się inscenizację w małych zespołach, wydzielając część studentów (równa liczba ról) z grupy i izolując ich w czasie tej fazy. Następnie przeprowadza się inscenizację panelową, w której biorą udział dotychczas izolowani studenci. Pozostała część grupy stanowi w tym układzie grono obserwatorów niezwykle wyczulone i uważne, które porównuje przebieg dyskusji w grupie i w panelu.

Po wielokrotnej dyskusji możliwe jest również przeprowadzenie inscenizacji panelowej z zastosowaniem zmiany ról. Dotychczasowi kierownicy zespołów grają w niej role podporządkowane. Ma to znaczenie wtedy, gdy chodzi o kształcenie umiejętności kierowania różnego typu obradami i o analizę pracy przewodniczącego.

Inscenizacja dynamiczna stosowana jest w przypadkach, gdy chodzi o kształtowanie umiejętności zmiany stanowiska i argumentacji wobec faktów zmieniających obraz sytuacji wyjściowej. W oparciu o scenariusz przeprowadza się inscenizowaną dyskusję, a następnie powtarza się ją oznajmiając studentowi, iż zaszły nowe okoliczności.

Z tych krótkich charakterystyk kilku wariantów metody inscenizacji widać zasadnicze jej cechy oraz możliwości zastosowania.

Metoda inscenizacji charakteryzuje się kilkoma cechami:

1. Podstawą przeprowadzenia zajęć jest opis sytuacji wziętej z praktyki gospodarczej, posiadający cechy autentyczności.
2. Rozwój sytuacji wyjściowej dokonuje się w ramach procesu dydaktycznego, poprzez symulowanie przez studentów zachowania się osób występujących w opisie.
3. Symulacja dotyczy komunikacji pomiędzy osobami, które rozwiązują problem występujący w opisie wstępnym.

4. Symulacja prowadzona jest w oparciu o role zgodne z motywacją osób występujących w opisie. Rozwój sytuacji jest tylko częściowo ograniczony przez sposób formułowania ról.

Reasumując, syntetyczna definicja tej metody brzmi:

Inscenizacja jest metodą aktywnego rozwiązywania problemu poprzez symulowanie przez studentów funkcji i stanowisk osób występujących w sytuacji problemowej.

Kwestią dużej wagi wydaje się fakt, iż granie ról ma tutaj charakter bardziej autorski niż aktorski. Nie jest to odtworzenie jakiegoś ciągu zdarzeń, ale tworzenie nowych faktów (jako argumentów). Obserwacja zajęć przeprowadzonych tą metodą wyraźnie wskazuje na występowanie silnej motywacji u studentów, skłaniającej do solidnego przygotowania się do grania roli.

Przygotowanie scenariusza zajęć opiera się na określeniu zadań dydaktycznych oraz na wyborze sytuacji problemowej z praktyki gospodarczej. Opis wyjściowy stanowiący charakterystykę sytuacji, najczęściej konfliktowej, powinien zawierać informacje niezbędne do wywołania odczucia trudności (problemowości). Zawiera on określenie problemu oraz wymienia osoby, które w tej sytuacji występują. Sposób opisanie ról jest czynnikiem, który stymuluje później przebieg dyskusji, dlatego też należy określić kilka podstawowych zasad ich opracowywania:

- instrukcja indywidualna zawiera charakterystykę stanowiska, jakie należy zająć w dyskusji ze względu na pełnioną funkcję i rolę w danej sytuacji;
- instrukcja nie zawiera argumentacji, a jedynie opis motywacji; może również określać cechy osobowości danej osoby;
- struktura stanowisk jest podporządkowana kryterium realności i podstawowych zakresów analizy czy możliwości rozwiązywania danego problemu;
- struktura stanowisk jest „konfliktowa”, tzn. są one względem siebie kontrolerskie;
- konieczne jest zachowanie równowagi stanowisk, tzn. równowagi ich liczby i siły argumentacji.

Przygotowanie scenariusza inscenizacji wiąże się ponadto z koniecznością określenia przebiegu zajęć, jego etapów i przedziałów czasowych.

Najważniejsze fazy zajęć w ujęciu modelowym to:

1. Wyjaśnienie studentom zasad przeprowadzenia zajęć. Ważne jest, aby grupa zaakceptowała metodę.
2. Przedstawienie sytuacji wyjściowej. W kształceniu akademickim, gdzie na ogół dąży się do wykorzystania przez studentów wiedzy teoretycznej, etap ten następuje z pewnym wyprzedzeniem w czasie. Studenci powinni mieć czas na przygotowanie się do zajęć, często w oparciu o rozległą literaturę.

3. Przydział ról. Problem, który występuje w tej fazie, to identyfikacja z rolą. Właściwe jej zagranie wymaga akceptacji ze strony studenta. Asystent na ogół zna możliwości poszczególnych studentów, może jednak przez rozdaniem ról poprosić o indywidualne określenie stanowiska studentów wobec sytuacji. Po rozdaniu ról istnieje możliwość ich zamiany.
4. Przygotowanie organizacyjno-techniczne. Ma ono na celu zapewnienie właściwej atmosfery w czasie zajęć. Chodzi tu np. o właściwą „scenografię”, podział na małe zespoły (o ile przewiduje się inscenizację wielokrotną) itp.
5. Przeprowadzenie inscenizacji. Dyskusją inscenizowaną może kierować nauczyciel akademicki, chociaż bardzo często przewodniczącym jest student, którego rola ma też duże znaczenie dla kształtowania określonych umiejętności. Dyskusja ma charakter panelowy, wielokrotny lub mieszany. Zasadą jest, iż w pierwszej fazie inscenizacji powinny zostać zaprezentowane wszystkie stanowiska w kolejności przewidzianej instrukcją. Umożliwia to wzajemne rozpoznanie osób grających, jak również osób, które pełnią rolę obserwatorów. Obserwatorzy mogą otrzymać pełny zestaw indywidualnych stanowisk. W dalszej części dyskusji udziela się głosu według kolejności zgłoszeń, niemniej należy tu postępować elastycznie i umożliwić wszystkim wypowiedzenie się oraz dbać o zachowanie związków pomiędzy wypowiedziami. O ile przewodniczącym nie jest nauczyciel akademicki, zasady te powinny znaleźć się w instrukcji dla studenta.
6. Analiza przebiegu inscenizacji. Pozwala ona na wyeksponowanie osobie prowadzącej zajęcia najważniejszych płaszczyzn analizy i dokonanie oceny rozwiązania. Daje również możliwość oceny doboru argumentacji i sposobów ich prezentacji. Etap ten może być realizowany w różnych formach organizacyjnych. W wyższych uczelniach ekonomicznych stosowana jest w zajęciach metoda inscenizacji w różnych wariantach. Jedną ze specyficznych cech tych opracowań jest to, że często odchodzi się od opierania jej na autentycznych zdarzeniach (faktach), dbając jedynie o to, aby zachowana została ich realność. Wydaje się, iż wiele problemów teoretycznych nie może być zaprezentowanych w autentycznych sytuacjach. Dlatego też, o ile z innych względów metoda ta okazuje się dla danego problemu przydatna, może odejść od zasady autentyczności. Typowym przykładem takiego rozwiązania jest inscenizacja opracowana w SGPiS przez A. Pawłowskiego z ekonomii politycznej socjalizmu pt. „Rozprawa nad nakazowym systemem zarządzania”²⁹.

²⁹ A. Pawłowski, I. Giza: *Rozprawa nad nakazowym systemem zarządzania*, w: *Przykłady zastosowania metod aktywizujących do wybranych tematów zajęć z ekonomii politycznej*, MNSzWiT, Poznań 1976, s. 16–21.

Sens i możliwości zastosowania metody inscenizacyjnej odpowiadają takim celom dydaktycznym jak³⁰:

- kształtowanie umiejętności prezentacji określonego stanowiska, jego obrony, formy wypowiedzi itp.,
- rozwijanie umiejętności samooceny i oceny argumentacji innych osób,
- kształtowanie umiejętności prowadzenia analizy sytuacji w podstawowych płaszczyznach.

W porównaniu z metodą sytuacyjną, metoda inscenizacji stosowana jest wtedy, kiedy zależy nam na ograniczeniu analizy do jej najważniejszych aspektów.

Jednym z ograniczeń metody inscenizacji jest to, że rozpracowywana sytuacja problemowa powinna mieć w zasadzie charakter konfliktowy. Nie zmniejsza to jednak wartości dydaktycznej tej metody; wzbogaca ona istotnie zestaw metod nauczania problemowego.

Ważny wydaje się również fakt, iż metoda ta jest chętnie wykorzystywana przez nauczycieli akademickich. Wynika to prawdopodobnie z tego, że inscenizacja zapewnia względnie duży wpływ osoby prowadzącej na przebieg dyskusji nad problemem. Umożliwia skoncentrowanie dyskusji na kwestiach najbardziej istotnych, eliminując w dużej mierze niebezpieczeństwo niezmieszczenia się w czasie zajęć. Metoda inscenizacji wykorzystywana jest przede wszystkim do zajęć zamykających określony blok tematyczny, gdzie spełnia funkcję syntetyzującą.

Odpowiedz na pytania:

1. **Czy metoda inscenizacji jest grą dydaktyczną?**
2. **W jakich sytuacjach dydaktycznych zastosujesz metodę przypadków, a w jakich metodę inscenizacji?**
3. **Które z zajęć możesz przeprowadzić metodą inscenizacji?**
4. **Co powinien zawierać scenariusz zajęć realizowanych metodą inscenizacji?**

3.8. Metoda gry ekonomicznej

Absolwent wyższej uczelni ekonomicznej po podjęciu pracy zawodowej w mniejszym lub większym zakresie kieruje organizacjami gospodarczymi (lub ich częściami); podejmuje zatem różnorodne decyzje ekonomiczne. Struktura wiadomości i umiejętności, jakie uzyskał w toku kształcenia akademickiego

³⁰ J. Łazarkiewicz: *Doskonalenie kadr kierowniczych metodą inscenizacji*, OODKK, Warszawa 1971, s. 14.

powinna ułatwić mu i przyspieszyć proces uzyskania w praktyce niezbędnej biegłości. Szkoła wyższa nie uczy jednak działania w tak złożonych i zmiennych warunkach, wyposaża jedynie swojego absolwenta w pewną wiedzę teoretyczną i umiejętności „wyjściowe”, które dopiero w praktyce mają szansę przekształcenia się w umiejętności podejmowania decyzji. Wpływa stąd idea stworzenia w procesie dydaktycznym imitacji procesów gospodarczych zbliżonej do rzeczywistości i wprowadzenia studentów w proces praktycznego rozwiązywania problemów ekonomicznych, obserwowania skutków własnych decyzji, podejmowania decyzji następných już w nowych warunkach itd. Pewną, częściową przynajmniej realizacją tej idei jest stosowana metoda gry ekonomicznej.

Omówione poprzednio metody mogą być też stosowane do kształcenia umiejętności podejmowania decyzji, nie zapewniają one jednak uzyskania informacji o ich skutkach, nie stwarzają możliwości korekty ze względu na nowo wytworzoną sytuację. Są one metodami „statycznymi”. Choć w ich wariantach podejmuje się próby dynamizowania sytuacji, to jednak przedstawiają one zwykle pewien wycinek sytuacji, jakby fotografię³¹.

Studenci przeprowadzają analizę, podejmują decyzję i w tym miejscu akcja zostaje przerwana, a przecież w praktycznej działalności podejmowanie decyzji na różnych szczeblach zarządzania jest procesem ciągłym. Poszczególne decyzje są uzależnione wzajemnie od siebie oraz od warunków, w jakich są podejmowane. Warunki te nie są w całości opisane przy pomocy pewnego zestawu informacji. Występuje zatem problem ryzyka, związany z pojawieniem się zmiennych niezależnych od decydenta. Proces podejmowania decyzji jest zjawiskiem złożonym, w którym kumulują się umiejętności analizy, oceny, przewidywania itp.

Pojęcie „gra ekonomiczna” jest różnie interpretowane i definiowane. Używa się go zamiennie z terminem „gra kierownicza”, „gra przemysłowa”, „gra decyzyjna”.

Dalej używane będzie określenie „gra ekonomiczna” jako najbardziej charakteryzujące rodzaj symulowanych zjawisk i działań. Ze względu na charakterystykę metody istotne jest szersze wyjaśnienie pojęcia „gra”. W dydaktyce gra jest celowo organizowaną sytuacją, w której osoby uczące się konkurują ze sobą w ramach określonych reguł gry. Istotne jest zatem, że mają one pełną świadomość tego, iż ich konkurencyjność (sprzeczność interesów) jest sztuczna. Przegrana w grze dydaktycznej nie jest związana z realnym zagrożeniem (utrata dochodów, pozycji itp.). Atrakcyjność tak rozumianej gry (podobnie jak w grze towarzyskiej) polega na tym, iż można osiągnąć sukces, wygrać, a przegrana nie jest równoznaczna

³¹ A. Kisiel: *Metody aktywizujące w nauczaniu dyscyplin ekonomicznych ze szczególnym uwzględnieniem gier kierowniczych*, „Studia i Materiały”, t. 22, COMSE, Poznań 1975, s. 33.

z rzeczywistą utratą lub nieosiągnięciem wartości. Występuje tu zatem szczególnego rodzaju motywacja do wzięcia udziału w grze dydaktycznej.

Gry konstruowane dla celów dydaktycznych muszą być oparte na opisie faktów i procesów gospodarczych. Ich przeniesienie do procesu dydaktycznego zmusza siłą rzeczy do ich uproszczenia, które oddaje tylko najistotniejsze fakty i zależności. Jest to zatem metoda poznawania rzeczywistości uwarunkowana stopniem jej poznania. Grę można skonstruować tylko w odniesieniu do takiego wycinka rzeczywistości, który jest zbadany na tyle, iż pozwala się przedstawić w postaci modelu zjawiska (procesów ekonomicznych). Model jest uproszczonym przedstawieniem rzeczywistości i spełnia funkcję instrumentu, przy pomocy którego bada się tę rzeczywistość. Symulacja w oparciu o model zawiera w sobie zachowanie się całości modelu pod wpływem poszczególnych akcji i reakcji.

W grze ekonomicznej model nie służy celowi badawczemu (w ścisłym tego słowa znaczeniu), lecz wywołaniu symulacji. Poprzez symulację w oparciu o model wywołuje się sytuacje, w których studenci podejmują określone akcje (decyzje), obserwują zachowania się symulowanej rzeczywistości i odpowiednio na nie reagują podejmując następne akcje (decyzje). Celem zatem jest badanie, ale rozumiane jako proces kształcenia, w którym dokonuje się poznawania rzeczywistości poprzez aktywne eksperymentowanie na modelu zjawiska.

Dążeniem uczestnika gry jest zatem wywołanie reakcji i zachowania się modelu (symulowanej rzeczywistości) najbardziej korzystnego ze względu na postawione zadania. Skuteczność jego działań jest uzależniona od znajomości modelu (zależności i praw rządzących daną rzeczywistością), umiejętności przewidywania akcji pozostałych graczy oraz uwzględnienia występowania zdarzeń incydentalnych. Wiąże się to z pojęciem strategii i taktyki jako warunkujących się metod działania w sytuacjach dynamicznych. Występuje tu możliwość rozwijania wiedzy o rzeczywistości, jak i kształtowanie umiejętności posługiwania się określoną metodą przekształcania tej rzeczywistości.

Reasumując, definicja gry ekonomicznej brzmiałaby następująco: **gra ekonomiczna jest metodą dydaktyczną, polegającą na symulowaniu działalności gospodarczej, w oparciu o ideowe modele dynamiczne, przy czym studenci lub zespoły studentów imitują akcje poszczególnych podmiotów symulowanej rzeczywistości.**

Gry ekonomiczne można klasyfikować według różnych kryteriów. Najbardziej jasny i wyczerpujący przegląd rodzajów gier daje klasyfikacja opracowana przez H. Borakovą³². Jej przedstawienie zilustruje możliwości zastosowania gier do różnych zadań dydaktycznych oraz najważniejsze problemy konstrukcyjne.

³² H. Borakova: *Ekonomické hry*, Kandydatska disertacni prace, Praha 1973, maszynopis, s. 27–30.

I. Podział gier ekonomicznych według przedmiotu symulacji:

1.1. Gry **generalne** – dotyczą symulowania działalności przedsiębiorstwa jako całości w jego zasadniczych funkcjach. Decyzje podejmowane przez uczestników gry dotyczą określania najważniejszych wskaźników ekonomicznych oraz powiązań ze środowiskiem zewnętrznym.

1.2. Gry **funkcyjne** – stymulują działanie tylko jednej wybranej funkcji przedsiębiorstwa (lub szczebla zarządzania). Uczestnicy gry specjalizują się w podejmowaniu decyzji w ramach wąskiego problemu, np. zaopatrzenia, sprzedaży, itp.

2.1. Gry **hierarchiczne** – symulują działania gospodarcze wzajemnie od siebie zależnych organizacji. Są to organizacje, które reprezentują różne szczeble zarządzania. Uczestnicy gry reprezentują inny szczebel, inne też są decyzje, które podejmują. Nacisk jest tu położony z jednej strony na rozwiązanie problemów, które płyną z decyzjami z góry oraz z drugiej, na formułowanie zadań dla szczebli podrzędnych.

2.2. Gry **poziome** – występują wtedy, gdy uczestnicy zajęć reprezentują organizacje będące na tym samym szczeblu zarządzania. Wiąże się to z występowaniem zależności typu korporacyjnego, czy, w wypadku produkcji tego samego wyrobu, poszukiwaniem np. większej możliwości produkcji (wielkość sprzedaży).

3.1. Gry z **przedsiębiorstwami funkcjonującymi** – dotyczą działań mających na celu ich rozwój.

3.2. Gry z **przedsiębiorstwami planowanymi** – mają charakter projektowania optymalnych rozwiązań przedsiębiorstw, które mają dopiero powstać.

4.1. Gry „z **równego startu**” – występują wtedy, gdy wszystkie grające grupy reprezentują przedsiębiorstwa identyczne (określone identycznymi parametrami) w momencie rozpoczęcia gry. Są one częściej stosowane niż następny rodzaj, ponieważ umożliwiają łatwiejsze porównanie wyników.

4.2. Gry z **nierównego startu**.

5.1. Gry **według symulowanego okresu** – znaczenie różnych okresów wiąże się z kształceniem umiejętności planowania zarówno w krótkich, jak i długich okresach. Jest oczywiste, iż zmieniają się wtedy metody planowania, jak i planowane wskaźniki. Należy również rozróżnić długość podokresów gry, czyli częstotliwość podejmowania decyzji w ramach całego okresu symulacji.

