

Anna Szymanik

## Badania a dydaktyka, idea a praktyka – czy istnieje „złoty środek”?

„Wiedziałam, że do roli naukowca przypisana jest też funkcja nauczyciela.

Nie do końca rozumiałam, dlaczego tak jest. Przypuszczałam, że jest to transakcja wiązana – ponieważ praca naukowa jest czymś wspaniałym i pożądanym, to należy na nią zasłużyć, wykonując też inną pracę...”

*Monika Kostera [2008, s. 15-16]*

Artykułów i wypowiedzi na temat powiązań dydaktyki i prowadzenia badań przez pracownika uniwersytetu w naukowych czasopismach pedagogicznych i psychologicznych można znaleźć wiele. Jest to temat wciąż aktualny i na tyle popularny, iż pod koniec 2009 roku przeniósł się nawet na łamy „Gazety Wyborczej”. „Tradycji uniwersytetów” przeciwstawiane są „wymagania rynku, pracodawców i studentów”, szlachetna idea nauczania styka się z twardą praktyką społeczną – z jednej strony „co to za nauczanie bez badań”, z drugiej „co to za badania przy braku czasu i środków”, z trzeciej wreszcie „jak ma dobrze uczyć ktoś, kto nie umie uczyć, tylko badać”? Tymczasem do podświadomości studiumujących zakradają się pesymistyczne słowa starego porzekadła: „Ucz się, ucz, będziesz wykształconym bezrobotnym”.

Artykuł ten nie ukazuje „złotego środka”. Ma na celu rozważenie odpowiedzi na pytanie – czy „złoty środek” istnieje?

„Działalność naukowa i dydaktyczna w uniwersytetach  
musi być ze sobą nierozdzielnie związana...”

*Jerzy Brzeziński [2000, s. 90]*

„Uniwersytet tylko wówczas jest zdolny realizować swoje zadania, kiedy zniesiona w nim jest granica dzieląca sferę badań naukowych i sferę wykładów i ćwiczeń, kiedy zniesiony jest podział na tych, którzy wyłącznie prowadzą badania naukowe, i tych, którzy wyłącznie nauczają, nie angażując się w badania naukowe” pisze Brzeziński [2000, s. 91] w artykule *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu*. Odwołuje się on do Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich, by podkreślić wagę związku prowadzenia badań i dydaktyki na uniwersytetach [2000].

Podobny punkt widzenia prezentuje K. Modzelewski pisząc, iż „kiepsko kształci uczelnia, na której nie prowadzi się badań” [2009]. Badania prowadzą w końcu do uzyskiwania wiedzy nowej, świeżej, a ich brak można porównać z przysłowiowym „odgrzewaniem kotleta”, czyli przekazywaniem wiedzy istniejącej, która z założenia przecież jest zmienna i zależna od wielu czynników, w tym upływu czasu.

„Nie trzeba oczywiście specjalnie dowodzić, że w szkole wyższej można wyklądać to, czego się nie bada” – podkreśla U. Ostrowska [2000, s. 242] w artykule *Nauczyciel akademicki w roli badacza własnej działalności edukacyjnej*, z tym, że takie nauczanie jest dla wykładającego ograniczeniem i na dłuższą metę nie jest ani satysfakcjonujące, ani rokujące rozwojowo [Ostrowska, 2000].

„Jednym z celów kształcenia jest przekazanie wiedzy cichej: nauczenie filozofii danej dyscypliny i pełnego zrozumienia metody naukowej” [Jabłonowski, Czachorowski, 2000, s. 40], stąd konieczność prowadzenia badań przez dydaktyka. „Istota znaczenia badań dla dydaktyki polega na tym, że są one nie tylko źródłem wiedzy skodyfikowanej – wiedzy podręcznikowej, znajomości piśmiennictwa, informacji – ale także trudno uchwytnej i trudniejszej do opisanego wiedzy cichej. Składają się na nią: umiejętność zadawania pytań, krytycyzm, dociekliwość, kreatywność, chęć stałego odświeżania wiedzy, szerokie horyzonty, standardy pracy, *know-how*, styl myślenia, „nos” do badań, sztuka odróżniania problemu istotnego od banalnego” (Kozłowski, 2000, s. 41). „Tego rodzaju wiedzy nie sposób samodzielnie nauczyć się tylko z podręczników. (...) Mistrz jest niezbędny” [Jabłonowski, Czachorowski, 2000, s. 40].

Rola prowadzenia badań dla dydaktyki jest stosunkowo jasna – daje ona podstawy tego rodzaju wiedzy, której przekazanie jest jednym z celów działalności uniwersyteckich. „Jeśli w toku kształcenia na poziomie wyższym studenci mają być wprowadzani w tajniki twórczego/krytycznego podejścia do własnej działalności, to nie sposób, aby nauczyciele akademicki nie uwzględniali badawczego stosunku do strefy edukacyjnej, której są organizatorami i kreatorami/animatorami oraz realizatorami” [Ostrowska, 2000, s. 241].

Jakie z kolei znaczenie dla prowadzenia badań ma dydaktyka? „Funkcje nauczycielskie były i są najczęściej traktowane jako przysłowiowa *kula u nogi* przez wielu pracowników naukowo-dydaktycznych w uniwersytetach, w tym również dydaktyków ogólnych” [Denek, 2001, s. 18]. „Wielu z nas, polskich pracowników naukowo-dydaktycznych, poświęca większość czasu nie na badania naukowe, ale na nauczanie” [Kostera, 2008, s. 16]. „Dydaktyka pęta ręce badaczom, którzy chcą nadażyć za szybko przesuwanym się frontem wiedzy” [Kozłowski, 2000, s. 40].