II. Podział gier ekonomicznych według charakteru modelu:

1.1. Gry z **modelem izolowanym** – polegają na symulacji opartej na modelu nie uwzględniającym interakcji pomiędzy graczami. Oznacza to, że zespoły

pracują we wzajemnej izolacji w tym sensie, iż decyzje jednej grupy nie mają wpływu na sytuację grup pozostałych. Przy tego typu modelu możliwe są gry solowe, tzn. takie, w których występuje faktycznie tylko jeden student (zespół), a jego wyniki porównywane są z dotychczas uzyskanymi w obrębie wyników najgorszych i najlepszych. Taka konstrukcja gry ułatwia jej eksponowanie przez maszynę dydaktyczną.

1.2. Gry z **modelem interakcyjnym** – który uwzględnia dynamiczne zmiany sytuacji pod wpływem zbioru decyzji wszystkich zespołów. Oznacza to, iż sytuacja gracza jest uzależniona nie tylko od jego decyzji, ale mają na nią wpływ decyzje pozostałych graczy.

2.1. Gry z **konkretnym wyborem** – gdzie model uwzględnia szczegółowe wskaźniki produkcji i sprzedaży nazwanego wyrobu, np. lodówka – Polar.

2.2. Gry z **wyborem abstrakcyjnym** – mogą dotyczyć jakiegoś wyrobu w ogóle bądź z określeniem branży produkcyjnej lub grupy towarów. W kształceniu akademickim wydają się mieć większe zastosowanie.

3.1. Gry z **natychmiastową reakcją modelu**.

3.2. Gry z **reakcją nie natychmiastową** – występują wtedy, kiedy skutki podjęcia niektórych decyzji ujawniają się dopiero po kilku podokresach gry. Dotyczy to np. decyzji o inwestycjach.

4.1. Gry z **pewnym modelem** – to znaczy z modelem, który uwzględnia wszystkie możliwe warianty decyzji graczy i reaguje jednoznacznie.

4.2. Gry z **modelem wolnym** – który nie jest opisany matematycznie. Reguły reagowania są określone przez osobę prowadzącą grę, która może wprowadzić nowe fakty i reguły w dalszym podokresie gry. Daje to większe możliwości dydaktyczne, ale stawia duże wymagania przed kierownikiem gry (lub ekspertami).

5.1. Gry z **zastosowaniem elektronicznej techniki obliczeniowej** – dają większe możliwości budowania modeli bardziej złożonych, które przy innym sposobie liczenia nie byłyby możliwe do zastosowania. Istotny jest również czas reakcji modelu, a tym samym tempo przebiegu gry.

5.2. Gry **ręczne – rozgrywane bez udziału komputera**.

6.1. Gry z **możliwością porozumienia między zespołami** – stwarzają możliwości podejmowania decyzji z uwzględnieniem taktyki pozostałych graczy i zawieraniem wzajemnych porozumień, co do osiąganego korzyści. Interakcja ma tu odmienny charakter niż w następnym rodzaju gier.

6.2. Gry **bez przepływów informacji**.

III. Podział gier ekonomicznych według sposobu prowadzenia gry:

1.1. Gry z **pełną informacją** – tzn. takie, w których na początku rozgrywki uczestnicy otrzymują wszystkie niezbędne informacje.

1.2. Gry z **lukami informacyjnymi** – zmuszają graczy do określenia, jakie informacje są jeszcze potrzebne do podjęcia decyzji i sposobu ich uzyskania.

2.1. Gry z **wymuszoną decyzją** – ograniczają swobodę w zakresie liczby i rodzaju decyzji.

2.2. Gry z **wolną decyzją** – dają swobodę w zakresie podjęcia lub nie podjęcia decyzji w poszczególnych cyklach (produkcyjnych) gry. Tego rodzaju gry stwarzają większe możliwości prowadzenia strategii gry, twórczej inicjatywy.

3.1. Gry w **zespołach** – tzn. takie, w których graczami są zespoły. Ze względów dydaktycznych wydają się mieć więcej zalet niż gry z indywidualnymi graczami.

3.2. Gry **indywidualne**.

4.1. Gry z **badaniem działań** – stosowane są wtedy, kiedy interesuje nas przebieg procesu nabywania umiejętności, jego tempo i struktura. Badania takie prowadzi się w każdym cyklu metodą obserwacji bądź testowania.

4.2. Gry **bez badania działań** – oceny postępowania poszczególnych zespołów (graczy) dokonuje się na zakończenie gry jedynie na podstawie rezultatów końcowych.

5.1. Gry w **zespołach zorganizowanych** – występują wtedy, gdy wewnętrzna organizacja zespołów jest narzucona przez prawa gry.

5.2. Gry w **zespołach luźnych** – kiedy zależy nam na wykształceniu umiejętności organizowania pracy zespołu.

6.1. Gry z **formularzem** – oznacza, iż narzucony zostaje graczom sposób przeprowadzenia niezbędnych analiz, syntezy danych itp. według określonych metod.

6.2. Gry **bez formularza** – zmuszają uczestników gry do opracowania najsukursniejszych metod przetwarzania informacji w takie agregaty, które pozwalają na podjęcie decyzji.

7.1. Gry w **cyklach naturalnych** – oparta jest na długości poszczególnych podokresów przeznaczonych do podjęcia decyzji w wymiarze czasu, jaki występuje w rzeczywistości. Praktyczne zastosowanie takiej rozgrywki w warunkach szkoły wyższej wydaje się nierealne i mało przydatne.

7.2. Gry w **skróconych cyklach** – kiedy cykl jest znacznie krótszy niż w rzeczywistości. Studenci często są pod presją czasu, co niekiedy może być uzasadnione. Niemniej należy przyjąć, iż jest to okres, którego długość nie wywołuje dodatkowych napięć.

8.1. Gra w **przestrzeni nie izolowanej** – gdzie wszystkie zespoły znajdują się w tej samej sali. Wpływa to na atmosferę, wzajemne pobudzanie itp.

8.2. Gry w **przestrzeni izolowanej** – gdzie zespoły pracują w oddzielnych pomieszczeniach.

9.1. Gry **kierowane przez instruktora**.

9.2. Gry **kierowane przez uczestników** – pozwalają na przystosowanie np. tempa gry do możliwości zespołu.

10.1. Gra **bezpośrednia** – tzn. taka, w której występuje bezpośredni kontakt pomiędzy zespołami i kierownictwem gry.

10.2. Gra **na odległość** – stosowana przy dużych skomplikowanych grach z wieloma uczestnikami.

Szczegółowość powyższej klasyfikacji ukazuje rozległość i złożoność problemów, które muszą być rozwiązane przy konstruowaniu gier. Jest to praca czasochłonna i wymagająca działalności zespołu specjalistów. W wyższym szkolnictwie ekonomicznym można wykorzystać tę metodę. Trzeba jednak brać tu pod uwagę specyfikę i warunki kształcenia akademickiego, które wyznaczają określone założenia opracowania gier ekonomicznych.

Ważnym problemem jest umiejscowienie gry w cyklu kształcenia. Może tu wystąpić kilka wariantów, z których każdy ma swoje określone zalety³³.

1. Gra ekonomiczna na początku nauczania danego przedmiotu wpływa motywująco na studiowanie przedmiotu. Atrakcyjna forma prezentacji problemów dyscypliny wytwarza odczucie trudności w ich rozwiązywaniu i ukazuje ich złożoność oraz umożliwia aplikację praktyczną wiedzy teoretycznej.
2. Gra ekonomiczna na końcu programu umożliwia zastosowanie nabytych wiadomości i umiejętności, wykazuje ich przydatność do rozwiązywania konkretnych problemów. Pozwala na utrwalenie wiedzy i zwiększa jej operatywność. Może być również wykorzystywana jako narzędzie kontroli i oceny stopnia realizacji zadań dydaktycznych tak przez studentów, jak i przez nauczyciela akademickiego.
3. Gra ekonomiczna związana z częścią programu przedmiotu może występować jako podstawowa metoda kształcenia w odniesieniu do bloku problemowego lub też blok ten może zamykać. Takie rozwiązanie jest najczęściej spotykane.
4. Gra ekonomiczna jako jedyna metoda kształcenia w danym przedmiocie pozwala na silniejsze związanie procesu samodzielnego studiowania z zajęciami. Wydaje się jednak, że w kształceniu akademickim tylko nieliczne

³³ A. Kisiel: *Metody aktywizujące w nauczaniu dyscyplin ekonomicznych ze szczególnym uwzględnieniem gier kierowniczych*, „Studia i Materiały”, t. 22, COMSE, Poznań 1975, s. 36.

programy przedmiotów specjalistycznych pozwalają na takie rozwiązanie. Bardziej dogodne jest równoległe prowadzenie gry i zajęć (przy zastosowaniu innych metod) audytoryjnych.

Opisy konkretnych gier możesz znaleźć w następujących publikacjach:

1. I. Więckowski, M. Piskiewicz: *Gra ekonomiczna W-1*, „Studia i Materiały”, t. 21, COMSE, Poznań 1975, s. 71–86.
2. F. Kozera, U. Malinowska-Kozłowska, M. Piskiewicz: *Gra ekonomiczna W-2*, „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975, s. 128–138.
3. T. Gołębiewski, A. Sznajder, E. Dulinić: *Gra ekonomiczna W-3*, „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975, s. 62–79.
4. M. Gruchelski, M. Piskiewicz: *Kierowanie przedsiębiorstwem działającym na wolnokonkurencyjnym rynku w rozwiniętym kraju kapitalistycznym (gra ekonomiczna W-4)*, „Studia i Materiały”, t. 42, COMSE, Poznań 1980, s. 252–265.

Najważniejsze zastosowania metody gry ekonomicznej to:

1. Nadawanie wiadomościom z różnych dyscyplin ekonomicznych operatywnego charakteru. Integrowanie ich ze względu na problem: informacje łączą się w różne struktury, są „aktywne”.
2. Kształcenie umiejętności decyzyjnych w sytuacjach dynamicznych.
3. Rozwijanie umiejętności posługiwania się określonymi metodami i technikami.
4. Poglądowe przedstawienie przebiegu procesów gospodarczych i roli przedmiotów gospodarujących, ich wzajemnych związków.
5. Kształcenie umiejętności długofalowego planowania działań (metody strategiczne).
6. Rozwijanie umiejętności przewidywania działań.
7. Kształtowanie umiejętności współdziałania itp.

Odpowiedz na pytania:

1. Jakimi cechami różni się metoda gry ekonomicznej od metody grupowego rozwiązywania przykładów?
2. W których z opisanych pięciu modeli metod sytuacja problemowa ma charakter dynamiczny?
3. Czy widzisz możliwość zastosowania gry ekonomicznej w prowadzonych przez siebie zajęciach?
4. Jeśli tak, to jakiego typu gry?

Pola zastosowań poszczególnych metod problemowych ukazują możliwości ich zastosowania. Ważnym problemem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Jak budować system metod dydaktycznych dla całego cyklu nauczania danego przedmiotu? Próba odpowiedzi na to pytanie będzie podjęta w rozdziale piątym wraz z analizą innych problemów związanych z planowaniem (przygotowaniem) zajęć.

Syntetyzując prezentację metod problemowych warto określić miejsce tych metod w systemie metodycznym kształcenia ekonomistów. Pozwoli to częściowo odpowiedzieć na sformułowane wyżej pytanie.

W kształceniu umiejętności ekonomisty dostrzec można pewną generalną zależność. Umiejętności elementarne łączą się w struktury, aż do umiejętności „wynikowych” (syntetycznych). Taką umiejętnością, której nie można wykształcić bez kolejnego nawarstwienia się umiejętności wyjściowych, jest umiejętność podejmowania decyzji ekonomicznych w zmieniających się sytuacjach. Cykl obejmuje kształcenie umiejętności dostrzegania i formułowania problemu (zadań), analizy sytuacji (badania i formułowania problemu (zadań), analizy sytuacji (badania i ustalenia zależności, zbierania informacji z ich przetwarzaniem), stosowanie metod oceny zdarzeń, wyboru metod działania (z ich zastosowaniem), oceny skutków działań.

W etapach początkowych występują głównie problemy związane z analizą zjawisk i formułowaniem zadań, badaniem zależności i prawidłowości. W etapach końcowych sytuacje dydaktyczne mają charakter decyzyjny i wykonawczy. Można w związku z tym przyjąć założenie, iż w zależności od zakresu i etapu poznania właściwego danej dyscyplinie zależą od rodzaju sytuacji problemowej i koncentracja na grupie (szczególnie kształconych umiejętności). Wybór metod uzależniony jest zatem od rodzaju kształconej umiejętności oraz rodzaju problemu.

Jeśli dokonać analizy faz rozwiązywania problemu, to okazuje się, iż charakter problemu (orientacyjny, decyzyjny, wykonawczy) zmusza do koncentracji zadań dydaktycznych i pracy studentów w konkretnej fazie. Na przykład przy problemie orientacyjnym praca koncentruje się w fazie formułowania problemu i analizy sytuacji.

Poszczególne metody są przystosowane do rozwiązywania określonych rodzajów problemów i kształcenia różnorodnych szczegółowych umiejętności. Różny jest stopień ich uniwersalności. Istota budowy systemu metod związana jest zatem z koniecznością rozpoznania metod ze względu na ich pole zastosowań dla poszczególnych faz rozwiązywania problemów z niezbędnymi dla nich odpowiednimi umiejętnościami.

Zasadę tę można zilustrować na przykładzie omówionej w tym rozdziale grupy metod nauczania problemowego. Pozwoli to na umiejscowienie ich w zbiorze metod kształcenia ekonomisty.

Pola zastosowania wybranych metod nauczania problemowego

Faza rozwiązywania problemu	Rodzaj kształczonej umiejętności	Metoda sytuacyjna	Metoda przypadków	Metoda grupowego rozwiązywania przypadków	Inscenizacja	Gra ekonomiczna
Odczucie trudności (problemowości sytuacji)	Dostrzeganie faktów i działań gospodarczych Określenie stopnia złożoności sytuacji	X	X	X	X	X
Formułowanie problemu	Wyodrębnienie elementów istotnych i nieistotnych	X	X	X	X	X
	Określanie zadań	X		X		X
	Określanie stopnia i zakresu planowanych zmian	X	X			X
Określanie kryteriów rozwiązania	Określanie zadań podmiotu gospodarującego	X	X			X
	Dostrzeganie wzajemnych zależności celów podmiotów	X	X		X	X
	Określanie warunków w jakich będzie następowało rozwiązanie	X	X			X
Zbieranie informacji	Określanie zbioru informacji niezbędnych		X	X		X
	Określanie podstawowych płaszczyzn analizy	X	X		X	X
	Stosowanie metod zbierania informacji		X	X		X
	Formułowanie pytań		X	X		X
Analiza sytuacji	Wyodrębnianie płaszczyzn analizy	X			X	
	Określanie wartości informacji	X	X	X		X
	Stosowanie metody analizy ekonomicznej	X	X	X	X	X
	Poszukiwanie zależności przyczynowo-skutkowych	X	X		X	X
	Argumentowanie i kontrargumentowanie	X	X		X	
	Organizowanie pracy zespołu		X	X		
	Formułowanie wniosków	X	X	X	X	X
	Korzystanie ze źródeł informacji		X	X		X
Analiza sytuacji	Analiza warunków działań	X	X	X		X

Faza rozwiązywania problemu	Rodzaj kształczonej umiejętności	Metoda sytuacyjna	Metoda przypadków	Metoda grupowego rozwiązywania przykładów	Inscenizacja	Gra ekonomiczna
Formułowanie wariantów rozwiązywania	Dostosowywanie rozwiązania do planów długofalowych	X				X
	Stosowanie metod planowania działań	X	X	X		X
	Uwzględnianie kryteriów rozwiązania	X	X		X	
	Posługiwanie się wzorcami			X		X
	Określenie warunków wykonania	X		X		X
	Ustalanie algorytmu czynności			X		
Weryfikacja wariantów rozwiązywania	Przewidywanie skutków działań	X	X		X	X
	Stosowanie metod optymalizacji	X	X		X	X
	Uwzględnienie celów w krótkim i długim okresie	X	X		X	X
	Przekonywanie i dyskusowanie	X	X		X	
	Uwzględnianie skutków społecznych	X	X		X	
	Określenie efektywności wariantów			X		X
	Podejmowanie decyzji		X	X		X
Wykonanie	Planowanie pracy zespołu		X	X		X
	Stosowanie metod realizacji zadań			X		X
	Wybór metody najskuteczniejszej			X		X
	Wytwarzanie warunków działania			X		X
	Sprawność działania			X		X
	Motywowanie zespołu			X		X
	Korygowanie błędów			X		X
	Zmiana metody w zmiennych warunkach			X		X
	Przewidywanie trudności w realizacji					X
Kontrola wykonania	Porównywanie wyników z celem	X	X	X		X
	Określenie skutków działań	X	X			X
	Stosowanie metod oceny działań					X
	Samokontrola w działaniu			X		X
	Kontrola pracy zespołu			X		X
	Wyciąganie wniosków	X	X	X		X
	Usprawnianie metod pracy					X
	Korygowanie decyzji o metodzie rozwiązania			X		X
	Przewidywanie dalszego rozwoju sytuacji	X	X			X

Podany schemat został opracowany na podstawie cech modeli metod oraz dotychczasowych doświadczeń w ich zastosowaniu. W zasadzie nie uwzględnia on zadań dydaktycznych związanych z wyposażeniem studentów w informacje, chociaż jest rzeczą oczywistą, iż wywołanie określonych działań uczącego się wpływa na uzyskiwanie przez niego nowej wiedzy.

Przydatność schematu ma charakter poznawczy, wykazując zależności, jakie występują między poszczególnymi metodami. Żadna z nich nie jest uniwersalna. Układają się one natomiast w pewien ciąg, przystosowany do rozwijania umiejętności coraz bardziej złożonych. Stwarza to możliwość określenia reguły modelowania systemu metodycznego mówiącej o wykorzystywaniu w cyklu kształcenia w pierwszej kolejności metod znajdujących zastosowanie w początkowych etapach, stopniowo rozszerzając ich zestaw.

Uzupełniającym stwierdzeniem objaśniającym tę regułę jest to, że poszczególne dyscypliny ekonomiczne różnią się między sobą z uwagi na koncentrację kształcenia na pewnych specyficznych dla nich rodzajach problemów, a także na określonych fazach ich rozwiązywania. Schemat zawiera próbę usytuowania tylko wybranych metod nauczania problemowego, obok których występują inne metody. Chodzi zatem o stopniowe budowanie systemu metod w oparciu o pełny ich zestaw.

Podstawowe informacje na temat nauczania programowanego i środków dydaktycznych znajdziesz w podręczniku W. Okonia: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980. Przeczytaj raz jeszcze rozdział ósmy.

Rozdział IV

NAUCZANIE PROGRAMOWANE I ŚRODKI DYDAKTYCZNE

4.1. Rola nauczania programowanego

Poszukiwanie nowych jakościowo rozwiązań metodycznych, obok metod nauczania problemowego, związane jest również z programowaniem i środkami dydaktycznymi. Te trzy kierunki doskonalenia procesu dydaktycznego należy traktować jako komplementarne, chociaż ich symbioza jest w praktyce bardzo złożona.

Doskonalenie procesu dydaktycznego jest nierozzerwalne z problemami jego szeroko rozumianej optymalizacji. Działalność związana z programowaniem w dydaktyce skierowana jest w pierwszej kolejności na modelowanie systemu oświatowego. Chodzi tu o wytyczenie kierunków kształcenia w aspekcie ilościowym, a dalej dbałość o jakość absolwentów, o modelowanie ich sylwetek. Drugie znaczenie programowania dotyczy całości procesów dydaktycznych, procesów, których celem ma być wykształcenie określonego specjalisty. Trzecie znaczenie programowania o dużym zastosowaniu praktycznym wiąże się z programowaniem czynności nauczyciela i studenta w obrębie jednostki zajęć (cykl, temat, ćwiczenia itp.).

Programowanie obejmuje wszystkie elementy procesu dydaktycznego, lub te ich części, które stanowią w danym momencie zmienne zależne (przy czym naturalnym dążeniem jest uzyskiwanie zwiększenia liczby zmiennych, zależnych od decyzji nauczyciela, w celu osiągnięcia większego pola manewru. Tak rozumiane programowanie wymaga znajomości cech procesu dydaktycznego, praw rządzących tym procesem, tak, aby możliwe było każdorazowe budowanie modelu zjawiska (procesu nauczania – uczenia się w danym układzie zadań i warunków).

Racjonalizacja procesu projektowania może być oparta na sprzężeniu zwrotnym pomiędzy nadawcą i odbiorcą, czy też między podmiotem a przedmiotem sterowania dokonującego się poprzez przepływ informacji. Doniosłość oparcia

modeli dydaktycznych na zasadzie sprzężenia zwrotnego sprowadza się do twierdzenia, że do właściwego sterowania procesem uczenia się konieczna jest taka aktywność uczącego się, która wytwarza nieustanny przepływ informacji do nauczyciela.

Jedną z form programowania jest działanie poszczególnych nauczycieli akademickich bądź zespołów, skierowane na optymalizację przebiegu zajęć. Taki typ programowania nazywany jest metodami semiprogramowania¹ i dotyczy konstrukcji scenariuszy zajęć. Programowanie to znajduje coraz większe zastosowanie w szkolnictwie ekonomicznym.

Złożoność problemów społeczno-gospodarczych, położenie większego nacisku na wiązanie teorii z praktyką powoduje, że sterowanie bardziej skomplikowanymi czynnościami poznawczymi studentów staje się coraz trudniejsze. Musimy dodatkowo wziąć tu pod uwagę ilość informacji empirycznych i teoretycznych, która nieustannie w naukach ekonomicznych wzrasta. Optymalizacja działań nauczyciela akademickiego i studentów wymaga precyzyjnego formułowania zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz starannego doboru metod pracy, a w ich obrębie dbałość o przepływ informacji.

Z tym rodzajem programowania zapoznasz się w ostatnim rozdziale, gdzie mowa będzie o sposobach przygotowania zajęć dydaktycznych.

Największe znaczenie nauczania programowanego związane jest z metodą nauczania. Jest to programowanie, które można już dziś uważać za klasyczne, pojawiło się bowiem najwcześniej, a generalne założenia tej metody (metod) stały się bodźcem do szerszych rozważań nad programowaniem w dydaktyce. Prekursorem klasycznego programowania był B.F. Skinner, przedstawiciel rozpowszechnionego w Stanach Zjednoczonych kierunku psychologii zwanego behawioryzmem. Ten kierunek psychologii kładzie główny nacisk na obserwację zachowania się i zmian fizjologicznych u ludzi i zwierząt w warunkach naturalnych i eksperymentalnych.

Podstawą koncepcji Skinnera jest operatywne zachowanie. Jest to aktywność wywierana na otoczenie i wywołująca określone następstwa. Zajmuje się on związkami, jakie zachodzą między zachowaniem a skutkami tego zachowania. Następstwa wzmacniają lub osłabiają pewne formy zachowania. Wprowadza pojęcie operatywnego warunkowania, które jest wzmocnieniem zachowania. Prowadząc eksperymenty na zwierzętach, przenosi je na człowieka.

¹ Cz. Dejnarowicz, T. Karwat: *Modele programowania w dydaktyce*, PZWS, Warszawa 1972, rozdz. III.

Pierwsza metoda nauczania programowanego zastosowana przez Skinnera i wszystkie pozostałe metody pozwalają na określenie podstawowych zasad ogólnych.

Wymienia je Cz. Kupisiewicz. Postaraj się je zapamiętać:

- 1) **zasada podziału materiału na niewielkie, ściśle ze sobą powiązane porcje (dawki, kroki),**
- 2) **zasada aktywizowania uczniów studiujących programowany tekst,**
- 3) **zasada natychmiastowej oceny każdej odpowiedzi ucznia,**
- 4) **zasada indywidualizacji tempa i treści uczenia się,**
- 5) **zasada empirycznej weryfikacji tekstów programowanych”².**

Metoda nauczania programowanego może być zdefiniowana jako sposób nauczania poprzez tekst zaprogramowany, który indywidualizuje tempo i treści uczenia się, żąda częstych odpowiedzi i zapewnia względnie stałe prawdopodobieństwo osiągnięcia wyniku.

Do najbardziej znanych klasycznych metod programowania tekstu można zaliczyć:

1. **Metodę programowania liniowego** – opracowaną przez B. Skinnera i I. Hollanda. W metodzie tej osoba ucząca się przechodzi przez tekst podzielony na małe dawki, przy czym przejście do dawki następnej jest możliwe tylko wtedy, kiedy zostanie udzielona odpowiedź na pytanie i porównana z odpowiedzią poprawną. Studenci konstruują odpowiedź samodzielnie. Tekst zaprogramowany jest eksponowany przez maszynę dydaktyczną lub podręcznik. Metoda ta zapewnia indywidualizację tempa uczenia się, nie uwzględnia jednak indywidualnej treści. Jej zaletą jest uzyskanie gruntownej znajomości tekstu.
2. **Metoda programowania rozgałęzionego** – opracowana przez N.A. Crowdera, oparta jest na zasadzie wielokrotnego wyboru. Podstawowym elementem tekstu jest jednostka zawierająca od 20 do 70 słów. Po każdej informacji następuje pytanie z podanymi wariantami odpowiedzi. Wybór odpowiedzi poprawnej jest potwierdzany i stwarza możliwość podejścia do następnej dawki informacji. Wybór odpowiedzi nieprawidłowej powoduje otrzymanie informacji wyjaśniającej, w której zawarte są przypuszczalne przyczyny błędu w rozumowaniu. Po przeczytaniu informacji wyjaśniającej uczący się odsyłany jest ponownie do przestudiowania wyjściowej jednostki tekstu dla

² Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980, s. 153–154.

dokonania powtórnej próby wyboru prawidłowej odpowiedzi, lub odsyłany jest do informacji szerszej, objaśniającej dany materiał.

3. Koncepcją łączącą dwie wcześniej wymienione jest **programowanie mieszane**. Wychodzi się tu z założenia, że program liniowy można rozgałęzić we wszystkich punktach kontroli, które są trudne dla wszystkich uczniów. Można także w rozgałęzieniach wprowadzić wyjaśnienia i dodatkowe ćwiczenia układane w sposób liniowy. Jest to zatem metoda pozwalająca elastycznie dostosowywać sposób programowania do możliwości studentów i rodzaju tekstu (stopnia złożoności informacji materiału).

Przykładem tekstu programowanego metodą mieszaną, opracowanego w Szkole Głównej Planowania i Statystyki jest materiał przygotowany przez A. Pawłowskiego do zajęć z ekonomii politycznej socjalizmu³.

W polskim szkolnictwie ekonomicznym jak dotychczas nie zastosowano nauczania programowanego w skali, która pozwoliłaby na formułowanie wniosków. Można tu posłużyć się doświadczeniami szkolnictwa ekonomicznego innych krajów. Najbardziej chyba rozwinęła nauczanie programowane Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Pradze. Interesująco przedstawia się tam ewolucja stosowanych metod programowania: od klasycznych, przy pomocy których udawało się programować teksty zawierające podstawowe informacje, do obecnie stosowanych, w których opracowuje się teksty o naturze problemowej. Sposoby programowania zostały przystosowane do specyfiki przedmiotów i wyszły daleko poza pierwowzory. Podstawową metodą programowania jest system mieszany. Przyjęto zasadę, iż każdy tekst jest wyposażony w końcowy test, sprawdzający stopień opanowania programu. Pozwala to na ciągłą kontrolę przydatności programu i jego empiryczną weryfikację.

Problemem zasadniczym przy wprowadzaniu tekstów programowanych jest przygotowanie autorów programów. Muszą to być pracownicy naukowo-dydaktyczni z poszczególnych katedr (instytutów). Sekcja w Pradze zorganizowała dwa takie kursy (oraz wiele innych dla instytucji zewnętrznych) dla Szkoły. W ich wyniku przeszkolono około 40 autorów, z których większość podjęła się później programowania. Wydano również specjalny podręcznik dla autorów⁴. Wymagało to wiele wysiłku i prac badawczych oraz poszukiwania rozwiązań organizacyjnych.

Struktura programów wskazuje na to, że najbardziej przydatne jest programowanie dla dyscyplin „ilościowych” oraz języków obcych lub też, że jest ono w tych przedmiotach najłatwiejsze. Interesująca jest próba zaprogramowania gry

³ A. Pawłowski: *Materiał programowany. Pojęcie zakładu i przedsiębiorstwa*, „Studia i Materiały”, t. 21, COMSE, Warszawa 1975, s. 116–127.

⁴ B. Stejskal, F. Soukup: *Autorske zapracowani programu pro UNITUTOR*, SMMV–VSE, Praha 1972.

ekonomicznej, która jest metodą nauczania problemowego. Na ogół przeprowadzenie gry w grupie studenckiej wymaga długiego czasu. Przy zaprogramowaniu studenci grają indywidualnie, co pozwala na uwolnienie czasu zajęć audytoryjnych (jest to możliwe dla gier z modelem izolowanym).

Większość programów jest związana z początkowymi fazami nauczania poszczególnych przedmiotów, co umożliwia wyrównanie poziomu wiedzy studentów. Niektóre teksty sprzężone są z dalszymi fazami nauczania przedmiotu.

W opinii pracowników prowadzących zajęcia ze studentami uczącymi się przy pomocy tekstów zaprogramowanych, stopień opanowania struktur informacji, i ich rozumienie, jest nie mniejszy niż przy nauczaniu konwencjonalnym. Wydaje się to efektem wystarczającym, jeśli wziąć pod uwagę, iż jest to proces samodzielnego studiowania, pozwalający na przejście w czasie zajęć do omówienia i rozwiązywania problemów o wyższym stopniu złożoności.

Badając opinie pracowników naukowo-dydaktycznych o możliwościach stosowania nauczania programowanego, można stwierdzić, iż są one dość sceptyczne⁵. Więcej niż 50% respondentów nie widzi takich możliwości. Jednocześnie od dłuższego czasu podejmuje się próby usprawnienia i „zobiektywizowania” kontroli oraz oceny wiedzy studentów poprzez stosowanie testów wiadomości.

Studium Pedagogiczne SGPiS i Katedra Ekonomii Politycznej Wydziału Finansów i Statystyki prowadzą temat wdrożeniowy związany z „obudową” zajęć z ekonomii politycznej socjalizmu tekstami spełniającymi trzy zasadnicze funkcje: autokontroli, autooceny i korekcyjną. Konstrukcję takiej obudowy oparto na wyodrębnieniu dwudziestu zasadniczych tematów rocznego kursu przedmiotu. Dla każdego tematu opracowano tekst zawierający siedem paczek pytań głównych. Pytania główne konstruowane są jako pytania związane z wyborem odpowiedzi prawidłowej. Jeśli student wybiera odpowiedź poprawną, jest o tym informowany w specjalnie ułożonym komentarzu i przechodzi do pytania następnego. Wybór odpowiedzi błędnej wywołuje komentarz i pytanie pomocnicze (znacznie łatwiejsze), które powinno naprowadzić studenta na poprawną odpowiedź na pytanie główne. Odpowiedź studenta na pytanie pomocnicze jest komentowana, po czym następuje ponowna ekspozycja pytania głównego i konieczność udzielenia powtórnej odpowiedzi. Teksty te wprowadzane są do pamięci komputera, który eksponuje je na indywidualnych stanowiskach wyposażonych w monitory. Każdy z tekstów jest punktowany i na zakończenie student uzyskuje informacje o ocenie, jaką uzyskał. Studenci mają obowiązek konwersacji z maszyną przed kolejnymi zajęciami audytoryjnymi na dany temat.

⁵ B. Brzozowska, B. Holcman, M. Piskiewicz: *Metody i środki dydaktyczne*. „Studia i Materiały”, t. 41, COMSE, Poznań 1979, s. 283.

W tym przypadku mamy do czynienia z programem rozgałęzionym (dwupoziomowym), którego funkcje autooceny i korekcyjna są szczególnie mocno zaakcentowane. Można przypuszczać, iż w miarę uzyskiwania wprawy przez autorów i zwiększenia sprawności sprzętu, teksty te będą mogły realizować funkcje bardziej złożone. Podobne teksty powstały w SGPiS dla niektórych zagadnień z informatyki.

Na marginesie można zauważyć, że podejmowane próby wdrożenia do praktyki dydaktycznej tekstów programowanych i praca nad konkretnym materiałem, ukazują szereg możliwości zastosowania tej metody.

Odpowiedz na następujące pytania:

1. **Jakie są wady i zalety trzech podstawowych metod programowania tekstów?**
2. **Czy w prowadzonych przez Ciebie zajęciach występują treści, które mogłyby zostać zaprogramowane? Jeśli tak, to którą metodę wybierzesz?**
3. **Jakie wady mają teksty przeznaczone do pracy indywidualnej studenta (np. podręczniki, skrypty itp.) wykorzystywane w prowadzonych przez Ciebie zajęciach?**

Jeśli zainteresowała Cię metoda nauczania programowanego, możesz sięgnąć do następujących pozycji literatury:

1. D. Cram: *Maszyny i programowanie dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1969.
2. Cz. Dejnarowicz, T. Karwat: *Modele programowania w dydaktyce*, PZWS, Warszawa 1972.

Problematyką tekstów dydaktycznych zajmuje się K. Kruszewski w zalecanej już książce: *Kształcenie w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1978.

4.2. Podręcznik akademicki i możliwości jego doskonalenia

Poza omówionymi problemami klasycznego programowania tekstów i zastosowania maszyn, konieczne wydaje się bardziej szczegółowe przedstawienie metody programowania blokowego. Znaczenie tej metody jest ważne o tyle, o ile ważna jest problematyka unowocześniania konstrukcji podręczników akademickich. Program blokowy łączy w sobie ideę programowania w dydaktyce z formułą nauczania problemowego. Jego istotą jest podział materiału na bloki spełniające różne funkcje⁶. Układ bloków jest strukturą elastyczną, pozwalającą na jej przystosowanie do różnych celów dydaktycznych czy też częściowych zadań,

⁶ Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980, s. 168–170.

jakie wynikają z poszczególnych tematów. Również konstrukcje poszczególnych bloków mogą być zróżnicowane. Porównując program blokowy z funkcjami podręcznika akademickiego dochodzi się do wniosku, że są one zbieżne.

Przyjmuje się powszechnie, że obecnie podręcznik powinien realizować znacznie więcej funkcji niż tylko przekazywanie wiedzy. W literaturze wymienia się następujące podstawowe funkcje dydaktyczne podręcznika⁷:

- 1) informacyjna,
- 2) transformacyjna,
- 3) badawcza,
- 4) samokształceniowa,
- 5) kontrolno-oceniająca,
- 6) autokorektywna.

Podręczniki konwencjonalne na ogół spełniają cztery pierwsze funkcje, a niekiedy nawet tylko dwie, tj. informacyjną i transformacyjną. Funkcje kontrolno-oceniającą i autokorektywną spełniają w pełni podręczniki programowane i kombinowane. Praktycznie realny zakres funkcji podręcznika czy skryptu jest zróżnicowany w zależności nie tylko od rodzaju studiów, ale również od form organizacyjnych studiów wyższych (studia dzienne, zaoczne, podyplomowe).

Powyższe zadania wywodzą się z założeń wielostronnego nauczania. Przyjmuje się przy tym założenie, że struktura treści podręcznika może być różnorodna. Struktura bowiem materiału dydaktycznego zależy wprawdzie od ogólnych celów kształcenia, ale również w dużym stopniu zależna jest od celów szczegółowych, właściwych dla danego przedmiotu. Stąd nie istnieje jedna, uniwersalna struktura ani koncepcja dydaktyczna podręcznika dla wszystkich przedmiotów.

W jakim stopniu skrypty i podręczniki spełniają swoje funkcje? Na to pytanie próbowano znaleźć odpowiedź dokonując analizy wybranych podręczników i skryptów przeznaczonych dla studentów SGPiS⁸.

Stwierdzono, że:

- w obecnej formie podręczniki i skrypty nie wpływają na właściwą organizację procesu uczenia się, służą przede wszystkim przyswojeniu wiadomości, powtarzaniu i utrwalaniu,
- nie są przystosowane do strategii nauczania problemowego,
- nie realizują funkcji kontroli i korekty wiedzy studenta.

⁷ Tamże.

⁸ M. Iwicka: *Uwagi o metodycznej budowie skryptów i podręczników*, „Studia i Materiały”, t. 41, COMSE, Poznań 1979, s. 284–288.

Biorąc za punkt wyjścia program blokowy, można by określić pewną generalną koncepcję konstrukcji podręcznika akademickiego, która byłaby oparta na następujących założeniach:

- a) podręcznik powinien realizować wszystkie swe funkcje;
- b) jego konstrukcja musi zapewniać metodyczną pomoc w studiach nad dyscypliną naukową;
- c) powinien uwzględniać wzajemne sprzężenie czynności nauczyciela akademickiego i studenta;
- d) podręcznik musi prezentować drogę poszukiwania rozwiązań problemów dyscypliny w ich wzajemnych związkach oraz związkach z innymi dyscyplinami.

Założenia te stanowią dogodną podstawę do opracowania konstrukcji tzw. podręcznika obudowanego. Różne są poglądy co do tego, jaka ma być jego forma i elementy składowe.

W SGPiS podjęto prace eksperymentalne mające na celu opracowanie metody konstruowania takiego podręcznika. Przygotowywane są podręczniki do przedmiotów:

- ekonomika przedsiębiorstwa budowlanego,
- ekonomika transportu lotniczego,
- metodyka pracy umysłowej.

W każdym przypadku zastosowano nieco odmienną metodę. Mają one jednak wiele wspólnych zasadniczych cech. Całokształt prac eksperymentalnych podzielono na trzy etapy.