Poświęcanie się wyłącznie prowadzeniu badań kojarzyć się może z uprawianiem „sztuki dla sztuki”. Kto ma być bowiem odbiorcą niejednokrotnie interesujących i wartościowych wyników? „Dla uczonych rozbrat z dydaktyką uniwersytecką oznacza utratę bardzo istotnego źródła inspiracji. (...) Ułomny jest uczyony, który nie uczy” – podkreśla Modzelewski.

Korzyści z kontaktu ze studentami niejednokrotnie przewyższają trudności, jakie się wiążą z nauczaniem. „Młodych pracowników często zaskakuje, jak trudna i pracowitą jest dydaktyka (...), jest to zajęcie niełatwe, ale bardzo inspirujące. Kontakt ze studentami, możliwość prezentowania ciekawych zagadnień, prowadzenia dyskusji na wysokim poziomie intelektualnym czy po prostu obcowanie z wiedzą – to powody, z jakich asystenci wciągają się w rolę pedagogów” [Kostera, 2008, s. 16].

Korzyści z prowadzenia dydaktyki mogą służyć również samemu prowadzeniu badań. „Łączenie badań i dydaktyki oraz włączanie studentów w sferę aktywności nauko-

wej staje się dodatkowym zarzewiem reputacji i atutem w staraniach o granty, opłaty studenckie i dotacje” [Denek, 2001, s. 11].

Sens wzajemnego powiązania prowadzenia badań i dydaktyki jest poparty solidnymi argumentami. Czy jednak umiejętności potrzebne do prowadzenia badań i dydaktyki są równie ważne?

„Zadanie wykładającego na uniwersytecie polega nie na tym, żeby uczyć...”

*Sergiusz Hessen [1997, s. 378]*

„Wielki uczony nawet przy minimum posiadanych środków wyrażenia zawsze jest lepszy jako profesor niż doskonały lektor, niebędący w swej dziedzinie badaczem” – twierdzi Hessen (1997, s. 378). Zadaniem nauczyciela akademickiego jest nie nauczanie, ale praca w swojej nauce, kształcenie natomiast może się odbywać w miarę postępów w pracy badawczej (Brzeziński, 2000; Hessen, 1997; Ostrowska, 2000).

„Cóż z tego, że «profesor» będzie wykladał porywająco i zgodnie z kanonami sztuki pedagogicznej, jeżeli nie będzie dysponował własnym, oryginalnym warsztatem badawczym. (...) Ma on być – i tu dochodzę do konkluzji – wpierym dobrym badaczem, a dopiero potem dydaktykiem. Student zaś powinien nie tyle słuchać tego, co mówi profesor, a co i tak może przeczytać w dostępnych opracowaniach, ale powinien się uczyć od niego metody samodzielnego i twórczego dochodzenia do niebanalnych wyników” [Brzeziński, 2000, s. 92].

Nadawanie priorytetu roli badacza styka się w praktyce z wieloma problemami. Przede wszystkim „wyższa uczelnia nie może kształcić jedynie badaczy, gdyż społeczeństwo nie chciałoby jej utrzymywać, natomiast absolwenci nie znaleźliby pracy” [Kula, 1998, s. 28].

„Słyszałem już przy sporach wokół licencjatu argument, że znaczna większość naszych absolwentów i tak nie będzie pracownikami naukowymi. To prawda, ale powinniśmy ich kształcić tak, jakby mieli zostać uczonymi” pisze Modzelewski dla „Gazety Wyborczej”. „Umiejętność uczenia się nowych ról, analizowania informacji i rozwiązywania nowych problemów będzie im na współczesnym rynku pracy bardziej przydatne od encyklopedycznej wiedzy z zakresu jednej specjalności zawodowej” [Modzelewski, 2009, s. 16].

Z kolei tak o celach kształcenia psychologów piszą Anna i Jerzy Brzezińscy: „Podstawowym celem kształcenia studentów jest przygotowanie ich w toku pięcioletnich, jednolitych studiów magisterskich do pracy przede wszystkim w zawodzie psychologa w sektorze publicznym, w warunkach społeczeństwa obywatelskiego i kształtującego się ładu demokratycznego, ale także do zgodnego z zasadami etyki wykorzystywania wiedzy psychologicznej we wszystkich sektorach życia społecznego” [2000, s. 27].

Warto byłoby odwołać się do potrzeb studentów. Wypowiedź: „nauczyciel akademicki musi prowadzić jakąś działalność badawczą, którą starałby się zarazić studentów, stwarzać im możliwość rozwoju, poszukiwań...” [Dróżka, 2001, s. 181] nie wydaje się kwintesencją wypowiedzi ogółu studentów.

„Z kolei uniwersytet nie bardzo chce uznać, że rzeczywistość jest jaka jest...”

*Marcin Kula [1998, s. 28]*

Przytoczone badania zostały przeprowadzone w kwietniu 2010 roku na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego, na kierunku psychologia. Miały one na celu zweryfikować zdanie studentów na temat, co uważają za istotne w prowadzeniu zajęć przez nauczy-

ciela akademickiego. Dobór do próby był celowy. W badaniu wzięło udział 53 studentów (49 K, 4 M) studiów stacjonarnych, III i IV roku (26 z III roku, 27 z IV roku). 13 studentów z IV roku było ze specjalności klinicznej, 10 – ze wspomaganie rozwoju, natomiast 5 – ze specjalności społecznej. Wszystkie osoby badane z III roku ubiegały się o przyjęcie na specjalność kliniczną. Średnia wieku wynosiła 22,7 (SD = 0,98): sześciu studentów miało 21 lat, szesnastu – 22 lata, dwudziestu dwóch – 23 lata, siedmiu – 24 lata, dwóch – 25 lat. 9 studentów mieszkało na wsi, 19 w miastach liczących poniżej 100 tys. mieszkańców, natomiast 25 – w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców.