1. Etap przygotowawczy, związany z analizą programu nauczania oraz weryfikacją metodycznej koncepcji zajęć przedmiotowych.
2. Etap powstawania tekstu podręcznika i wstępnej jego weryfikacji.
3. Etap weryfikacji empirycznej i korekty w zakresie treści, struktury i funkcji metodycznych.

W etapie przygotowawczym określono w sposób możliwie szczegółowy cele dydaktyczno-wychowawcze przedmiotu. Strukturę treści zawartych w programie przetworzono ze struktury „hasłowej” na strukturę problemowo-blokową. Wyodrębniono problem centralny dyscyplin, problemy pochodne i szczegółowe. Problemy szczegółowe stały się tematami zajęć audytoryjnych. Następnie dla każdego z tematów opracowano szczegółowe zadania dydaktyczne i wychowawcze. Na tej podstawie sporządzono projekty metodyczne zajęć (scenariusze) zawierające strukturę treści szczegółowych, metody dydaktyczne oraz środki. Tak opracowane projekty zastosowano do prowadzenia zajęć, poddając je jednocześnie korekcie.

Na tej podstawie przygotowano także tekst podręcznika wraz z aneksem. Struktura treści podręcznika przyporządkowana została strukturze problemowo-

-blokowej programu nauczania. Bloki ujęto w rozdziały, a problemy szczegółowe w podrozdziały. Każdy z podrozdziałów został przygotowany w trzech częściach:

- części przygotowującej studenta do zajęć,
- części wykorzystywanej na zajęciach,
- części utrwalającej i rozszerzającej, przeznaczonej do studiowania po zajęciach.

W części przygotowującej wyodrębniono kilka fragmentów tekstu ze względu na ich funkcję:

- powiązanie z poprzednimi tematami,
- wywoływania odczucia trudności (sytuacji problemowej),
- sformułowanie problemu,
- wyposażenie w informacje podstawowe,
- odsyłanie studenta do innych źródeł z instrukcją o wadze i sposobie ich studiowania,
- umożliwienie samooceny przygotowania do zajęć (poprzez np. zestawy pytań i problemów),
- instrukcje o sposobie korekty posiadanej wiedzy,
- informacje o zajęciach audytoryjnych z wywoływaniem motywacji do udziału w nich.

W części wykorzystywanej na zajęciach zamieszczono różne informacje. Przykładowo można tu wymienić: treści przykładów, opisy sytuacyjne, opisy przypadków itp. wraz z instrukcjami związanymi z czynnościami studenta.

W części utrwalającej i rozszerzającej zawarto syntetyczne ujęcie wyników analizy i rozwiązywania problemu centralnego zajęć, zapewniono możliwość samokontroli opanowania materiału. Ponadto zawarto tu instrukcje o możliwości rozszerzenia wiedzy poprzez samodzielne dalsze studiowanie.

Aneks podręcznika jest przeznaczony dla pracownika naukowo-dydaktycznego prowadzącego zajęcia. Mogą tam być zawarte instrukcje co do sposobów realizacji zajęć, projekty wykorzystania środków dydaktycznych, wskazówki co do sposobów kontroli i oceny (przygotowane testy wiadomości, testy egzaminacyjne itp.).

Przed opublikowaniem podręcznik powinien zostać poddany empirycznej weryfikacji w drodze zastosowania go w kształceniu studentów. Weryfikacja powinna być przeprowadzona na podstawie pracy przynajmniej jednej grupy studenckiej. Jej wynikiem jest ostateczna korekta tekstu zarówno w warstwie merytorycznej, jak i metodycznej.

Ważną cechą omówionej konstrukcji podręcznika jest ściśle jej powiązanie ze wszystkimi formami studiowania. Podręcznik taki, obok tradycyjnego zadania spełnia rolę podręcznika metodycznego i stymuluje proces samodzielnego studiowania. Związana jest z tym forma językowa i graficzna tekstu. Wiele fragmentów

tekstu pisanych jest w formie bezpośredniej konwersacji z czytelnikami. Stosuje się wiele podkreśleń, odstępów, ramek itp.

Prowadzone są różne prace eksperymentalne i badania nad podręcznikiem.

O wynikach takich badań możesz dowiedzieć się z książki pod redakcją B. Koszewskiej: *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*, WSiP, Warszawa 1980.

Zastanów się, które z funkcji podręcznika realizuje podręcznik zalecany przez Ciebie studentom.

4.3. Środki dydaktyczne i możliwości ich stosowania

Uzasadnienia dla szerokiego stosowania środków dydaktycznych można poszukiwać w kilku płaszczyznach. Pierwszą z nich jest wzbogacanie stosowanych metod. Właściwie dobrane środki dydaktyczne, umiejętnie wkomponowane w formy i metody dydaktyczne, ułatwiają realizację zasad nauczania, a w szczególności zasady pogłębienia. Środki te usprawniają bezpośrednie poznawanie rzeczywistości oraz dostarczają tworzywa w postaci wrażeń i spostrzeżeń, na których opiera się poznanie pośrednie, czynności umysłowe, a także różnego rodzaju czynności praktyczne.

Obok podnoszenia skuteczności metod stosowanych w toku podającym nauczania – uczenia się, problematykę środków dydaktycznych należy rozpatrywać w związku z wprowadzeniem nauczania programowanego oraz metod nauczania problemowego. Tok poszukujący nauczania – uczenia się wymaga usprawnienia w zakresie skracania czasu trwania procesu uzyskiwania informacji wstępnych oraz wyposażenia nauczyciela i studenta w takie środki, które zwiększyłyby skuteczność pracy nad rozwiązywanym problemem. Dotyczy to wszystkich faz rozwiązywania problemów. Środek dydaktyczny staje się tu instrumentem, którym posługują się zarówno nauczyciele, jak i studenci.

Intensyfikacja procesu kształcenia ekonomisty nie może dokonywać się bez wprowadzenia do procesu dydaktycznego środków w najbardziej racjonalnych, z punktu widzenia skuteczności, zestawach. Wiąże się to z koniecznością rozwiązywania wielu różnych problemów. Trzeba zatem poszukiwać odpowiedzi na pytania: jakie funkcje powinny spełniać środki dydaktyczne w kształceniu ekonomistów, jakie grupy i rodzaje środków dydaktycznych znajdują największe zastosowanie oraz, jakie problemy natury techniczno-organizacyjnej w związku z tym się pojawiają?

Coraz szersze wprowadzanie do procesu kształcenia metod nauczania programowanego i nauczania problemowego oraz rozwój technicznych środków dydaktycznych spowodowały, że zmieniło się rozumienie i znaczenie tego wszystkiego, co dotychczas nazywane „pomocami naukowymi” czy „środkami nauczania”. Wzrastająca rola aktywności studenta, jego samodzielności narzuciła pojęcie „**środek dydaktyczny**” rozumiane jako **wszystko co służy nauczaniu i uczeniu się**⁹. Definicja ta ma tę zaletę, iż kładzie nacisk na fakt posługiwania się środkiem dydaktycznym zarówno przez nauczyciela, jak i przez studenta. Uściśleniem terminologicznym może tu być definicja zaproponowana przez Cz. Kupisiewicza: „**Środki dydaktyczne są to przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itd., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości**”¹⁰.

Różnorodność środków dydaktycznych oraz rozwiązań technicznych, z jednej strony, stwarza możliwość znacznego różnicowania ich i dostosowywania do potrzeb procesu dydaktycznego. Z drugiej zaś strony, zwiększa trudność dokonywania wyboru. Jednym z kryteriów wyboru staje się tu rozpoznanie funkcji, jaką środki dydaktyczne mają spełniać w kształceniu w ogóle, a w zastosowaniu do konkretnych zajęć w szczególności. Stosunkowo najpełniejszy zestaw sformułował E. Fleming wymieniając pięć funkcji: motywacyjną, poznawczą, wartościowania, wdrożeniową i wychowawczą¹¹.

Jakie funkcje środków dydaktycznych wymienia Cz. Kupisiewicz w podręczniku *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980? Porównaj zestawy funkcji.

Rozpoznanie znaczenia funkcji środków dydaktycznych w kształceniu ekonomistów jest pierwszym niezbędnym krokiem do ustalenia znaczenia środków i możliwości ich zastosowania.

Funkcja motywacyjna – wiąże się z wytwarzaniem u odbiorcy motywacji do podjęcia pracy nad jakimś problemem, wywołaniem zainteresowania zjawiskiem. Posługiwanie się słowem rodzi niebezpieczeństwo występowania braku realności i zubożenia obrazu prezentowanych zjawisk i faktów. Środki dydaktyczne umożliwiają zaprezentowanie ich w sposób najbliższy rzeczywistości. W naukach ekonomicznych bardzo często jest to niemożliwe, jako że opisują one procesy

⁹ E. Fleming, J. Jacoby: *Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1969, s. 29.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980, s. 199.

¹¹ E. Fleming, J. Jacoby: op. cit., s. 29–30.

bardzo złożone, na takim poziomie uogólnienia abstrakcyjnego, iż posłużenie się zapisem rzeczywistości staje się znacznie utrudnione. Są jednak takie dyscypliny ekonomiczne (np. ekonomiki szczegółowe), w których rozwiązuje się problemy na podstawie konkretnych przypadków.

Bardzo istotną kwestią w stosowaniu metod nauczania problemowego jest wywoływanie u studentów subiektywnego poczucia trudności sytuacji problemowej. Środki dydaktyczne mają szansę ułatwienia nauczycielowi akademickiemu wywołania tego odczucia. Dotyczy to form prezentacji problemu przy pomocy np. opisów sytuacyjnych. Wymóg autentyczności opisywanej sytuacji wiąże się z wykorzystaniem takich środków, które doprowadzają do rejestracji faktów w sposób możliwie wierny.

W dyscyplinach ekonomicznych posługujących się opisem rzeczywistości na pewnym poziomie abstrakcji, a więc przy pomocy symboli, istotne staje się wywoływanie zainteresowania studentów poprzez możliwie przejrzystą formę bodźców słuchowych i obrazowych. Występuje tu problem doboru środków pod tym względem najskuteczniejszych, wyboru takiego urządzenia technicznego, które pozwoli wywołać bodźce o pożądanym zróżnicowaniu i prezentujące zapisy symboliczne w formie możliwie atrakcyjnej.

Warto w tym miejscu wspomnieć o obserwowanym rodzaju motywacji, jaka zostaje wywołana zastosowaniem środków dydaktycznych wytworzonych przez urządzenie techniczne (rzutniki, telewizja itp.). Wprowadzenie takich urządzeń wywołuje w początkowej fazie zaciekawienie wynikające z pojawienia się nowego urządzenia technicznego. To zainteresowanie po pewnym czasie wygasa i jest już tylko zależne od preparacji bodźców, które są przez aparaturę eksponowane. Fakt ten pozwala na stwierdzenie, iż istotny jest rodzaj bodźca, natomiast sam fakt zastosowania mniej lub bardziej nowoczesnego urządzenia technicznego, nie przesądza jeszcze o rzeczywistej wartości środka dydaktycznego, a jedynie ją warunkuje.

Funkcja poznawczo-twórcza – jest funkcją najpowszechniej dostrzeganą i realizowaną przy zastosowaniu metod podających. Wiąże się ona z ilustrowaniem informacji podawanych werbalnie. W nauczaniu dyscyplin ekonomicznych jest ona realizowana głównie poprzez stosowanie różnego rodzaju schematów i wykresów, które uzupełniają bodziec słuchowy. Jest to wąskie rozumienie i dostrzeganie możliwości zastosowania środków dydaktycznych. Tymczasem istnieją możliwości wprowadzania środków dydaktycznych, pozwalających na konkretyzację sformułowań ogólnych, na sprawdzanie pojęć powstałych na drodze wyjaśniania lub abstrahowania oraz na kształtowanie pojęć przez uogólnienie cech istotnych spostrzeganej rzeczywistości. W wielu przedmiotach ekonomicz-

nych to szersze realizowanie funkcji poznawczej jest możliwe i obserwuje się pozytywne przykłady w tym zakresie.

Omawiana funkcja zmienia się w odniesieniu do procesu dydaktycznego, w którym występuje uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów. Środki dydaktyczne służą głównie studentowi i występują jako źródło informacji o sytuacji problemowej, bądź środek weryfikujący w poszczególnych fazach postępowania. Najbardziej chyba uwidacznia się takie występowanie funkcji poznawczej wtedy, gdy zajęcia prowadzone są metodą gry ekonomicznej i gdy środki dydaktyczne (obojętnie, w jakiej postaci) zarówno dostarczają informacji wyjściowych, jak i poprzez reakcję modelu (np. zaprogramowanego w maszynie cyfrowej) pozwalają weryfikować kolejne decyzje graczy. Mamy tu do czynienia z sytuacją, kiedy nauczyciel akademicki organizuje jedynie czynność studentów i stymuluje ich działanie poprzez środki dydaktyczne. W. Okoń określa to zjawisko jako pojawienie się środków – metod¹². Istota tego zjawiska polega na przenoszeniu na środki dydaktyczne działań nauczającego, wymagających wysokiej precyzji i szybkości reakcji. Takie funkcjonowanie środków jest możliwe tylko wtedy, gdy wcześniej zostanie dobrze wykonana praca zespołu wybitnych nauczycieli, a i wtedy konieczny jest udział nauczyciela w bezpośrednim stosowaniu takiego środka – metody.

Funkcja wartościowania – polega na ułatwianiu zajęcia własnego stanowiska wobec pewnych treści (zdarzeń, faktów, procesów) kształcenia. Biorąc pod uwagę te cele kształcenia, które wiążą się z kształtowaniem stosunku do zawodu, wartości etycznych i moralnych, funkcja ta w procesie kształtowania ekonomisty wydaje się szczególnie ważna. Dyscypliny ekonomiczne zajmując się analizą zjawisk ekonomicznych, społecznych i politycznych, bardzo wyraźnie narzucają dydaktyce konieczność eksponowanie niektórych treści w sposób, który wywoła emocjonalny stosunek studenta i skłoni go do formułowania ocen, wyrażania własnych poglądów.

Przykładów takich treści jest wiele, można posłużyć się chociażby takim, jak wartościowanie i ocena teorii ekonomicznych. Środki dydaktyczne mogą tu znacznie ułatwić przedstawienie studentom różnych stanowisk, ocen itp. Często stosowaną metodą w takich sytuacjach jest dyskusja wybitnych specjalistów. Ich głosy mają zaprezentować oceny zróżnicowane z różnych punktów widzenia, co staje się dogodną płaszczyzną do analizy dokonywanej przez studentów. Kilkukrotna organizacja takiej dyskusji panelowej nie zawsze jest możliwa i dlatego można wykorzystywać nagrania na taśmie magnetofonowej.

¹² W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższe*, PWN, Warszawa 1975, s. 248.

Funkcja wychowawcza – jest ściśle związana z wyżej omówioną funkcją wartościowania. Wiąże się ona z tworzeniem warunków do weryfikowania pojęć, myśli i poglądów, tzn. z kształceniem naukowego poglądu na świat. Poprzez pokazywanie rzeczywistych negatywnych i pozytywnych zdarzeń i zachowań ludzkich, można wpływać na kształtowanie norm etycznych i moralnych. Jest to istotny zakres oddziaływań, jeśli spojrzeć na niego chociażby z punktu widzenia kształtowania etyki zawodowej przyszłego ekonomisty.

Funkcja wdrożeniowa – wynika z wątpliwości, jakie dają środki dydaktyczne w zakresie kształtowania umiejętności zawodowych. Wiąże się to po pierwsze z ich wykorzystywaniem w fazie instruktazu, a następnie przy kontroli i korekcie wykonywanych czynności. W zawodzie ekonomisty występuje wiele umiejętności, jak: prowadzenie analiz ekonomicznych, sprawozdawczość, prowadzenie korespondencji itp. Zadaniem nauczyciela akademickiego jest dostarczanie studentom wzorów i instrukcji oraz ich najskuteczniejsze eksponowanie. Drugim, nie mniej ważnym aspektem tej funkcji jest tworzenie warunków do przeprowadzenia ćwiczeń (treningu) w wykonywaniu czynności zawodowych. Najprostszym przykładem są treningi umiejętności obsługi prostych i złożonych maszyn liczących czy księgujących. Trudno dziś wyobrazić sobie kształcenie studenta o kierunku „organizacja i przetwarzanie danych” bez specjalnie wyposażonych pracowni, czy też naukę języków obcych bez laboratoriów językowych.

Omówione funkcje środków dydaktycznych łączą się ze sobą i uzupełniają. Wyodrębnienie ich ma charakter formalny, natomiast w praktyce pojawiają się one łącznie. Zadaniem nauczyciela akademickiego staje się dostosowywanie do potrzeb procesu dydaktycznego najskuteczniejszych środków według ich funkcji. Spotykane w literaturze określenia funkcji wiążą się z działaniem tych środków na studenta i w tej płaszczyźnie są analizowane. W praktyce jednak spostrzec można wyraźne oddziaływanie środków dydaktycznych na nauczyciela. Zastosowanie w czasie zajęć jakiegoś środka dydaktycznego (np. rzutnika pisma) lub ich zestawu, wraz z odpowiednio spreparowanymi materiałami, które są eksponowane w czasie zajęć, narzuca osobie prowadzącej określony z góry tok postępowania i dyscyplinę metodyczną związaną z wcześniej opracowanym algorytmem postępowania metodycznego. Jest to interesujące zjawisko obserwowane we wszystkich zajęciach prowadzonych przy użyciu technicznych środków dydaktycznych, zwłaszcza złożonych.

W literaturze problemu występuje wiele klasyfikacji środków dydaktycznych. Najbardziej wyczerpujący i jednocześnie pozwalający na określenie zasad wykorzystywania różnych środków dydaktycznych podział przedstawia E. Fleming

i J. Jacoby¹³. Oparto się na kryterium sposobu dostarczania informacji o rzeczywistości. Wyróżniono trzy podstawowe grupy środków, tj. naturalne, techniczne i symboliczne. Poniżej została przedstawiona pełna klasyfikacja, z szerszym omówieniem tych środków, które mogą znaleźć, bądź już znalazły zastosowanie w wyższych uczelniach ekonomicznych.

Naturalne środki dydaktyczne to przede wszystkim otoczenie rozumiane bardzo szeroko. Wymienia się tu dwie podgrupy:

- a) otoczenie,
- b) okazy.

Środki tego typu pojawiają się w kształceniu ekonomisty wtedy, gdy student odbywa praktyki lub uczestniczy w wycieczkach do zakładów pracy. Ze względu na autentyczność obrazu należałoby tej grupie środków przyznać priorytetowe znaczenie. Mimo to są one wykorzystywane w sposób budzący wiele zastrzeżeń. Praktyki odegrają swoją rolę, ze względu na różne funkcje, tylko wtedy, gdy zostaną należycie przygotowane. Ponieważ możliwość przygotowania środowiska pracy występuje tylko w niewielkim zakresie, cały wysiłek powinien zostać skoncentrowany na sposobie prowadzenia przez studenta planowanej obserwacji i wykonywaniu czynności zawodowych.

Techniczne środki dydaktyczne obejmują sześć rodzajów, tj. manipulacyjne, modelowe, audiowizualne, wizualne, audytywne, automatyczne.

Środki manipulacyjne, mając większe znaczenie w nauczaniu przedmiotów technicznych i przyrodniczych, znajdują również zastosowanie w kształceniu ekonomisty. Są to głównie szeroko rozumiane narzędzia, często bardzo złożone. Najszerzej stosowane są maszyny liczące (biurowe), które wykorzystywane są przez studentów w czasie zajęć do wykonywania obliczeń lub maszyny treningowe.

Środki modelowe w takim rozumieniu, jak formułują to autorzy klasyfikacji, w wyższym szkolnictwie ekonomicznym używane są tradycyjnie w geografii, są to globusy i mapy plastyczne. Wydaje się jednak, iż można by do tej grupy zaliczyć jeszcze inny rodzaj modelu. Chodzi tu o modele „ideowe”, stosowane w grach ekonomicznych. Są to modele ekonometryczne, na których studenci dokonują eksperymentu symulując akcje przedmiotów gospodarujących. Procedura wykorzystywania takich modeli w procesie dydaktycznym upoważnia do nazwania ich środkami dydaktycznymi.

Środki audiowizualne znajdują coraz większe zastosowanie, chociaż trudności związane z ich wykorzystywaniem są znaczne, także pod względem metodycznym jak i technicznym. Filmy dźwiękowe i przezrocza udźwiękowane, które są

¹³ E. Fleming, J. Jacoby, op.cit., s. 30.

produkowane przez wyspecjalizowane przedsiębiorstwa na ogół nie nadają się do wąskich tematów. Jeśli więc są wykorzystywane, to na ogół te, które zostały wyprodukowane do innych celów. Wydaje się, iż stwierdzenia dotyczące małej przydatności filmu w kształceniu ekonomistów wynikają z faktu trudności przedstawienia pojęć abstrakcyjnych w postaci rzeczywistego obrazu. W twierdzeniach takich, uzasadnionych w stosunku do przedmiotów teoretycznych, nie uwzględnia się na ogół możliwości opracowywania filmów animowanych.

Interesującym i sporadycznie wykorzystywanym rodzajem filmu jest film dokumentalny, który w tematach związanych z określeniem historycznego przebiegu procesów społeczno-ekonomicznych może spełniać ważną funkcję.

Również trudnym zagadnieniem jest stosowanie telewizji w nauczaniu. Można go rozpatrywać w kilku wariantach. Po pierwsze, jest to kwestia odtworzenia programów nadawanych przez stacje telewizyjne. Wiele programów publicystycznych lub popularno-naukowych może być w całości lub fragmentach wykorzystywana w czasie zajęć w uczelniach ekonomicznych. Nagrywanie audycji emitowanych przez stacje TV, a następnie ich transmisja do sal dydaktycznych jest możliwa przy zastosowaniu sprzętu produkcji krajowej. Następną możliwością użycia telewizji jest samodzielna transmisja obrazu i dźwięku, taka, jaką stosuje się np. w akademiach medycznych. Chodzi tu o umożliwienie większej liczbie osób obserwacji przebiegu pewnego zjawiska (operacji). W szkolnictwie ekonomicznym wydaje się to uzasadnione i możliwe w przypadku transmisji lub nagrania wykładu wybitnego specjalisty czy też dyskusji. Taki sposób wymaga jednak wyposażenia uczelni w sprzęt specjalistyczny, a więc studio telewizyjne i kamery.

Trzecia możliwość to samodzielne nagrywanie programu telewizyjnego w studio lub w warunkach naturalnych. W zasadzie należy tu mówić już o pracy zespołu specjalistów. Nie wydaje się, aby uzasadnione było tworzenie dla systemów telewizyjnych w poszczególnych uczelniach zaplecza techniczno-produkcyjnego. Realne rozwiązanie to powołanie wyspecjalizowanego centrum pracującego dla potrzeb szkolnictwa ekonomicznego.

Znacznie mniej problemów technicznych występuje w związku z zastosowaniem przezroczy udźwiękowionych. Produkcja ich jest możliwa w ramach istniejących w uczelniach pracowni bądź gabinetów środków dydaktycznych. Stosunkowo niewielkie koszty sprzętu oraz odpowiednio wykwalifikowana kadra laboratoryjna są w stanie zapewnić właściwą bazę. Ważniejszym problemem wydaje się tu opracowywanie scenariuszy zestawów przezroczy, co wymaga odpowiedniego przygotowania kadry naukowo-dydaktycznej.

Środki wizualne w chwili obecnej są najszerzej reprezentowane z grupy środków technicznych w szkolnictwie ekonomicznym. Wiąże się to z jednej strony

z możliwością stosunkowo łatwego uzyskiwania różnych rodzajów obrazów, z drugiej zaś z przydatnością prezentowania zarówno zapisu symbolicznego, jak i graficznego w dyscyplinach ekonomicznych. Stosunkowo często stosowany jest obraz na ekranie uzyskiwany przez rzutnik pisma (grafoskop). Wydaje się, iż jego wzrastająca popularność wiąże się ze znacznym usprawnieniem pracy nauczyciela akademickiego w czasie zajęć audytoryjnych. Wykorzystywany jest bądź jako zastępujący tablicę i kredę, bądź jako jej uzupełnienie. W tym względzie zalety grafoskopu są bezsporne. Uzyskiwany obraz jest bardziej przejrzysty, daje możliwość tworzenia obrazu dynamicznego. Drugim rodzajem obrazu na ekranie jest obraz uzyskiwany poprzez eksponowanie materiałów nieprzezroczystych w episkopie. Jest on jeszcze łatwiejszy w użyciu, wymaga jednak dokładnego zaciemnienia sali, co nie zawsze jest możliwe.

Znacznie rzadziej, ze względów, o których była już mowa, stosowany jest film niemy i przezroczysty, chociaż w odniesieniu do tych ostatnich obserwuje się stały wzrost ich liczby (biorąc za przykład Pracownię Metod i Środków Dydaktycznych SGPiS).

Środki audytywne są i mogą być wykorzystywane w nauczaniu przedmiotów ekonomicznych. Największe zastosowanie znajduje magnetofon, który może być wykorzystywany do utrwalenia i przenoszenia dźwięku. Warunkiem koniecznym jego powszechniejszego użycia staje się chociażby najprymitywniejsze studio, w którym można by dokonywać nagrań i montażu.

Środki automatyczne wiążą się głównie z wprowadzeniem do dydaktyki nauczania programowanego. Problem ten był wcześniej szerzej omawiany. Chodzi tu o maszyny uczące, ćwiczeniowe i egzaminujące. Omawiając ten problem wskazano na szereg korzyści płynących z automatyzacji niektórych czynności nauczania i uczenia się oraz na złożony proces tworzenia warunków, w których wprowadzenie maszyn dydaktycznych może stać się skuteczne.

Interesujące w perspektywie wydaje się szersze wprowadzenie do procesu kształcenia komputerów. Ich przydatność określa się coraz szerzej nie tylko przez pryzmat tego, że służą bezpośrednio kształtowaniu umiejętności obsługi, ale że służą także jako narzędzie w ręku studiującego. W coraz większym zakresie maszyny cyfrowe są używane przez studentów do prowadzenia obliczeń koniecznych w czasie prowadzenia badań wynikających z podjętych tematów prac magisterskich.

Wprowadzenie gier ekonomicznych w dużej mierze warunkowane jest możliwością zastosowania komputera. W końcu, nie bez przyszłości jest rola tego środka w zarządzaniu szkołą wyższą, analizie wyników kształcenia itp.

Laboratoria językowe, zaliczane również do tej grupy środków zdobyły sobie już trwałe prawo obywatelstwa w szkolnictwie ekonomicznym, w którym nauka języków obcych jest w profilu absolwenta bardzo istotna. Problemem jest zwiększenie ich liczby, podwyższenie standardu laboratoriów oraz produkcja materiałów wizualnych i fonicznych.

Środki symboliczne to grupa obejmująca dwa rodzaje: środki graficzne i werbalne. Są to środki tradycyjnie i najpowszechniej stosowane w szkolnictwie ekonomicznym.

Środki graficzne, do których zalicza się plany, mapy, rysunki techniczne, wykresy, grafy, nie wymagają opisu zastosowania w przedmiotach ekonomicznych. Problemem, który się w związku z nimi pojawia, jest problem dotyczący jakości ich wykonania oraz możliwości łatwego i szybkiego kopiowania w dowolnej liczbie egzemplarzy i w krótkim czasie.

Środki werbalne to przede wszystkim żywe słowo, którego skuteczna recepcja zależy w dużej mierze od nauczyciela akademickiego, jego dykcji, sposobu formułowania myśli, ekspresji, a nawet swoistego aktorstwa.

Do środków werbalnych zalicza się również słowo drukowane w różnej postaci. Podstawowym środkiem jest tu podręcznik akademicki.

Innym rodzajem słowa drukowanego, coraz częściej spotykanego, są różne materiały specjalne przeznaczone dla studentów do wykorzystania w czasie zajęć w ramach samodzielnego studiowania. Konieczność posługiwania się tym rodzajem środków dydaktycznych wypływa przede wszystkim z wprowadzenia do procesu kształcenia, omawianych w rozdziale poprzednim, metod nauczania problemowego.

Szczegółowe analizy na temat możliwości stosowania środków dydaktycznych oraz problemów technicznych można znaleźć w bogatej już literaturze. Systematycznie publikowane są opracowania dotyczące najnowszych osiągnięć technicznych w tym zakresie.

Np. materiały z Sympozjów Technologii Nauczania organizowanych przez Zakład Nowych Technik Nauczania Politechniki Poznańskiej.

W oparciu o dokonany przegląd można podjąć próbę określenia głównych reguł stosowania środków dydaktycznych.

Pierwsza reguła dotyczy **zintegrowania** środków dydaktycznych ze wszystkimi pozostałymi elementami procesu kształcenia. Decyzja nauczyciela akademickiego o zastosowaniu w danym momencie czasu takiego, a nie innego środka jest wynikiem opracowanej koncepcji zajęć, koncepcji, która uwzględni zadania

dydaktyczne, treści, poziom odbiorcy (zdolności, zasób informacji itp.), przyjęte metody i ich system¹⁴.

Reguła funkcyjności wynika z konieczności doboru środków w zależności od funkcji, jaką mają spełniać. Uzyskanie jasnej odpowiedzi na to pytanie pozwala uniknąć często występującej sytuacji, w której eksponowany materiał dydaktyczny przez przypadkowo wybrane urządzenie techniczne rozbija strukturę zajęć i wywołuje u odbiorcy wrażenie marginesowości lub dygresyjności.

Zastosowany układ klasyfikacyjny środków dydaktycznych według kryterium dokładności, z jaką odzwierciedla rzeczywistość, określa regułę **hierarchiczności** w dokonywanym wyborze. Oznacza to, że jeśli istnieje możliwość zastosowania środka naturalnego, to trzeba przyznać mu priorytet przed środkami technicznymi i symbolicznymi.

W praktyce bardzo często posługujemy się w czasie zajęć kilkoma środkami. Ważne jest, aby były one precyzyjnie wkomponowane w tok zajęć i by były w miarę możliwości zróżnicowane, tzn. oddziaływały poprzez różne bodźce. Dlatego też można sformułować regułę **synchronizacji i różnicowania**.

Posługiwanie się ciągle jednym, nawet najnowocześniejszym środkiem wizualnym jest tak samo po pewnym czasie nużące i monotonne, jak operowanie wyłącznie żywym słowem.

Jak już wspomniano, wprowadzenie jakiegoś nowego środka wywołuje u studentów z jednej strony zaciekawienie, z drugiej zaś pewne rozproszenie uwagi, która zostaje skierowana na aparaturę, a nie na treści przez nią eksponowane. Często również studenci nie potrafią, ze względu na posiadane przyzwyczajenia, skutecznie posługiwać się nowymi środkami. Względy te nakazują stosowanie reguły **przygotowania** odbiorcy do nowych środków. Reguła ta wiąże się z koniecznością zapoznawania studenta z nowymi urządzeniami, przeprowadzania instruktażu obsługi itp. oraz wymaga umiarkowanego, systematycznego zwiększania ich liczby i złożoności technicznej. Stosowanie tej reguły ma przeciwdziałać antydydaktycznemu efekciarstwu i oształamianiu studenta akumulowanymi, nowymi bodźcami. W sytuacjach zastosowania środków technicznych, przygotowanie materiałów (np. filmów, przezroczy, zaprogramowania testów) wymaga prac zespołowych. Efekty tych prac, ze względu na ich pracochłonność i koszty, na ogół cechuje zamierzona uniwersalność, tzn. przeznaczone są one zwykle dla możliwie szerokiego kręgu odbiorców. Z tego względu, przy zastosowaniu gotowych materiałów należy koniecznie opierać się na regule **weryfikacji i selekcji**.

¹⁴ Cz. Kupisiewicz: op.cit., s. 208.

Wiąże się to z przeprowadzeniem analizy przydatności gotowych materiałów oraz wykonaniem ewentualnych prac adaptacyjnych.

Ostatnia z proponowanych reguł dotyczy kwestii **niezawodności** środków dydaktycznych. Wiąże się to przede wszystkim z umiejętnościami nauczyciela akademickiego, zarówno metodycznymi, jak i sprawnością w posługiwaniu się danym środkiem. Stopień łatwości, z jaką asystent wykorzystuje środek decyduje często o skuteczności dydaktycznej. Reguła niezawodności dotyczy również kwestii stanu technicznego aparatury, jej instalacji oraz właściwego umieszczenia w sali dydaktycznej. Trzeba tu dążyć do takiego przystosowania środowiska materialnego, które zapewni pracę bezawaryjną i łatwą.

Powyższe reguły, podobnie jak zasady nauczania, są warunkiem skuteczności w stosowaniu środków dydaktycznych.

Odpowiedz na poniższe pytania i zastanów się nad niektórymi problemami:

1. Co rozumiesz pod pojęciem środka dydaktycznego?
2. Wymień grupy i rodzaje środków dydaktycznych.
3. W czym wyraża się stosowanie przez Ciebie reguły zintegrowania w stosowaniu środków dydaktycznych?
4. Które z rodzajów środków dydaktycznych mógłbyś wykorzystać w prowadzonych przez siebie zajęciach, a które wykorzystujesz?
5. Co przeszkadza Ci w stosowaniu środków technicznych?

Rozdział V

NIEKTÓRE PROBLEMY METODYCZNEGO PRZYGOTOWANIA I PROWADZENIA ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

5.1. Funkcje nauczyciela akademickiego

W świetle analizy elementów procesu dydaktycznego niezwyklej wagi nabiera rola nauczyciela akademickiego. Kadra naukowo-dydaktyczna twórczo rozwijając treści kształcenia i organizując proces studiowania realizuje taki, a nie inny kształt systemu stosowanych metod. Waga problemu wzrasta, jeśli wziąć pod uwagę, iż np. w wyższym szkolnictwie ekonomicznym (poza nielicznymi wyjątkami) kadra naukowo-dydaktyczna nie jest specjalnie przygotowywana do pełnienia funkcji dydaktycznych w formach zapewniających wysoki poziom kształcenia. Wynika to zapewne z faktu, iż w przygotowaniu młodej kadry kładzie się przede wszystkim nacisk na jej wiedzę merytoryczną oraz z tego, iż dotychczas nie funkcjonował zwarty system kształcenia i doskonalenia pedagogicznego.

Rola nauczyciela akademickiego związana jest z zadaniami szkoły wyższej. Wynikają z nich cztery podstawowe funkcje: naukowo-dydaktyczna, wychowawcza i kulturotwórcza.

W. Okoń koncentrując się na funkcji naukowej wyróżnia następujące cechy uczonego: twórczą postawę, rzetelność, erudycję, sprawność metodologiczną¹. Zasięg tych cech jest szerszy niż tylko spełnianie funkcji naukowych. Twórcza postawa, charakterystyczna dla danego człowieka, przejawia się we wszystkich rodzajach jego aktywności, a więc również w pełnieniu pozostałych funkcji. Wzajemne zależności poszczególnych funkcji określają zasadę jedności nauki i kształcenia w szkole wyższej. Realizacja tej zasady stawia przed nauczycielem akademickim szereg wymagań. Dotyczą one jego wiedzy i umiejętności oraz

¹ W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1975, s. 117.

cech osobowości. Zakres wiedzy musi obejmować nie tylko wiedzę merytoryczną z danej specjalności, lecz także wiedzę o procesie kształcenia i wychowania.

Obok wiedzy i umiejętności niezwykle istotne są cechy osobowości, które należy uznać za pożądane w sylwetce nauczyciela akademickiego. W. Okoń rozpatruje osobowość nauczyciela w trzech płaszczyznach: psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej. Płaszczyzna psychologiczna obejmuje cechy indywidualne określające uczonego oraz zalety charakteru – silne poczucie sprawiedliwości, uczciwości, odwagę, wytrwałość i prawość. Cechy natury pedagogicznej, uwidaczniające się w bezpośrednich kontaktach ze studentami, to upodobanie do zawodu, połączone z życzliwością, oraz te cechy, które wypływają ze zdobywania systematycznej wiedzy naukowej o procesie kształcenia i wychowania w wyższej uczelni. W aspekcie socjologicznym chodzi o uspołecznienie związane z poczuciem odpowiedzialności za własny kraj. Odpowiedzialności za przyszłość, jaką budować będą wychowankowie, od których poziomu wiedzy, umiejętności, światopoglądu, zależy zatem los ojczyzny.

Cechy wymieniane przez różnych autorów składają się na zbiór, którego nie można chyba odnieść do żadnego innego zawodu. Są to cechy określające ludzi na najwyższym poziomie intelektualnym, moralnym i etycznym.

Aktualność i znaczenie cech modelowych potwierdzają badania przeprowadzone przez L. Leję². Stosując system punktowy określa na podstawie badań, iż w modelu nauczyciela akademickiego cechy eksponujące dydaktykę określone są 50 pkt., pracą naukową 33 pkt., pracą pedagoga 15 pkt. Można uznać, że rozgraniczenie cech na charakteryzujące osobno dydaktyka i pedagoga nie jest tu uzasadnione. Prawdopodobnie w badaniach chodziło o ocenę działań ściśle dydaktycznych związanych z nauczaniem oraz działań wychowawczych (kształtowania światopoglądu, postaw itp.). Wydaje się, iż niestosowne i zbyt daleko idące byłoby przypisywanie większego znaczenia cechom pedagogicznym niż naukowym w modelu nauczyciela akademickiego. Istotne jest, aby oba zespoły tych cech prezentowały się na wysokim poziomie.