Narzędziem badawczym był krótki kwestionariusz, zawierający pięć zdań opisujących sposoby przekazywania różnorodnej wiedzy, które stosują prowadzący zajęcia, poprzedzonych stwierdzeniem: „osoba prowadząca zajęcia z psychologii powinna przede wszystkim...”:

1. przekazywać studentom wiedzę „książkową” z danej dziedziny psychologii w sposób zrozumiały i interesujący;
2. zapoznawać studentów ze swoim warsztatem prowadzenia badań psychologicznych;
3. pokazywać studentom, jak można zastosować teoretyczną wiedzę psychologiczną w praktyce;
4. prezentować studentom najnowsze wyniki badań dotyczące zagadnień danej dziedziny psychologii;
5. przedstawiać studentom konkretne przykłady „z życia” lub z własnej praktyki psychologicznej.

Zadaniem studentów było ustosunkować się do wypowiedzi, zaznaczając odpowiednią liczbę na skali 1-7, przy czym 1 oznaczało „zupełnie się nie zgadzam”, natomiast 7 – „całkowicie się zgadzam”.

Cztery z pięciu zmiennych (twierdzeń) nie miało rozkładu normalnego (Zob. tabela 1), w związku z tym do analizy wyników zastosowano testy nieparametryczne.

Tabela 1. Specyfikacje zmiennych – twierdzenia 1-5

TWIERDZENIA	M	SD	K-S (d)
Twierdzenie 1	5,32	1,24	0,17
Twierdzenie 2	5,62	1,23	0,21*
Twierdzenie 3	6,7	0,91	0,49**
Twierdzenie 4	6,04	1,14	0,24**
Twierdzenie 5	6,72	0,89	0,44**

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

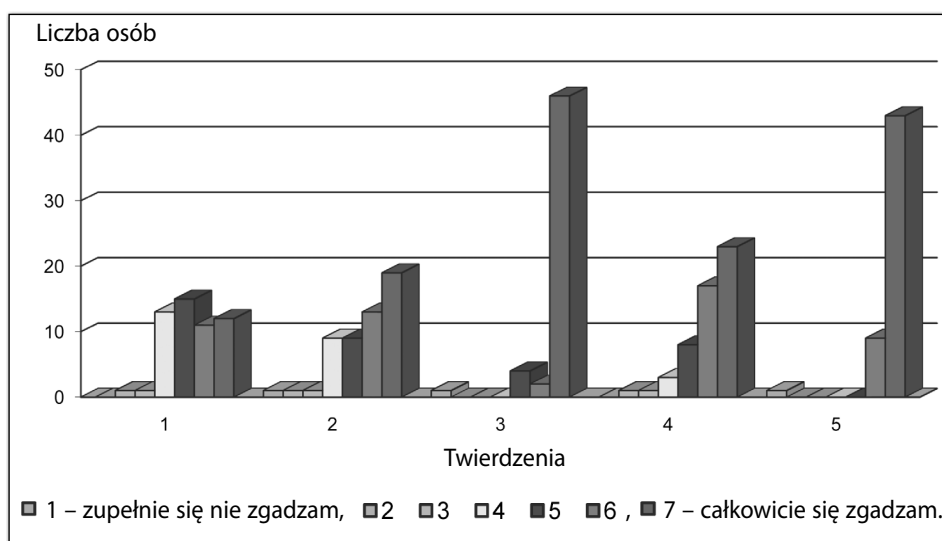
Do porównania średnich dla poszczególnych twierdzeń użyto testu kolejności par Wilcozona (z poprawką Z ze względu na  $n > 25$ ). Wyniki przedstawione są w tabeli 2. Studenci najbardziej zgadzali się z twierdzeniami 3 oraz 5, natomiast najmniej z twierdzeniami 1 i 2 (Zob. tabela 2).

Porównanie graficzne wyników studentów w zakresie poszczególnych twierdzeń przedstawiono na rycinie 1.

Tabela 2. Porównanie średnich dla poszczególnych twierdzeń

TWIERDZENIA	Tw. 1	Tw. 2	Tw. 3	Tw. 4	Tw. 5
Twierdzenie 1	–	1,56	4,95***	3,32***	5,15***
Twierdzenie 2	1,56	–	4,78***	2,26*	4,71***
Twierdzenie 3	4,95***	4,78***	–	3,91***	0,3
Twierdzenie 4	3,32***	2,26*	3,91***	–	3,91***
Twierdzenie 5	5,15***	5,15***	0,3	3,91***	–

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001



Ryc. 1. Porównanie graficzne wyników studentów psychologii w zakresie poszczególnych twierdzeń

Żadna ze zmiennych ubocznych kontrolowanych (płeć, wiek, miejsce zamieszkania, specjalność) nie pozostawała w statystycznie istotnej zależności z wynikami dla poszczególnych twierdzeń, z wyjątkiem roku studiów (korelacja na poziomie  $p = 0,039$  z wynikami dla pytanie 3) – studenci IV roku uważali za bardziej istotne niż studenci III, by prowadzący zajęcia pokazywał, jak zastosować wiedzę teoretyczną w praktyce.