Nauczyciel akademicki w uczelni ekonomicznej stanowić powinien wzorzec osobowościowy. Złożoność procesów gospodarczych wywołuje konieczność szerokich zainteresowań nie ograniczających się do reprezentowanej specjalności. Pracownik uczelni ekonomicznej musi prezentować problemy w ich szerokich uwarunkowaniach. Metodologia nauk ekonomicznych wywołuje potrzebę stosowania systemów metod kształcenia odpowiadających specyfice przedmiotu. Wiąże się to z twórczą postawą wobec znanych metod i poszukiwaniem nowych

² L. Leja: *Model nauczyciela akademickiego w opinii studentów*, „Neodidagmata” 1972, nr. 4, s. 21–47.

rozwiązań przystosowanych do nowych treści i warunków rozwoju kraju. Procesy gospodarcze charakteryzują się dużą dynamiką i niosą ze sobą treści społeczne oraz polityczne. Nauczyciel akademicki powinien mieć pełną orientację w bieżących problemach gospodarczych i społecznych oraz odwagę i umiejętność poruszania ich wobec studentów.

Końcowe efekty kształcenia są uzależnione w dużej mierze od jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli akademickich. Analiza przebiegu zajęć dydaktycznych pozwala wskazać na najistotniejsze mankamenty i prawidłowości.

5.2. Opinie studentów o sposobie prowadzenia zajęć

Stosowane powszechnie w systemie oświatowym metody oceny pracy dydaktycznej opierają się z jednej strony na wskaźnikach sprawności (o których była już mowa) oraz z drugiej na obserwacji przebiegu zajęć. Forma obserwacji – hospitacji, występuje głównie w szkolnictwie podstawowym i średnim. W szkołach wyższych jest stosowana sporadycznie i prowadzona jest przez kierowników katedr lub kierowników zespołów dydaktycznych. Nie jest to jednak praktykowane powszechnie i znaczenie hospitacji w ocenie i analizie sposobów prowadzenia zajęć, a tym samym w doskonaleniu pracy dydaktycznej, jest minimalne. Analiza czynności dydaktycznych jest szczególnie ważna w odniesieniu do młodych nauczycieli akademickich, którzy często nie posiadając kwalifikacji pedagogicznych i nie mając wykształconej umiejętności samooceny, działają intuicyjnie.

Wychodząc z tych przesłanek opracowano metodę oceny pracy dydaktycznej przy zastosowaniu badania opinii studentów. Jak każde badanie ankietowe mają one swoje ujemne strony, opierają się bowiem na subiektywnych ocenach. Jedną z takich metod opracowana została w Szkole Głównej Planowania i Statystyki. Badanie przeprowadzono kilkakrotnie w ciągu ostatnich lat. Cele badania były dwojakie: po pierwsze chodziło o określenie zasadniczych cech procesu dydaktycznego, uchwycenie głównych jego mankamentów i zależności pomiędzy jego cechami w podziale na lata studiów, formy zajęć. Celem drugim było dostarczenie pracownikom naukowo-dydaktycznym materiałów zawierających analityczną ocenę prowadzonych przez nich zajęć. Był to cel związany z bezpośrednią przydatnością badania dla doskonalenia pracy dydaktycznej.

Po raz pierwszy badanie przeprowadzono w roku akademickim 1973/74 na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS³. Miało ono charakter próbnym,

³ M. Piskiewicz, T. Szumlicz, J. Witkowski: *Sonda dydaktyczna na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS*, „Studia i Materiały”, t. 20, COMSE, Poznań 1974, s. 52–62.

weryfikujący przyjętą metodę, określający stopień jej przydatności. Przy pomocy zweryfikowanej metody badanie powtórzono na tym samym wydziale w roku akademickim 1974/75⁴. Objęto nim wszystkich studentów wszystkich lat studiów, włączając do analizy wszelkie rodzaje zajęć, tj. seminaria, wykłady do wyboru i lektoraty.

Wnioski wypływające z badań przeprowadzonych na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS potwierdza sonda dokonana przez Studium Pedagogiczne w odniesieniu do zajęć prowadzonych przez pracowników Katedr Ekonomii Politycznej SGPiS⁵.

W 1979 roku, po dalszej weryfikacji stosowanej metody, przeprowadzono badanie na Wydziale Ekonomiki Produkcji SGPiS⁶. Opracowano ankietę składającą się z szesnastu pytań. Zestaw pytań obejmował ogólną ocenę sposobu prowadzenia zajęć oraz pytania analityczne dotyczące najważniejszych cech pracy dydaktycznej, przejawiające się cechy osobowości oraz pytanie o charakterze kontrolnym. Pytania opracowano na podstawie podstawowych zasad dydaktycznych oraz ogólnych prawidłowości uczenia się. Studenci odpowiadali na pytania punktując oceny w skali 0–9.

Poniżej przedstawiono brzmienie tych pytań w kolejności występującej w ankiecie.

- Ogólna ocena sposobu prowadzenia zajęć.
- Jak oceniasz przygotowanie do zajęć osoby prowadzącej?
- W jakim stopniu sposób prowadzenia zajęć aktywizuje grupę?
- Jak oceniasz przystępność wywodu i jasność sformułowań?
- Jak oceniasz stopień powiązania i uwzględnienia, obok teorii, zagadnień i przykładów z praktyki społeczno-gospodarczej?
- W jakim stopniu zajęcia rozbudziły zainteresowania studentów przedmiotem?
- W jakim stopniu sposób prowadzenia zajęć sprzyja wytworzeniu nawyków systematycznej pracy?
- Jak oceniasz stopień wymagań stawianych studentom (0 – za niskie, 5 – normalne, 9 – za wysokie)?
- Jak oceniasz stopień trudności przedmiotu?

⁴ Badanie prowadził zespół powołany przez Wydziałową Radę Młodych Nauczycieli Akademickich SZSP.

⁵ I. Giza: *Ocena sposobu prowadzenia zajęć z ekonomii politycznej w SGPiS w świetle badań ankietowych*, „Studia i Materiały”, t. 21, COMSE, Poznań 1975, s. 40–41.

⁶ M. Piskiewicz, M. Malinowski, R. Janda: *Badania ankietowe opinii studentów o sposobie prowadzenia zajęć na Wydziale Ekonomiki Produkcji SGPiS w semestrze zimowym roku akad. 1978/79*, „Studia i Materiały”, t. 41, COMSE, Poznań 1979, s. 128–138.

- Czy lubisz dany przedmiot?
- Jak oceniasz życzliwość osoby prowadzącej zajęcia do studentów?
- Jak oceniasz umiejętność stworzenia właściwej atmosfery na zajęciach?
- Jak oceniasz zaangażowanie w prowadzenie zajęć?
- Czy lubisz osobę prowadzącą zajęcia?
- Jak oceniasz stopień przygotowania studentów do zajęć?
- Jak oceniasz sprawiedliwość ocen stawianych studentom?

Ankietyzację przeprowadzono na początku semestru letniego roku akademickiego 1978/79, przy czym studenci oceniali wszystkie zajęcia, jakie mieli w semestrze zimowym. Opracowując wyniki przyjęto następujący tok postępowania: zaszeregowano otrzymane informacje według grup ćwiczeniowych, proseminaryjnych lub seminaryjnych, w obrębie poszczególnych lat studiów. Następnie obliczono wartości syntetycznych miar statystycznych. Na podstawie których można było wnioskować o przeciętnych ocenach, jakie dana grupa wystawiła konkretnym zajęciom, odpowiadając na poszczególne pytania ankiety. Przy ocenie poziomu przeciętnego posługiwano się średnią arytmetyczną i dominantą. Dla wzbogacenia analizy obliczono odchylenie standardowe, które pozwoliło określić wewnętrzne zróżnicowanie ocen. W celu uchwycenia ewentualnego związku pomiędzy odpowiedziami na pytania analityczne a oceną syntetyczną danych zajęć posłużono się współczynnikiem korelacji szacując siłę i kierunek związku korelacyjnego między oceną ogólną prowadzenia zajęć a odpowiedziami na każde z pozostałych pytań ankiety oddzielnie.

Grupy studenckie były najniższym stopniem agregacji w przeprowadzonej analizie. Większe agregaty, w oparciu o które dokonywano wnioskowania, to formy dydaktyczne według lat studiów oraz cały wydział.

Ogólna ocena zajęć, niezależnie od formy dydaktycznej, dla całego wydziału kształtuje się na poziomie 6,14 (średnia arytmetyczna przy dominancie 9). Najwyżej oceniono przygotowanie do prowadzenia zajęć, przystępność wywodu i jasność sformułowań, życzliwy stosunek do studentów, zaangażowanie w prowadzenie zajęć. Najniżej oceniono stopień rozbudzania zainteresowań przedmiotem, wytwarzanie nawyków systematycznej pracy oraz przygotowywanie się studentów do zajęć. Stopień trudności przedmiotów oceniono na poziomie 6,06 (średnia). Wszystkie oceny charakteryzuje wysokie zróżnicowanie.

Wpływ na ocenę ogólną miały czynniki oceniane wysoko i nisko, przy czym większy wpływ miały oceny wysokie. I tak najistotniejszy wpływ mają takie elementy jak: przygotowanie do prowadzenia zajęć, stopień aktywizacji grupy, przystępność i jasność wywodu, stwarzanie właściwej atmosfery na zajęciach oraz fakt sympatii dla osoby prowadzącej zajęcia. Nieistotne dla ogólnej oceny

okazały się takie czynniki jak: stopień wymagań i stopień trudności oraz sprawiedliwość stawianych ocen.

Analizując wyniki ogółem wg poszczególnych form zajęć można stwierdzić, iż relatywnie wyżej oceniono te formy, które zapewniają większą samodzielność i aktywność studenta, a więc formy seminaryjne. Wykłady i ćwiczenia oceniono syntetycznie na prawie identycznym poziomie: średnie arytmetyczne 6,09 i 6,05, przy dominancie w obu wypadkach 9. Najwyżej oceniono w wykładach przygotowanie do zajęć osoby prowadzącej, przystępność i jasność wyводу, życzliwy stosunek do studentów, zaangażowanie w prowadzenie zajęć. Najniżej – aktywizowanie grupy, rozbudzanie zainteresowań, wytwarzanie nawyków systematycznej pracy. O ile niski stopień aktywizacji jest zrozumiały, o tyle niepokój może budzić niska ocena stopnia zainteresowań, tym bardziej, iż czynnik ten istotnie wpływa na ocenę ogólną. Studenci nisko oceniają własne przygotowanie do udziału w wykładach. Oceny wykładu charakteryzuje duże zróżnicowanie (odchylenie standardowe od 2,11 do 2,83). Oceny ćwiczeń są również zróżnicowane, ale odchylenia standardowe są nieco niższe. Istotny wpływ na ogólną ocenę miało przygotowanie osoby prowadzącej, aktywizacja grupy, przystępność i jasność wyводу, stwarzanie właściwej atmosfery i fakt, czy studenci lubią osobę prowadzącą zajęcia. Średnie dla analitycznych pytań są zbliżone i kształtują się na poziomie od 4,73 do 6,19. Najniżej oceniono stopień rozbudzania zainteresowań, wytwarzanie nawyków systematycznej pracy, aktywizację grupy. Są to elementy ważne dla tej formy dydaktycznej. Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż studenci raczej nie lubią przedmiotów, z których mają ćwiczenia.

Porównując wyniki dla ćwiczeń i proseminariów należy zwrócić uwagę na fakt relatywnie wyższych ocen proseminariów i mniejsze zróżnicowanie tych ocen. W proseminariach wyżej niż w ćwiczeniach oceniono wytwarzanie nawyków systematycznej pracy ($x = 7,04$, $Dx = 9$), przygotowania osoby prowadzącej zajęcia, aktywizację grupy, zaangażowanie w prowadzenie zajęć. Wyższe są również oceny przygotowania studentów i stopnia trudności przedmiotu.

Seminaria kursowe syntetycznie oceniano wyżej niż proseminaria (ogólna ocena: 6,61 średnia i 9 – dominanta), w pytaniach analitycznych oceniane są one na nieco niższym poziomie i większe są różnice ocen między poszczególnymi pytaniami. Wyżej niż w proseminariach oceniana jest przystępność wyводу i powiązanie z praktyką. Jednocześnie niskie oceny w zakresie wytwarzania nawyków systematycznej pracy, stopnia wymagań, stopnia trudności, przygotowania studentów, aktywizacji grupy wskazują na mankamenty metodycznych koncepcji tej formy zajęć realizowanych w praktyce. Chodzi tu o zwiększenie udziału studentów w przebiegu zajęć oraz podwyższenie rangi seminarium kursowego.

Najwyższe oceny uzyskały seminaria magisterskie. Oceny te są jednocześnie najmniej zróżnicowane wewnątrz poszczególnych pytań, jak i pomiędzy pytaniami. Na tle tego ogólnego pozytywnego obrazu, relatywnie nisko, choć na poziomie przeciętnym, oceniono wytwarzanie nawyków systematycznej pracy, stopień wymagań i przygotowanie studentów.

Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników upoważnia do sformułowania szeregu wniosków o charakterze ogólnym.

Najwyższe oceny uzyskały formy zajęć sprzyjające bardziej intensywnej i samodzielnej pracy studenta, tzn. proseminaria, seminaria kursowe i seminaria magisterskie. Najmniej zróżnicowane oceny uzyskały proseminaria i seminaria magisterskie, co wskazuje na dojrzałość koncepcji metodycznych tych form. Seminaria magisterskie, w opinii studentów, charakteryzują się niedomaganiem w zakresie systematyczności pracy i konsekwencji w egzekwowaniu wymagań, jakie stawia przed uczestnikami seminarium.

Najniższe oceny wykładów i ćwiczeń należy różnie interpretować w obrębie poszczególnych kryteriów analitycznych. O ile niskie oceny wykładów są w odniesieniu do kilku kryteriów wytłumaczalne ze względu na specyfikę tej formy, o tyle niskie oceny ćwiczeń mogą budzić niepokój. Niskie oceny ćwiczeń ze względu na stopień przygotowania studentów do zajęć wskazują na najsłabsze strony tej formy. Mogą one być związane z niestosowaniem metod problemowych w kształceniu, jak również warunkami organizacyjnymi (np. zbyt duża liczebność grup).

Zwraca uwagę niska ocena stopnia przygotowania się studentów do zajęć (niezależnie od formy, z wyjątkiem proseminariów), której poziom jest zbliżony z oceną stopnia wymagań. Wydaje się, że dążenie do podwyższenia skuteczności kształcenia poprzez poszukiwanie bardziej efektywnych form i metod dydaktycznych powinno być związane z podwyższeniem wymagań, jakie stawiane są przed studentami. A jeśli nie z ich podwyższeniem, to w każdym razie nie z obniżaniem wymagań, jak to się niekiedy dzieje.

Nisko oceniane przez studentów elementy sposobu kształcenia to: stopień aktywności, wywoływanie zainteresowania przedmiotem, powiązanie teorii z praktyką oraz wytwarzanie nawyków systematycznej pracy. Jest to dość znamienne zestaw kryteriów.

Analizując współczynniki korelacji ocen w pytaniach analitycznych z oceną ogólną zajęć otrzymujemy obraz zespołu cech nauczyciela akademickiego, uznawanych za pożądane przez studentów. Można tu wymienić: przygotowanie do zajęć osoby prowadzącej, stopień aktywizowania grupy, przystępność i jasność sformułowań, rozbudzanie zainteresowań przedmiotem, stwarzanie właściwej

atmosfery na zajęciach. Jest to wzorzec, który zawiera w sobie przygotowanie merytoryczne, umiejętności dydaktyczne oraz cechy osobowości.

Interesująca jest konfrontacja przedstawionych wyników badań z innym badaniem ankietowym przeprowadzonym również w 1979 r. w Szkole Głównej Planowania i Statystyki. Było to badanie ankietowe, przy czym ankietyzacją objęto nauczycieli akademickich Wydziału Ekonomiczno-Społecznego⁷. Na podstawie wyników tego badania można stwierdzić, że w procesie dydaktycznym w minimalnym stopniu wykorzystywane są środki dydaktyczne. Przyczyny takiego stanu są różnorodne. Z jednej strony występują przeszkody natury techniczno-organizacyjnej, z drugiej zaś, przyczyn można upatrywać w niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli akademickich.

Rzadko również są stosowane metody problemowe zwiększające aktywność studentów i ich zainteresowanie przedmiotem. Jest to związane z niezajomością modeli tych metod, pracowalnością przygotowania zajęć oraz brakiem przekonania o konieczności ich stosowania.

Odpowiedz na następujące pytania;

1. Czy w ramach instytutu lub zespołu dydaktycznego są prowadzone analizy i oceny pracy dydaktycznej poszczególnych nauczycieli akademickich?
2. Jak często Twoje zajęcia są hospitowane?
3. W jakim stopniu ocena pracy dydaktycznej wpływa na ocenę Ciebie jako nauczyciela akademickiego?
4. Czy dokonujesz w sposób systematyczny analizy i oceny własnej pracy dydaktycznej? Jeśli tak, to na podstawie jakich kryteriów?

Spróbuj dokonać samooceny własnej pracy dydaktycznej w oparciu o zestaw pytań przedstawionych w tym podrozdziale, a następnie przeprowadź ankietyzację w grupach studenckich, w których prowadzisz zajęcia.

Porównaj wyniki samooceny z ocenami studentów.

Uwaga:

możesz zastosować kwestionariusz zamieszczony w skrypcie J. Orczyka: *Kształcenie ekonomiczne w szkole wyższej*, AE, Poznań 1979, s. 209–212.

⁷ B. Brzozowska, B. Holcman, M. Piskiewicz: *Metody i środki dydaktyczne*, „Studia i Materiały”, t. 41. COMSE, Poznań 1979, s. 276–284.

5.3. Metodyczne opracowanie cyklu zajęć dydaktycznych

Przytoczone wyniki badań nad sposobami prowadzenia zajęć wskazują na szereg niedostatków. Ich eliminowanie uzależnione jest od ogólnego postępu w systemie kształcenia, od doskonalenia procesów dydaktycznych poszczególnych szkół wyższych. Wiele z mankamentów można wyeliminować, a przynajmniej złagodzić ich skutki, poprzez staranne metodyczne przygotowanie cykli zajęć z poszczególnych przedmiotów, jak i jednostek tematycznych zajęć. Punktem wyjściowym takiego przygotowania jest umiejscowienie przedmiotu w całym cyklu kształcenia, określenie jego roli i zadań dydaktyczno-wychowawczych ze względu na cele końcowe oraz powiązań z innymi przedmiotami itd. Uzyskanie możliwie jasnego określenia miejsca danej dyscypliny w pełnym cyklu kształcenia umożliwi konkretyzację zadań przedmiotu i dalszą analizę metodyczną.

Podstawowe ramy pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego określają programy (treści) poszczególnych przedmiotów. Ich analiza pod kątem zadań dydaktycznych (struktury zadań), formy organizacyjnej i grupy odpowiednich metod daje możliwości budowy koncepcji metodycznej cyklu zajęć.

Przy budowie programów nauczania można stosować trzy ujęcia⁸: historyczne, strukturalne i problemowe. Opracowanie koncepcji merytoryczno-metodycznej przedmiotu nauczania w oparciu o ujęcie problemowe przedstawione zostanie na przykładzie ekonomii politycznej socjalizmu⁹. Zasadnicze pytanie, na które poszukiwano odpowiedzi można sformułować w sposób następujący: „Jaka jest struktura zadań dydaktycznych i wychowawczych nauczania ekonomii politycznej socjalizmu i jaka powinna być struktura i proporcje tych zadań w stosowanych formach i metodach nauczania?”. W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie przyjęto następujące metody analizy:

- a) wstępne określenie celów nauczania ekonomii politycznej socjalizmu;
- b) określenie najważniejszych cech istniejącego programu;
- c) opracowanie programu wg struktury problemów ekonomii politycznej socjalizmu;
- d) porównanie obu programów i ocena różnic;
- e) szczegółowe określenie zadań dydaktyczno-wychowawczych dla poszczególnych tematów – problemów zajęć;

⁸ J. Orczyk: *Kształcenie ekonomiczne w szkole wyższej*, AE, Poznań 1979, s. 30.

⁹ A. Błaszczak, Z. Bochniarz, M. Piskiewicz: *Analiza programu ekonomii politycznej socjalizmu*, „Studia i Materiały”, t. 42, COMSE, Poznań 1979, s. 251–262.

f) określenie proporcji pomiędzy różnymi grupami metod na podstawie struktury zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Analizę przeprowadzono w oparciu o tezę mówiącą o konieczności takiego modelowania procesu kształcenia, w którym głównym tokiem nauczania – uczenia się jest tok poszukujący.

Oceniając z tego punktu widzenia programy nauczania można stwierdzić, iż są one budowane w oparciu o zdania twierdzące, tzw. hasła programowe. Można zaryzykować stwierdzenie, że jest to sposób budowy programów tradycyjnie ukształtowany i dostosowany do nauczania w toku podającym. Powstaje pytanie, czy możliwe jest przekształcenie programu w zbiór zadań pytających i czy pytania te będą wtedy logicznie powiązane? Może się to wydawać zabiegiem czysto formalnym. Okazuje się jednak, że przejście na strukturę problemów w wielu wypadkach zmienia istniejącą strukturę programów. Chodziłoby zatem o sprawdzenie, czym będą różniły się programy ekonomii politycznej socjalizmu ukształtowane według dwóch odmiennych koncepcji.

W prowadzonej analizie, mającej w rezultacie określić strukturę szczegółowych zadań dydaktyczno-wychowawczych, przyjęto za punkt wyjścia ogólne sformułowanie celów nauczania przedmiotu.

Pierwszym z dostrzegalnych celów nauczania ekonomii politycznej jest cel o charakterze informacyjnym. Chodzi o wyposażenie studentów w nowoczesną wiedzę ekonomiczną dotyczącą kategorii i praw występujących w gospodarce socjalistycznej. Określenie „wiedza” oznacza w tym kontekście system informacji, które student trwale pamięta i, co znacznie ważniejsze, rozumie ich liczne wzajemne związki. Wynika z tego konieczność realizacji następnego celu, jakim jest doprowadzenie do operatywności wiedzy, tzn. przetwarzania posiadanych informacji. Warto zwrócić uwagę na to, że operatywność tak rozumiana jest określoną umiejętnością, która w przypadku ekonomii politycznej socjalizmu związana jest z poruszaniem się w sferze podstawowych problemów społeczno-gospodarczych. Jest ona w dużej mierze uwarunkowana rozwijaniem szeregu umiejętności metodologicznych. Umiejętności tego typu, kształtując się na podstawie systemu informacji, rozwijają się poprzez wyposażenie studentów w wiedzę o metodologii tej dyscypliny, a następnie stwarzanie sytuacji, w których studenci mają możliwość posługiwania się nią.

Obok rozwijania umiejętności metodologicznych, ekonomia polityczna socjalizmu rozwija w procesie kształcenia szereg umiejętności, które nie są właściwe jedynie dla tego przedmiotu. Mowa tu o umiejętności uczestniczenia w dyskusjach naukowych, umiejętności posługiwania się techniką pracy naukowej.

Trzecia grupa celów wiąże się z kształtowaniem światopoglądu, a więc systemu sądów naukowo uzasadnionych, które student aprobuje emocjonalnie. Wystąpienie przeświadczenia o prawdziwości jest tu warunkiem podstawowym realizacji tego celu. W odniesieniu do ekonomii politycznej socjalizmu chodzi przede wszystkim o kształtowanie stosunku do zasadniczych wartości ustroju socjalistycznego, przekonań i postaw związanych z poczuciem współodpowiedzialności za skutki społeczne określonych działań gospodarczych. Ta grupa celów (wychowawczych), z samej swojej istoty, wymaga sytuacji wywołujących i podtrzymujących aktywność studenta.

Próba określenia zasadniczych problemów ekonomii politycznej socjalizmu obciążona jest ryzykiem popełnienia istotnych błędów merytorycznych i metodologicznych. Problem centralny sformułowano w sposób następujący:

Jakie prawa rządzą powstaniem i rozwojem socjalistycznego sposobu produkcji?

Rozwiązanie tego zasadniczego zagadnienia wymaga wyjaśnienia co najmniej trzech pochodnych problemów:

1. Jak powstaje i czym charakteryzuje się socjalistyczny sposób produkcji (SSP)?
2. Jak przebiega proces reprodukcji socjalistycznej? (czyli, jak rozwija się SSP – ujęcie dynamiczne).
3. Jak funkcjonuje gospodarka socjalistyczna? (czyli, jakie procesy zachodzą pomiędzy Centrum a jednostkami gospodarczymi – a także w tych jednostkach – aby gospodarka narodowa funkcjonowała efektywnie i zgodnie z założonym celem – ujęcie statyczne).

Każdy z wyżej wymienionych problemów pochodnych charakteryzuje się dość znaczną złożonością i dlatego zrozumienie go przez studenta wymaga udzielenia odpowiedzi na szereg pytań cząstkowych. Przykładowo, zbiór takich pytań dla drugiego problemu pochodnego sformułowano następująco:

- 2.1. Dlaczego dochód narodowy stanowi podstawową kategorię reprodukcji socjalistycznej?
- 2.2. Jakie czynniki powodują wzrost dochodu narodowego, które z nich nabierają szczególnego znaczenia w warunkach rewolucji naukowo-technicznej?
- 2.3. Na czym polega znaczenie utrzymywania wysokiego tempa wzrostu gospodarczego?
- 2.4. Jakie bariery występują w procesie wzrostu przyspieszonego?
- 2.5. Jak powinny kształtować się proporcje między konsumpcją i akumulacją oraz pomiędzy działaniami I i III?
- 2.6. Jakie korzyści wynikają z udziału w międzynarodowym podziale pracy?

2.7. Na czym polega optymalizacja metod wytwarzania w gospodarce socjalistycznej?

2.8. Jakie parametry wynikają z optymalnego planu społeczno-gospodarczego i jaka jest ich rola w procesie realizacji planu?

W ten sposób przeformułowany program różni się od wyjściowego strukturą blokową. Tematy nie występują „luzem” i ten sposób ich formułowania w większym stopniu narzuca poszukiwanie odpowiedzi niż podawanie informacji.

Dalszym krokiem było określenie zadań dydaktyczno-wychowawczych dla każdego z wyodrębnionych problemów (tematów) szczegółowych, a zadanie finalne dla danego problemu podkreślano. W obrębie każdego zadania zaprojektowano formę dydaktyczną oraz typy metod. W stosunku do żądań finalnych podkreślano również tę formę lub rodzaj metody, które bezpośrednio zadanie realizują.

Wykorzystano następujące oznaczenia dla form organizacyjnych (F): wykład – (W), seminarium (S), praca własna studenta (Pw). Metody (M) podzielono na dwie grupy: metody podające (Po) i metody poszukujące – (Ps). Wśród metod podających wyodrębniono metody o dominujących czynnościach nauczyciela (PoN) i o dominujących czynnościach studenta (Pos). Wśród metod poszukujących (Ps) wyodrębniono te, które najlepiej służą rozwijaniu umiejętności różnego typu (Psu), oraz te, które sprzyjają przede wszystkim kształtowaniu postaw i poglądów (Psp). Posługując się takim uproszczonym ujęciem form i metod strukturę zadań dydaktyczno-wychowawczych dla bloku drugiego określono następująco:

2.1.1. Wyposażenie w wiadomości na temat podstawowych kategorii reprodukcji socjalistycznej (dochód narodowy, majątek, bogactwo narodowe, produkt globalny i końcowy (F) (Pw), (M) (Pos).

2.1.2. Ukształtowanie umiejętności analizy podstawowych kategorii w aspekcie czasowym i przestrzennym (F) (S), (M) (Psu).

2.1.3. Wytwarzanie poglądu o obiektywnym charakterze zasad podziału dochodu narodowego w socjalizmie (F) (S), (M) (Psp).

2.2.1. Poznanie zespołu czynników wpływających na wzrost gospodarczy (F) (Pw) (S), (M) (Pos) (Psu).

2.2.2. Umiejętność wyodrębnienia czynników wzrostu istotnych w warunkach rewolucji naukowo-technicznej (F) (Pw) (S), (M) (Pos) (Psu).

2.2.3. Ukształtowanie poglądu odnośnie wykorzystania czynników wzrostu na obecnym stopniu rozwoju i w perspektywie (F) (S) (Pw), (M) (Psp) (Pos).

2.3.1. Poznanie warunków utrzymania wysokiego tempa wzrostu gospodarczego (rezerwy lub deficyt siły roboczej) (F) (Pw), (M) (Pos).

2.3.2. Ukształtowanie umiejętności analizy obiektywnych uwarunkowań tempa wzrostu gospodarczego w PRL (F) (S) (Pw), (M) (Psu) (Pos).

- 2.3.3. Wytworzenie poglądu o instrumentalnym znaczeniu tempa wzrostu gospodarczego dla realizacji celu produkcji (S) (Psp).
- 2.4.1. Wyposażenie w wiadomości na temat barier wzrostu gospodarczego (F) (Pw) (W), (M) (Pos) (PoN).
- 2.4.2. Kształtowanie umiejętności przezwyciężenia barier gospodarczych i wąskich przekrojów (zmiana strategii wzrostu gospodarczego, udział w międzynarodowym podziale pracy itp. (F) (S), (M) (Psu).
- 2.5.1. Przekazanie aktualnej wiedzy nt. proporcji pomiędzy akumulacją i konsumpcją oraz między działem I i II (F) (Pw) (W), (M) (Ps) (PoN).
- 2.5.2. Wykształcenie umiejętności oceny proporcji podziału ostatecznego dochodu narodowego i proporcji międzywydziałowych oraz wzajemnych uwarunkowań w zależności od poziomu sił wytwórczych i stopnia powiązań z gospodarką światową (F) (S), (M) (Psu).
- 2.6.1. Poznanie teorii kosztów komparatywnych oraz innych koncepcji uzasadniających udział w międzynarodowym podziale pracy (F) (Pw) (W), (M) (Pos) (PoN).
- 2.6.2. Wyposażenie w wiadomości na temat zasad ekonomicznych procesów integracyjnych zachodzących w RWPG (F) (Pw) (W), (M) (Pos) (PoN).
- 2.6.3. Kształtowanie umiejętności analizy zakresu i efektywności powiązań ekonomicznych z gospodarką światową (F) (S) (Pw), (M) (Psu) (Pos).
- 2.6.4. Doprowadzenie do przekonania o konieczności pogłębienia udziału w międzynarodowym podziale pracy jako warunku szybkiego rozwoju sił wytwórczych i pomyślnej realizacji celu produkcji (F) (S), (M) (Psp).
- 2.7.1. Poznanie ogólnych warunków optymalizacji metod wytwarzania (kryteria, warunki ograniczające, warianty metod wytwarzania – inwestycje i handel zagraniczny (F) (Pw) (W), (M) (Pos) (PoN).
- 2.7.2. Wyposażenie w reguły racjonalnego postępowania (algorytmy) w procesie optymalizacji (F) (Pw) (W), (M) (Pos) (PoN).
- 2.7.3. Kształtowanie umiejętności optymalnego wyboru wariantów inwestycyjnych i handlu zagranicznego na szczeblu makroekonomicznym – optymalny plan społeczno-gospodarczy (F) (S), (M) (Psp).
- 2.7.4. Ukształtowanie poglądu o możliwości optymalnego wyboru metod wytwarzania w skali całej gospodarki w socjalizmie (F) (S), (M) (Psp).
- 2.8.1. Przekazanie informacji na temat zasadniczych parametrów optymalnego planu gospodarki narodowej (ceny programowania, graniczne kursy dewiz, społeczna norma efektywności, normy amortyzacji i inne (F) (W) (Pw), (M) (Pos) (PoN).

2.8.2. Kształtowanie umiejętności posługiwania się parametrami planowymi w procesie realizacji planu w jednostkach gospodarczych przy wyborze wariantów inwestycyjnych, produkcyjnych, czy handlu zagranicznego (F) (S), (M) (Psu).

2.8.3. Ukształtowanie poglądu o konieczności poszukiwań optymalnych wariantów realizacji planu w jednostkach gospodarczych (F) (S), (M) (Psp).

Analiza całości tak opracowanego programu wskazuje, iż w obrębie sformułowanych problemów (tematów) dominują w hierarchii zadań te, które są związane z kształtowaniem umiejętności formułowania i analizowania problemów oraz kształtowaniem postaw i poglądów. Na 30 zadań określonych jako najważniejsze, 15 jest związanych z umiejętnościami, 14 z postawami, a tylko raz występuje zadanie związane z wyposażeniem w wiadomości. Wskazuje to jednocześnie, iż ta ostatnia grupa zadań jest wyraźnie podporządkowana poprzednio wymienionym.

Biorąc pod uwagę częstość występowania określonych grup metod można stwierdzić, iż metody podające (Po) stanowią 58% w cyklu nauczania, a metody poszukujące (Ps) 42%. Jednocześnie metody nastawione na przekaz przez nauczyciela akademickiego gotowych informacji wynoszą 26% co zbieżne jest z częstością występowania wykładów (30 i 29). Metody pozostałych trzech rodzajów, wymagające zwiększonej aktywności studentów, obejmują 74% ogólnej liczby częstości. Dominują metody poszukujące, nastawione na kształtowanie umiejętności i wyposażenia w wiadomości na drodze samodzielnego ich zdobywania przez studentów (58%).

Podając te proporcje scharakteryzowano jedynie częstości występowania metod, abstrahując od proporcji rozkładu w czasie.

Analiza form dydaktycznych wskazuje na proporcje częstości występowania seminarium i wykładu oraz pracy własnej studenta. Kształtują się one następująco:

wykłady – 27%

seminaria – 40%

praca własna – 33%.

Seminarium jest jednocześnie formą, która znajduje najważniejsze miejsce w realizacji zadań dydaktycznych umiejscowionych w hierarchii na pierwszych miejscach. Formy wykładu i pracy własnej są jej wyraźnie podporządkowane. Przeprowadzona analiza wskazuje na ogólne proporcje zadań, form i metod, określając jednocześnie ogólną koncepcję metodyczną.

Przydatność tak przeprowadzonej analizy programu wiąże się głównie z możliwością projektowania konkretnego metodycznego kształtu zajęć. W obrębie poszczególnych grup i rodzajów metod wskazywanych dla określanych tematów pozwala ona na wybór konkretnej metody dydaktycznej. Jednocześnie stwarza realne

podstawy do praktycznego rozwiązywania wielu innych problemów, tj. np. wyznacza momenty utrwalania, częstości powtórzeń oraz zakres kontroli i oceny.

Spróbuj dokonać analizy programu przedmiotu, z którego prowadzisz zajęcia, scharakteryzowaną powyżej metodą. Zachowaj następującą kolejność postępowania:

1. Określenie celów dydaktycznych i wychowawczych przedmiotu.
2. Sformułowanie problemu centralnego oraz problemów pochodnych, wraz z określeniem ich kolejności.
3. W ramach każdego problemu pochodnego wyodrębnienie problemów częściowych i określenie ich kolejności.
4. Sformułowanie konkretnych zadań dydaktyczno-wychowawczych w obrębie każdego problemu częściowego oraz określenie zadania finalnego.
5. Przypisanie każdemu z zadań organizacyjnej formy procesu dydaktycznego oraz odpowiedniego rodzaju metod.
6. Określenie relacji pomiędzy zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi, formami i rodzajami metod.
7. Porównanie tak opracowanej metodycznej koncepcji programu z aktualnie realizowaną.

W ten sposób opracowany metodycznie program przedmiotu wymaga dalszej konkretyzacji. Etapem następnym powinno być określenie czasu niezbędnego do realizacji poszczególnych tematów – problemów z podziałem na formy organizacyjne. **Czas nauczania przedmiotu z podziałem na formy jest określany planem studiów.** Stanowi to zatem ramy, w obrębie których można dokonywać szczegółowych podziałów. Plany studiów przewidują równomierne rozkłady czasu na formy organizacyjne. Ze względów organizacyjnych jest to wygodne, jednakże nie zawsze podział taki będzie korzystny ze względu na koncepcję programowo-metodyczną.

Jeśli z analizy wynika, że, przykładowo, pierwsze tematy i związane z nimi zadania dydaktyczne wymagają większej liczby wykładów w stosunku do ćwiczeń czy seminariów, to warto podjąć wysiłek organizacyjny takiego właśnie ukształtowania harmonogramu. Integracja treści i zadań kształcenia wymaga integracji form organizacyjnych. Utrzymywanie sztywnych harmonogramów powoduje często konieczność realizacji zadań przy pomocy form, a tym samym metod, które w stosunku do nich są mało skuteczne.

Następnym etapem przygotowania zajęć dydaktycznych jest opracowanie scenariuszy dla jednostek tematycznych.

5.4. Scenariusz tematu zajęć

Przygotowanie (projektowanie) przebiegu kolejnych zajęć powinno być ściśle powiązane z koncepcją realizacji całości przedmiotu nauczania. Dążenie do optymalizacji przebiegu zajęć związane jest z rodzajem programowania zwanym semiprogramowaniem¹⁰.

Semiprogramowanie oparte jest na ogólnych zasadach dydaktycznych. W świetle jednak sygnalizowanych wcześniej problemów, tj. kształcenia zintegrowanego, preferowania kształcenia umiejętności centralnych oraz konieczności wpływania na motywację i światopogląd młodzieży, trzeba zaakcentować stosowanie reguł w tym zakresie szczególnie istotnych:

- zasady wiązania wiadomości i umiejętności z różnych dyscyplin, tzn. takiego postępowania, które wywoła potrzebę zastosowania informacji interdyscyplinarnych;
- zasady aktywności studentów, tzn. tworzenia sytuacji dydaktycznych, w których studenci będą motywowani do samodzielnego poszukiwania rozwiązań;
- zasady wiązania teorii z praktyką, tzn. opierania sytuacji problemowych na rzeczywistych faktach i procesach ze stopniowym przechodzeniem do uogólnienia.