Wyniki badań wskazują, iż studenci psychologii uważają za najistotniejsze w prowadzeniu zajęć przedstawianie przez prowadzącego przykładów „z życia” lub z własnej praktyki psychologicznej oraz pokazywanie, jak można zastosować wiedzę psychologiczną w praktyce. Za nieco mniej istotne uznają „nowinki z badań”, czyli prezentowanie wyników najnowszych badań z danej dziedziny. Prezentację własnego warsztatu pracy wykładowcy stawiają na równi z przekazywaniem tego, co już zostało opisane w książkach, niemniej jednak nie uważają tego sposobu nauczania za nieistotny, a jedynie za mniej ważny niż pozostałe trzy.

Analogiczne badania na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego na kierunku pedagogika wczesnoszkolna zostały przeprowadzone w maju 2010 roku, dzięki uprzejmości prof. Ewy Filipiak. Dobór do próby był celowy. W badaniu wzięło udział 47 studentek studiów stacjonarnych, 19 z I roku i 28 z IV roku. Średnia wieku wynosiła 22,4 (SD = 2,46): dziewięć studentek miało 20 lat, sześć – 21 lat, dziesięć – 22 lata, czternaście – 23 lata, sześć – 24 lata, jedna – 25 lat i również jedna – 35 lat. 20 studentek mieszkało na wsi, 11 w miastach liczących poniżej 100 tys. mieszkańców, natomiast 16 – w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców.

Narzędziem badawczym był krótki kwestionariusz, wzorowany na kwestionariuszu dla psychologii, z tą różnicą, iż stwierdzenia „psychologia” zmieniono na „pedagogika”. Zadanie studentek pedagogiki było takie samo, jak studentów psychologii – ustosunkować się do wypowiedzi, zaznaczając odpowiednią liczbę na skali 1-7, przy czym 1 oznaczało „zupełnie się nie zgadzam”, natomiast 7 – „całkowicie się zgadzam”.

Trzy z pięciu zmiennych (twierdzeń) nie miały rozkładu normalnego (Zob. tabela 3), w związku z tym do analizy wyników zastosowano testy nieparametryczne.

Tabela 3. Specyfikacje zmiennych – twierdzenia 1-5

TWIERDZENIA	M	SD	K-S (d)
Twierdzenie 1	4,45	2,23	0,17
Twierdzenie 2	5,3	1,43	0,22*
Twierdzenie 3	6,55	1,1	0,4**
Twierdzenie 4	5,51	1,32	0,17
Twierdzenie 5	6,79	0,5	0,49**

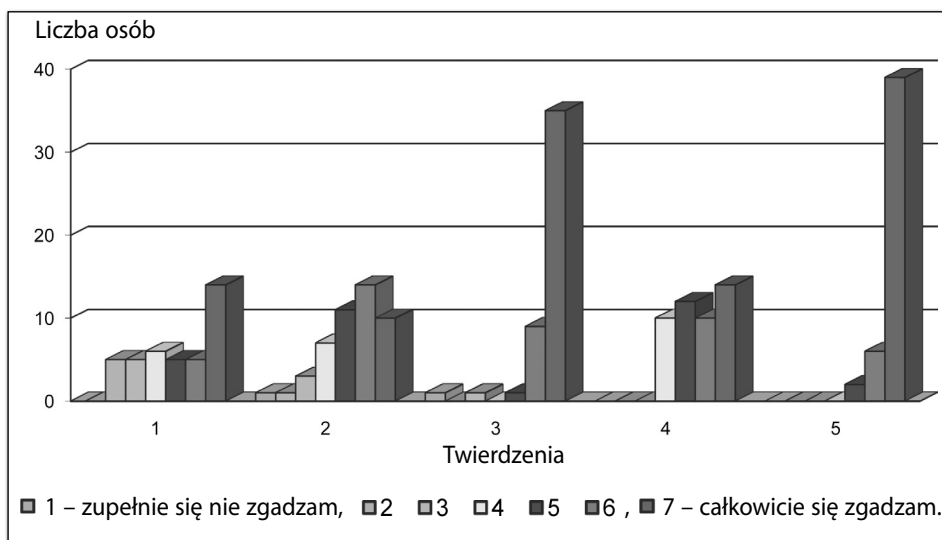
\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Do porównania średnich dla poszczególnych twierdzeń użyto testu kolejności par Wilcoxon (z poprawką Z ze względu na n>25). Wyniki przedstawione są w tabeli 4. Studentki najbardziej zgadzały się z twierdzeniami 3 oraz 5, natomiast najmniej z twierdzeniem 1 (Zob. tabela 4).

Tabela 4. Porównanie średnich dla poszczególnych twierdzeń

TWIERDZENIA	Tw. 1	Tw. 2	Tw. 3	Tw. 4	Tw. 5
Twierdzenie 1	–	2,58**	4,91***	2,86**	4,93***
Twierdzenie 2	2,58**	–	4,51***	1,14	5,04***
Twierdzenie 3	4,91***	4,51***	–	4,46***	1,77
Twierdzenie 4	2,86**	1,14	4,46***	–	5,01***
Twierdzenie 5	4,93***	5,04***	1,77	5,01***	–

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001



Ryc. 2. Porównanie graficzne wyników studentek pedagogiki w zakresie poszczególnych twierdzeń

Analogicznie do studentów psychologii – porównanie graficzne wyników studentek pedagogiki w zakresie poszczególnych twierdzeń przedstawione jest na rycinie 2.

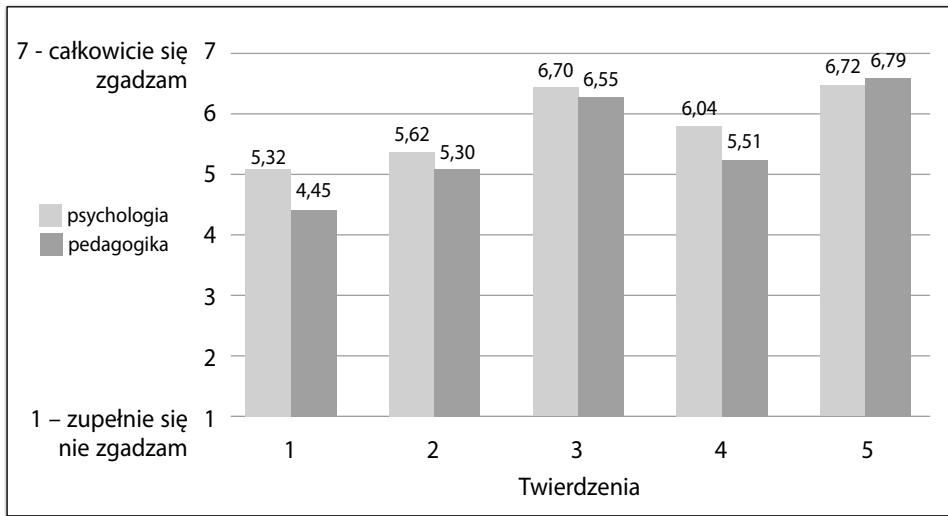
Jedyną zmienną uboczną, która w sposób istotny statystycznie wpływała na wyniki badań, był rok studiów (korelacja na poziomie  $p = 0,048$ ). Rok studiów różnicował wyniki w obrębie twierdzenia 3 – z twierdzeniem, iż wykładowca powinien pokazywać studentom, jak zastosować teoretyczną wiedzę w praktyce bardziej zgadzały się studentki IV roku niż I roku. Pozostałe zmienne uboczne (wiek, miejsce zamieszkania) nie pozostawały w statystycznie istotnej zależności z wynikami badań.

Wyniki badań prowadzą do wniosku, iż studentki pedagogiki za najistotniejsze w prowadzeniu zajęć uważają przedstawianie przez prowadzącego przykładów „z życia” lub z własnej praktyki pedagogicznej oraz pokazywanie, jak można zastosować wiedzę pedagogiczną w praktyce. Za najmniej istotne natomiast uznają przekazywanie wiedzy „książkowej” z danej dziedziny pedagogiki. Prezentowanie najnowszych wyników badań z danej dziedziny pedagogiki oraz prezentację własnego warsztatu pracy uważają za umiarkowanie istotne w stosunku do pozostałych sposobów prowadzenia zajęć.

„Realizując cel pragmatyczny uczyć się, aby działać, edukacja winna przygotowywać do stosowania zdobytych wiadomości w praktyce...”

*Maria Kielar-Turska [2002, s. 61]*

By zweryfikować różnice w wynikach studentów psychologii oraz studentek pedagogiki przeprowadzono analizę za pomocą testu U Manna-Whitneya. Jedynym twierdzeniem, dla którego różnice w wynikach były istotne statystycznie, było twierdzenie 4. Studenci psychologii uważali za bardziej istotne prezentowanie przez prowadzącego najnowszych wyników badań z danej dziedziny niż studentki pedagogiki ( $Z=2,21$ ;  $p=0,027$ ). Graficzną prezentację przedstawiono na rycinie 3.



Ryc. 3. Porównanie graficzne wyników studentów psychologii i studentek pedagogiki w zakresie poszczególnych twierdzeń

W tym miejscu warto byłoby wyjaśnić pewną nieścisłość dotyczącą twierdzenia 2, a mianowicie pokazywania studentom przez wykładowcę własnego warsztatu badawczego. Z twierdzeniem tym studentki pedagogiki zgadzały się na poziomie umiarkowanym w stosunku do twierdzeń 1 oraz 3 i 5, podobnie jak z twierdzeniem 4, dotyczącym prezentowania „nowinek z badań”, natomiast studenci pedagogiki zgadzali się z twierdzeniem 2 najmniej w stosunku do twierdzeń 3 i 5 oraz 4, na równi ze stwierdzeniem 1, dotyczącym przekazywania wiedzy „książkowej”. Natomiast analiza statystyczna nie wykazała istotnych różnic w wynikach dotyczących twierdzenia 2 ( $Z = 1,66$ ;  $p = 0,096$ ). Nieścisłość ta wynika z dwóch przyczyn. Po pierwsze wynik studentek pedagogiki dla twierdzenia 4 jest statystycznie istotnie niższy niż dla studentów psychologii, co sprawia, że istotność przekazywania „nowinek z badań” i prezentowania warsztatu pracy jest do siebie zbliżona. Po drugie, choć test U Manna-Whitneya nie wykazał różnic pomiędzy grupami w wynikach dla twierdzenia pierwszego, na porównaniu graficznym można zaobserwować wyraźnie niższy wynik na kierunku pedagogika – statystyczny brak różnic spowodowany jest dużym odchyleniem standardowym wyników ( $SD = 2,23$ ) i słabością testów nieparametrycznych – stąd różnice w wynikach studentek pedagogiki dla twierdzeń 1 i 2, których z kolei brak dla kierunku psychologia.

Ogólnie wyniki dla obu kierunków są zbliżone – zarówno studentki pedagogiki, jak i studenci psychologii za najistotniejsze uważają przytaczanie przykładów „z życia” bądź z praktyki psychologicznej/pedagogicznej prowadzącego oraz „recepty” na zastosowanie teorii w praktyce.