Dotychczasowe doświadczenia w przygotowaniu scenariuszy zajęć pozwalają na wyodrębnienie następujących faz semiprogramowania:

1. Określenie zadań dydaktyczno-wychowawczych w związku z tematem zajęć, ze szczególnym wskazaniem na rodzaj umiejętności, który będzie przedmiotem kształcenia, oraz zadań pozwalających na eksponowanie wartości społecznych.
2. Wyodrębnienie centralnego problemu zajęć oraz strukturalnych problemów cząstkowych.
3. Umiejscowienie centralnego problemu w całości programu.
4. Określenie zbioru informacji i umiejętności niezbędnych do rozwijania problemu z wyodrębnieniem wiedzy z innych dyscyplin.
5. Sformułowanie dyspozycji dla studentów, które umożliwiają im skuteczne przygotowanie się do zajęć. Etap ten jest w praktyce bardzo ważny i wymaga określenia dyspozycji w sposób zapewniający wywołanie motywacji wstępnej do zajęć, a tym samym motywacji do studiów przygotowujących.
6. Wybór metody lub metod dydaktycznych, które zostaną na zajęciach wykorzystane.

¹⁰ Cz. Dejnarowicz, T. Karwat: *Modele programowania w dydaktyce*, PZWS, Warszawa 1972, rozdz. III.

7. Podjęcie decyzji o metodzie kontroli przygotowania grupy do zajęć.
8. Preparacja i przygotowanie materiału merytorycznego stosownie do przyjętej metody dydaktycznej.
9. Określenie zasad komunikacji w układzie nauczyciel – studenci, studenci – nauczyciel, studenci – studenci.
10. Określenie momentów interwencyjnych i zasad interwencji nauczyciela akademickiego w pracę studentów.
11. Opracowanie podsumowania zajęć.
12. Opracowanie szczegółowego harmonogramu czynności nauczyciela i studentów ze szczególnym uwzględnieniem etapów rozwiązywania sytuacji problemowej.
13. Określenie warunków materialnych niezbędnych dla przeprowadzenia zajęć (tj. rodzaju sali, jej wyposażenia, zastosowania środków dydaktycznych i niezbędnych materiałów).

Przedstawiony schemat jest z konieczności ogólny o tyle, o ile nie zawiera czynności programowania związanych z zastosowaniem wybranych metod dydaktycznych. Czynności te będą bowiem różne dla każdej z metod. Przygotowanie scenariusza wiąże się z koniecznością podjęcia szeregu decyzji wzajemnie ze sobą powiązanych.

Częścią podstawową scenariusza jest określenie ogólnego przebiegu zajęć. Zawiera on zazwyczaj następujące elementy:

1. Temat i forma zajęć, rok studiów;
2. Zadania dydaktyczne i wychowawcze;
3. Schemat przebiegu zajęć:

Treści	Zadania	Metody	Środki	Czas	Uwagi

Określenie zadań dydaktyczno-wychowawczych powinno być możliwie konkretne i zawierać jednocześnie ich hierarchię. Układ tabeli schematycznej określa jednocześnie kolejność postępowania. Punktem wyjścia jest struktura treści wraz z zadaniami dydaktycznymi. Biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- treści kształcenia,
- zadania dydaktyczno-wychowawcze,
- poziom odbiorców,
- cechy grupy studenckiej,
- cechy nauczyciela akademickiego,
- warunki materialne,

dokonyuje się następnie doboru konkretnych metod. Metody dydaktyczne określając czynności prowadzącego i studentów pozwalają na dobór środków dydaktycznych. Końcowym elementem jest rozkład czasu zajęć.

Obok części podstawowej scenariusz zajęć może zawierać inne materiały przeznaczone dla studentów i dla osoby prowadzącej. Materiały dodatkowe dla studentów związane są często ze stosowaniem aktywizujących metod problemowych. Mogą to być zatem opisy sytuacyjne, opisy przypadków, instrukcje do inscenizacji czy gier ekonomicznych. Scenariusz może również zawierać teksty powielone, tj.: kopie artykułów, danych statystycznych, schematów itp. Niezależnie od obudowania zajęć w postaci różnego rodzaju tekstów, można przewidzieć dostarczenie studentom, przed lub w czasie zajęć, materiałów fotograficznych czy fonicznych.

Obudowa podstawowej części scenariusza przeznaczona dla osoby prowadzącej może zawierać konspekt treści zajęć, układ i sformułowanie pytań (przy metodzie pogadanki), teksty kontroli i oceny, instrukcje związane z niektórymi metodami (gry ekonomiczne) itp.

Projekt przebiegu zajęć zawarty w scenariuszu, wraz z obudową, materiałami i środkami dydaktycznymi powinien być poddany weryfikacji wstępnej. Można ją przeprowadzać w oparciu o opinie innych nauczycieli akademickich. Weryfikacją zasadniczą staje się pierwsze zastosowanie do prowadzonych zajęć.

Tak sporządzone scenariusze łączą w sobie przygotowanie merytoryczne i metodyczne zajęć. Wydaje się, iż ich powstawanie powinno być wynikiem pracy całego zespołu pracowników realizujących zajęcia z danego przedmiotu.

1. Czy przygotowując się do zajęć sporządzasz konspekt bądź scenariusz?
2. Wymień podstawowe kryteria wyboru metody dydaktycznej.
3. Czy zmieniasz sposób prowadzenia zajęć w kolejnych latach? Jeśli tak, to wymień czynniki, które na to wpływają.
4. Spróbuj sporządzić scenariusz swoich najbliższych zajęć wg zaproponowanego układu.

Przykłady scenariuszy (konspektów) zajęć opracowanych w nieco odmiennej formie znajdziesz w podręczniku pod redakcją J. Orczyka: *Kształcenie ekonomiczne w szkole wyższej*, s. 174–208.

Jeśli zainteresowały Cię problemy zaprezentowane w tym skrypcie, możesz rozszerzyć swoją wiedzę poprzez studiowanie literatury. Podstawowy jej wykaz zawiera bibliografia. Pamiętaj jednak, że droga od wiadomości do umiejętności, to praktyczne stosowanie różnorodnych rozwiązań metodycznych i ich weryfikacja.

BIBLIOGRAFIA

1. Bednarski J., Dulski S., Matusik A.: *System oceny punktowej aktywizacji zajęć ćwiczeniowych*, „Studia i Materiały”, t. 29, COMSE, Poznań 1974.
2. Berezowski E., Długoszowa J.: *Techniczne środki nauczania*, PZWS, Warszawa 1973.
3. Bielecki P.: *Ekonomiczne studia podyplomowe w Polsce w latach 1961/62–1972/73*, „Studia i Materiały”, t. 18, COMSE, Poznań 1973.
4. Błaszczak A., Bochniarz Z., Piskiewicz M.: *Analiza programu ekonomii politycznej socjalizmu*, „Studia i Materiały”, t. 42, COMSE, Poznań 1980.
5. Boczar K.: *Seminaria w procesie dydaktycznym WSE. Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych*, PWN, Warszawa 1968.
6. Bogusz M.: *O niektórych próbach klasyfikacji metod nauczania*, w: *Człowiek w pracy i w osiedlu*, „Biuletyn TWP” 1970, nr 1/17.
7. Borak M.: *Moderne metody wychowywujących*, OBZOR, Bratislava 1970.
8. Borak M.: *Harwardzka metoda sytuacyjna oraz jej warianty*, „Doskonalenie Kadr Kierowniczych” 1972, nr 7–8.
9. Borak M.: *Metody grupowego rozwiązywania przykładów i przypadków oraz porównanie ich z metodą przypadków Pigorsa*, „Doskonalenie Kadr Kierowniczych” 1971, nr 4.
10. Borak M., Camra J., Malinović B.: *Sbornik analyzovaných didaktických případů*, WSE, Praha 1968.
11. Borakova H.: *Zastosowanie metody grupowego rozwiązywania przykładów*, „Doskonalenie Kadr Kierowniczych” 1971, nr 5.
12. Budzisz E.: *Metodyczne podstawy uczenia się w toku studiów wyższych*, „Studia i Materiały”, t. 20, COMSE, Poznań 1974.
13. Cram D.: *Maszyny i programowanie dydaktyczne*. PWN, Warszawa 1969.
14. Cwalinska K., Kozinski W., Sosna J., Twora T.: *Gra planistyczna INE. Gra – 1*, INE, UW, Warszawa 1976.
15. Dejnarowicz Cz., Karwat T.: *Modele programowania w dydaktyce*, PWSZ, Warszawa 1972.
16. Denek K.: *Efektywność nauczania programowego w szkole wyższej*, Seria „Psychologia i Pedagogika” nr 19, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 1971.
17. Dłużniewski B.: *Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym*, PZWS, Warszawa 1971.
18. Fleming E., Jacoby J.: *Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1969.

19. Fleming E.: *Środki audiowizualne w nauczaniu*, PWN, Warszawa 1965.
20. Fleming E.: *Unowocześnianie systemu dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1974.
21. Fotowicz B., Piskiewicz M.: *Badania nad efektywnością kształcenia i czynnikami determinującymi jej poziom w wyższej szkole ekonomicznej na przykładzie SGPiS*, „Studia i Materiały”, t. 19, COMSE, Poznań 1974.
22. Giza I.: *Grupowe rozwiązywanie przykładów skuteczną metodą prowadzenia zajęć dydaktycznych z ekonomiki pracy w uczelniach ekonomicznych*, „Studia i Materiały”, t. 42, COMSE, Poznań 1980.
23. Giza I.: *Ocena sposobu prowadzenia zajęć z ekonomii politycznej w SGPiS w świetle badań ankietowych*, „Studia i Materiały”, t. 21, COMSE, Poznań 1975.
24. Gołębiowski T., Sznajder A., Dulinić E.: *Gra ekonomiczna W-3*, „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975.
25. Grądalski F., Piskiewicz M.: *Wybór perspektywicznego wariantu wzrostu dochodu narodowego w Polsce do roku 2000. Przykłady zastosowania metod aktywizujących do wybranych tematów zajęć z ekonomii politycznej*, KNSzWiT, Poznań 1976.
26. Gruchelski M., Piskiewicz M.: *Kierowanie przedsiębiorstwem działającym na wolno-konkurencyjnym rynku w rozwiniętym kraju kapitalistycznym (gra ekonomiczna W-4)*, „Studia i Materiały”, t. 42, COMSE, Poznań 1980.
27. Gurycka A.: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979.
28. Hellwing J.: *Pracownik nauki jako nauczyciel i wychowawca*, „Neodidagmata” nr 4, Poznań 1972.
29. Husen T.: *Oświata i wychowanie w roku 2000*, PWN, Warszawa 1974.
30. Januszkiewicz A.: *Metody aktywizujące w nauczaniu dyscyplin ekonomicznych ze szczególnym uwzględnieniem gier kierowniczych*, „Studia i Materiały”, t. 22, COMSE, Poznań 1975.
31. Kozera F., Malinowska U., Kozłowska M., Piskiewicz M.: *Gra ekonomiczna W-2*, „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975.
32. Krajewski T.: *Dydaktyczne funkcje ćwiczeń w studiach zaocznych*, w: *Metodyka ćwiczeń i ich funkcje w procesie nauczania na studiach zaocznych*, red. W. Pawlak, UAM, Poznań 1972.
33. Krajewski T.: *Modernizacja metod nauczania w szkole wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1970, nr 3–1.
34. Kruszewski K.: *Kształcenie w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1978.
35. Kruszewski K.: *Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym*, PWN, Warszawa 1972.
36. *Kształcenie dla przyszłości*, „Polska 2000”, Ossolineum nr 3/1972 i 4/1972
37. Kupisiewicz Cz.: *O efektywności nauczania problemowego*, PWN, Warszawa 1960.
38. Kupisiewicz Cz.: *O niektórych zasadach modernizacji systemu i procesu kształcenia. Kształcenie dla przyszłości, cz. II*. „Polska 2000”, PAN nr 3/1972.
39. Kupisiewicz Cz.: *Przemiany edukacji w świecie*, PWN, Warszawa 1978.
40. Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1980.

41. *Kształcenie ekonomiczne w szkole wyższej*, red. J. Orczyk, AE, Poznań 1979.
42. Kwejt J.: *Polityczno-wychowawcze funkcje seminariów*, „Studia i Materiały”, t. 23, COMSE, Poznań 1975.
43. Leja L.: *Model nauczyciela akademickiego w opinii studentów*, „Neodidagmata” nr. 4, Poznań 1972.
44. Leja L.: *Modernizacja procesu kształcenia w szkole wyższej przez integrację nauki i dydaktyki*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1974, nr 4.
45. Leja L.: *Unowocześnienie infrastruktury dydaktycznej*, UAM, Poznań 1976.
46. Lepiech J.: *Niektóre problemy rozwoju wyższych studiów ekonomicznych w Polsce Ludowej*, „Studia i Materiały”, t. 18, COMSE, Poznań 1973.
47. Liberska B.: *Problemy efektywności wyższego wykształcenia*, PWN, Warszawa 1974.
48. Nalewska E.: *Czynniki psychospołeczne determinujące proces kształcenia w uczelni wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1973, nr 2.
49. Małyśiak M.Z.: *Ćwiczenia audytoryjne w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1974.
50. Minkiewicz A.: *Wybrane problemy dydaktyczne studiów ekonomicznych: kierunki doskonalenia procesu dydaktycznego*, „Studia i Materiały”, t. 20, COMSE, Poznań 1974.
51. Minkiewicz B.: *Zmiany w koncepcji kształcenia ekonomistów w Polsce Ludowej*, „Studia i Materiały”, t. 41, COMSE, Poznań 1979.
52. *Niektóre problemy przebiegu procesu dydaktycznego na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS*, red. M. Piskiewicz, „Studia i Materiały”, t. 41, COMSE, Poznań 1979.
53. Nowacki T.: *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1973.
54. Nowacki T., Karwat T., Kazimierski W., Suchanek A.: *Podstawy nauczania programowanego*, PZWS, Warszawa 1966.
55. Okoń W.: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1975.
56. Okoń W.: *O postępie pedagogicznym*, PWN, Warszawa 1970.
57. Okoń W.: *Zarys dydaktyki ogólnej*, PZWS, Warszawa 1970.
58. Orczyk L.: *Problem doboru treści kształcenia na studiach ekonomicznych – model szkoły wyższej PRL 1990–2000*, „Studia i Materiały”, t. 41, COMSE, Poznań 1979.
59. Parnowski T.: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, PZWS, Warszawa 1973.
60. Pawłowski A., Giza I.: *Rozprawa nad nakazowym systemem zarządzania. Przykłady zastosowania metod aktywizujących do wybranych tematów zajęć z ekonomii politycznej*. MNSzWiT, Poznań 1976.
61. Pauzewicz K.: *Metodyka nauczania przedmiotów ekonomicznych w średnich szkołach ekonomicznych*, SGPiS, Warszawa 1968.
62. Pauzewicz K.: *Metodyka nauczania ekonomik w liceach ekonomicznych*, PZWS, Warszawa 1971.
63. Piskiewicz M.: *Intensyfikacja procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie ekonomicznym*, „Studia i Materiały”, t. 37, COMSE, Poznań 1979.
64. Piskiewicz M., Malinowski M., Janda K.: *Badanie ankietowe opinii studentów o sposobie prowadzenia zajęć na Wydziale Ekonomiki Produkcji SGPiS*, „Studia i Materiały”, t. 41, COMSE, Poznań 1979.

65. Piskiewicz M., Wieckowski J., Dawidowicz B.: *Materiały z ogólnouczelnianego forum poświęconego modernizacji procesu dydaktycznego w SGPiS*, „Studia i Materiały”, t. 20, COMSE, Poznań 1974.
66. Piskiewicz M.: *Mierniki zjawisk i procesów kształcenia. Polityka kształcenia zawodowego SGPiS*, Warszawa 1973.
67. Piskiewicz M.: *Ogólnouczelniane seminarium dydaktyczne młodych nauczycieli akademickich SGPiS* (luty 1975), „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975.
68. Piskiewicz M., Witkowski J., Szumlicz T.: *Sonda dydaktyczna na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS*, „Studia i Materiały”, t. 20, COMSE, Poznań 1974.
69. Płaszczyńska R.: *Rola kadr ekonomicznych w systemie funkcjonowania gospodarki narodowej*, „Studia i Materiały”, t. 23, COMSE, Poznań 1975.
70. Poreda B., Kamiński W.: *Prawidłowości funkcjonowania rynku oligopolistycznego*, „Studia i Materiały”, t. 21, COMSE Poznań 1975.
71. *Problemy psychologii matematycznej*, red. J. Koziński, PWN, Warszawa 1971.
72. Pszczołowski T.: *Umiejętności przekonywania i dyskusji*, WP, Warszawa 1974.
73. Rakowski W.: *Studenckie koło naukowe jako ogniwo ogólnego systemu kształcenia*, „Studia i Materiały”, t. 18, COMSE, Poznań 1973.
74. Rudniański J.: *Homo cogitans*, WP, Warszawa 1975.
75. Rudniański J.: *Sprawność umysłowa*, WP, Warszawa 1970.
76. *Sbornik analyzovaných didaktických případů*, SMMV, WSE, Praha 1968.
77. Smarzyński H.: *Nauczanie nowoczesne*, Kraków 1972.
78. Suchodolski B.: *Oświata i człowiek przyszłości*, KiW, Warszawa 1974.
79. Susłowska S.: *Czynniki psychospołeczne odpadu i odsiewu na I roku studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Życie Szkoły Wyższej” 1967, nr 6/7.
80. Szałowski J.: *Metoda grupowego rozwiązywania przypadku. Ustalenie globalnej kwoty nakładów w kampanii reklamowej*, „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975.
81. Szczepański J.: *Szkice o szkolnictwie wyższym*, KiW, Warszawa 1975.
82. Szyszko L., Chrabonszczewska E., Wiatr M.: *Metoda dyskusji panelowej. Rachunek gospodarczy w socjalizmie*, „Studia i Materiały”, t. 24, COMSE, Poznań 1975.
83. Więckowski J.T.: *Przykład zastosowania niektórych metod dydaktycznych na wybranych tematach z ekonomii politycznej kapitalizmu*, „Studia i Materiały”, t. 23, COMSE, Poznań 1975.
84. Wiktor J.: *Zagadnienie samodzielnego studiowania*, „Studia i Materiały”, t. 23, COMSE, Poznań 1975.
85. Wodejko S.: *Wybrane problemy działalności studenckiego poza programowego ruchu naukowego na przykładzie Koła Naukowego Międzynarodowego Obrotu Osobowego*, „Studia i Materiały”, t. 18, COMSE, Poznań 1973.
86. Wołczyk J.: *Edukacja dla rozwoju*, Ossolineum 1973.
87. *Założenia i tezy raportu o stanie oświaty*, „Nowa Szkoła”, Warszawa, kwiecień 1973.