Wyniki badań studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego korespondują z oczekiwaniami studentów pedagogiki WSP w Kielcach, przedstawionymi przez W. Dróżkę: w zakresie umiejętności dydaktycznych „studenci wskazują na takie cechy i umiejętności nauczyciela akademickiego, jak: prostota przekazu wiedzy (...), unikanie tzw. naukowego, czysto teoretycznego tonu wykładów, na rzecz nasycenia ich przykładami z praktyki, „z życia”, nowinkami, nowymi osiągnięciami, własną refleksją intelektualną



wykładowcy, jego komentarzami do przedstawianych problemów, elementami humoru itp.” [2001, s. 182]. Problem: „jak się mają oczekiwania do rzeczywistości” poruszę w ostatniej części listu.

„Uniwersytet nie powinien zmienić się w szkołę zawodową...”

Marcin Kula [1998, s. 28]

„Do szkoły wyższej przeniesiono złe wzorce pracy ze szkolnictwa niższych szczebli, zamiast przeszczepiać dobre doświadczenia studiowania, badania, dyskusji, krytyki, dialogu i pisarstwa ze szkół akademickich do szkolnictwa zawodowego” pisze Kwieciński w artykule *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki* [1995, s. 296]. Tylko jak wielki wpływ mają wykładowcy na uniwersytetach na kształcenie na szczeblach niższych?

Nauczaniu uniwersyteckiemu towarzyszy wiele kontrowersji. „Tworzenie oferty dydaktycznej dla studentów stało się obecnie znacznie trudniejsze niż dawniej, bowiem musi ona uwzględniać już nie tylko potencjał naukowy, doświadczenie praktyczne i zainteresowania pracowników – nauczycieli akademickich z jednej strony oraz zainteresowania studentów z drugiej, ale w coraz większym stopniu musi brać pod uwagę zmieniające się potrzeby rynku pracy i pojawianie się nowych problemów społecznych” [Brzezińska, Brzeziński, 2000, s. 29].

Problemem jest odpowiedź na pytanie – w jaki sposób należy uczyć? Z jednej strony kształcenie wąskich specjalistów mija się z celem, gdyż „jest duża szansa, iż w nadchodzących czasach człowiek będzie musiał w ciągu życia zmieniać specjalizację lub nawet zawód” [Kula, 1998, s. 28], z drugiej jednak strony „kształcenie ludzi o szerokim przygotowaniu wchodzi w sprzeczność z koniecznym w naszych czasach pogłębieniem specjalizacji w poszczególnych dziedzinach. Dziś absolwent powinien mieć renesansowe horyzonty i jednocześnie być bardzo wyspecjalizowanym znawcą wybranego zagadnienia” [Kula, 1998, s. 28].

Trochę inaczej postrzegają problem studenci – „rozpoczynają studia psychologiczne z oczekiwaniami, iż po ich ukończeniu będą posiadali wiedzę i konkretne umiejętności zawodowe przydatne w swojej pracy, tymczasem słyszą, iż uniwersytet nie jest – bo nie jest i nie może być – szkołą przygotowującą do zawodu. Po zakończeniu studiów udają się na poszukiwanie pracy u pracodawców, którzy oczekują przede wszystkim różnorodnych praktycznych umiejętności” [Brzezińska, Appelt, 2000, s. 18].

Idea nauczania wymija się z potrzebami praktycznymi, a przecież „w trakcie doboru i układu treści kształcenia trzeba brać pod uwagę potrzeby studenta, społeczeństwa i poszczególnych przedmiotów studiów” [Denek, 2001, s. 16]. Z jednej strony „podstawowym zadaniem w procesie kształcenia jest przygotowanie studentów do roli psychologów – diagnostów, edukatorów, terapeutów, doradców i ekspertów” [Brzezińska, Brzeziński, 2000, s. 28], z drugiej strony zmiana sposobu kształcenia byłaby „zgodna z oczekiwaniami studentów i pracodawców, natomiast niezgodna z logiką procesu kształcenia na poziomie wyższym na uniwersytecie” [Brzezińska, Appelt, 2000, s. 18].

Inna propozycja rozwiązania to „poprzedzenie okresu samodzielnej pracy okresem stażu, pracy pod opieką tutora, której celem byłoby przygotowanie się do zawodu, rozwijanie i ćwiczenie praktycznych umiejętności, konfrontowanie wiedzy zdobytej w trakcie studiów z wiedzą praktyczną, której wymagają zadania stojące przed psychologiem” [Brzezińska, Appelt, 2000, s. 18]. Temu rozwiązaniu miała sprzyjać ustawa o zawodzie psychologa.

W tym miejscu pozwolę sobie na osobistą refleksję. Założenia ustawy o zawodzie psychologa omawialiśmy na V roku studiów, na wykładzie z etyki zawodu psychologa. Zagadnienie było na tyle interesujące i bezpośrednio mnie – wówczas niemal absolwentki psychologii – dotyczące, iż robiłam wyczerpujące notatki, zirytowana na dotychczasowy brak regulacji prawnych, co stawiało „psychologa” na równi z „wrózką”. Zaraz po zakończeniu pierwszej przerwy wykładowca oznajmił, że ustawa nie przeszła w sejmie. Cztery strony notatek zostały opatrzone komentarzem: „jeszcze nieaktualne”. Komentarz ten, oczywiście, nie rozwiązuje problemu kształcenia.

„Współcześnie nie ma szans na wzmacnianie związków badań z dydaktyką...”

*Kazimierz Denek [2001, s. 11]*

„Niepokojącym objawem jest nagminne przeciążenie obowiązkami kształcenia (...). Dołącza się do tego taka okoliczność, jak trudna sytuacja materialna pracowników naukowo-dydaktycznych” [Denek, 2001, s. 19]. „Ze względu na zbyt małe nakłady na dydaktykę, uniemożliwiające uruchamianie nowych etatów, wykładowcy bywają zatrudniani w godzinach nadliczbowych. To też utrudnia lub niejednokrotnie nawet wyklucza starania o awans naukowy. Z drugiej strony nauczyciel akademicki, nadmiernie obciążony godzinami nadliczbowymi, nie jest w stanie zapewnić wysokiego poziomu wykładów, ćwiczeń ani innych zajęć dydaktycznych. Nie mają też oni czasu ani sił na działalność naukową” [Bykowska, 1998, s. 36]. „Nadmierne obciążenie najczęściej związane z dydaktyką, opóźnia rozwój naukowy i awanse młodych pracowników” [Dróżka, 2001, s. 177]. „Już na wstępie młodzi dydaktycy czują się czasami wypaleni i całkowicie bezradni wobec ogromu i złożoności zadań, jakie przed nimi nieoczekiwanie postawiono. Po jakimś czasie skłania to część młodych ludzi do odejścia z uczelni, mimo posiadanych predyspozycji do pracy naukowej” [Kostera, 2008, s. 16].

„Polska ma izolowany od świata, zacofany i demoralizujący system szkolnictwa wyższego” twierdzi Bachmann [2009, s. 18]. Według niego, jednym z niezbędnych elementów prowadzących do poprawy szkolnictwa jest „podział kadry uniwersyteckiej na pracowników dydaktycznych i naukowców” [Bachmann, 2009, s. 18].

Nadmierne obciążenie dydaktyką sprawia, że „badania przenoszą się ku odrębnym centrom, laboratoriom i instytutom, które – nawet ulokowane w uniwersytetach – zwolnione są z dydaktyki” [Kozłowski, 2000, s. 40]. Ponadto „powstaje coraz więcej kolegów zapewniających kształcenie na poziomie licencjackim, których nauczyciele stronią od badań” [Kozłowski, 2000, s. 40]. W wielu uniwersytetach następuje „rozwój funkcji „wykładowcy”, czyli nauczyciela akademickiego z pełnym obciążeniem dydaktycznym, ale zwolnionego (całkowicie lub częściowo) z prowadzenia badań” [Denek, 2001, s. 10].

Zakładając oddzielenie funkcji dydaktyka i badacza, „doktor, który po obronie chce zostać na uczelni, miałby do wyboru: wyklądać dla studentów pierwszego i ewentualnie drugiego stopnia, na kilkuletnim kontrakcie. W jego ramach byłby zmuszony do uczestniczenia w szkoleniach pedagogicznych dotyczących najnowszych metod przekazywania wiedzy. Jednocześnie byłby zwolniony z obowiązku prowadzenia dalszych badań. Habilitacja nie byłaby konieczna, aby przedłużyć kontrakt, tylko dowód, że ma zdolności dydaktyczne i jest na bieżąco w swojej specjalizacji” [Bachmann, 2009, s. 18].

Rozwiązanie takie wydaje się być korzystne dla wielu pracowników uniwersytetów. „Doktoranci nie byłiby potrzebni jako darmowa siła robocza dla zapewnienia dziur dydaktycznych. (...) Magistranci mieliby zajęcia u profesorów „dydaktycznych” (...), dokto-

ranci zaś uczyliby się w praktyce u profesorów „badawczych”. A wszyscy razem byłiby oceniani i opłacani po ocenie ich dorobku” [Bachmann, 2009, s. 18]. Takie rozwiązanie prowadziłoby oczywiście do jeszcze większej separacji prowadzenia badań i dydaktyki. W mniemaniu Modzelewskiego, który uważa, iż w obecnej sytuacji należałoby „poczynić niezbędne kroki, by ocalić i osłonić elitarne placówki kształcenia uniwersyteckiego oraz potencjał twórczy polskiej nauki” [2009, s. 16], propozycja Bachmanna jest „lekarstwem pogłębiającym chorobę” [Bachmann, 2009, s. 16].

„No! To niech teraz pani siada i myśli!”

*Janusz Trempała [cytat z zajęć]*

Myślę, że bez większych wątpliwości można założyć, iż większość absolwentów psychologii nie będzie badaczami. Spora część z nich ograniczy swoje badania do pracy magisterskiej, a następnie będzie pracować w zawodzie jako psycholog-praktyk. Zdarsza się, że już w trakcie studiów studenci pełnią role wolontariuszy czy psychologów. Nie dziwi więc, że ważne są dla nich przysłowiowe „recepty” na zastosowanie wiedzy w praktyce, „przykłady z życia”, by odnieść się do nich na zasadzie analogii w obecnej lub przyszłej pracy. Obecnie istnieją niewielkie możliwości, by studenci uczyli się zastosowania teorii w praktyce na stażach, pod opieką tutora. Byłoby to oczywiście wspa- niałym rozwiązaniem, niestety, na chwilę obecną rozwiązaniem czysto teoretycznym.

Elementy „wiedzy cichej”, jak: „krytycyzm, docieklivość, kreatywność czy szerokie horyzonty” [Kozłowski, 2000, s. 41], mogą być traktowane jako cechy osobowości, sposoby myślenia bądź działania, do których rozwijania nie jest konieczne prowadzenie badań. Nabycie umiejętności zadawania pytań i opanowanie sztuki odróżniania problemu istotnego od banalnego również nie wymaga prowadzenia badań. „Chęć stałego odświeżania wiedzy” [Kozłowski, 2000, s. 41] jest natomiast wręcz wymuszana przez pracę w zawodzie. Owszem, nie sposób nauczyć się tych elementów „wiedzy cichej” z książek. Ale prowadzenie badań nie jest jedynym sposobem zdobywania tego typu umiejętności. Praca z klientem/pacjentem może tak samo sprzyjać rozwojowi, zwłaszcza jeśli stanowi ona dla studenta/absolwenta psychologii źródło satysfakcji.

Nie uważam, iż – mimo że „studenci nie będą pracownikami naukowymi – powinniśmy ich kształcić tak, jakby mieli zostać uczonymi” [Modzelewski, 2009, s. 16]. Podobnie „umiejętność uczenia się nowych ról, analizowania informacji i rozwiązywania nowych problemów” [Modzelewski, 2009, s. 16] jest ważna, ale po pierwsze – nie musi być efektem tylko i wyłącznie prowadzenia badań, po drugie zaś równie ważne na rynku pracy są umiejętności zastosowania „wiedzy encyklopedycznej” podczas pracy w zawodzie, co jest niemożliwe, gdy się tej wiedzy nie posiada.

Zgadzam się natomiast ze zdaniem Modzelewskiego, iż „ułomny jest uczyony, który nie uczy” [2009, s. 16], ponieważ jak najbardziej warto, by badacze dzielili się swoimi odkryciami, warsztatem pracy i przemyśleniami ze studentami, jednak z tymi studentami, którzy są naprawdę zainteresowani, którzy chcą dyskutować, którzy chcą „uczyć się od mistrza” jego sposobu myślenia i metod badawczych. Student, który nie chce i nie potrzebuje tego typu wiedzy, traci czas swój i wykładowcy, nie staje się źródłem inspiracji, lecz niejednokrotnie irytacji. Czas i energię przeznaczaną na próby „dotarcia do niezainteresowanego studenta” badacz mógłby przeznaczyć na pomoc w rozwoju osobom chcącym pójść w jego ślady.

Nie zgadzam się z kolei ze zdaniem Brzezińskiego, iż pracownik uniwersytetu powinien być „wpierw dobrym badaczem, a dopiero potem dydaktykiem” [2000, s. 92]. Cóż

z tego, że badacz przeprowadzi wspaniałe badania i odkryje niezwykle interesujące zależności, jeśli nie będzie posiadał umiejętności dydaktyka, koniecznych do przekazania wiedzy. Osoba odbierana przez studentów jako „w swym myśleniu ograniczona do swej specjalności; zarozumiała i apodyktyczna” [Dróżka, 2001, s. 178] nie stanowi inspiracji ani wzoru, nie jest „mistrzem”, a kimś, kim student nie chce się stać.

Wreszcie – jeśli chodzi o odseparowanie prowadzenia badań od dydaktyki – w tym miejscu warto zastanowić się, na ile to rozwiązanie „działa” i czy rzeczywiście prowadzi do obniżenia jakości nauczania. Skoro „podstawowym zadaniem w procesie kształcenia jest przygotowanie studentów do roli psychologów” [Brzezińska, Brzeziński, 2000, s. 28], być może dla studentów chcących w przyszłości pracować jako psychologzy-praktycy bardziej wartościowe byłyby zajęcia z wykładowcami, którzy sami pracują bądź pracowali w zawodzie psychologa niż z badaczami.

Dla pracowników uniwersytetu podział na kadre „dydaktyczną” i „badawczą” również mógłby okazać się korzystny, pod warunkiem, że nie oznaczałoby to, iż „dydaktyk” nie potrafi przeprowadzić badań, a „badacz” nauczać. Umiejętne ustalenie wymagań wobec pracowników pozwoliłoby odciążyć „badaczy”, którzy chcą poświęcić się przede wszystkim badaniom i być „na bieżąco” ze stanem wiedzy, a „dydaktykom” pozwoliłoby przeznaczyć część czasu, który wcześniej zajmowały badania, na rozwijanie kompetencji nauczyciela i sposobu przekazywania wiedzy w taki sposób, by studenci potrafili ją zastosować w praktyce.

Niewykluczone, że „złoty środek” istnieje, jednak przed przystąpieniem do jego wypracowywania należałoby zwrócić uwagę nie tylko na „tradycję” i „to, jak dotąd było”, ale też na „to, jak jest” – czego chcą i potrzebują studenci, pracownicy uniwersytetu i potencjalni pracodawcy.

Uniwersytet nie istnieje dla „idei uniwersytetu”. Istnieje dla ludzi.

### **Bibliografia:**

- Bachmann K. (2009). *Szkoły wyższe w oparach absurdu*. „Gazeta Wyborcza”, 20 października, s. 18.
- Brzezińska A., Appelt K. (2000). *Tożsamość zawodowa psychologa*. W: Brzeziński J., Toeplitz-Wieniwska M. (red.). *Etyczne Dylematy Psychologii*, s. 13-44. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (red.) (2000). *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzeziński J. (2000). *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu*. *Nauka*, nr 4, s. 85-101.
- Bykowska H. (1998). *Entuzjaści i nieudacznicy*. *Forum akademickie*, nr 9 (61), wrzesień, s. 36-37.
- Denek K. (2001). *Zagrożenia i wyzwania na progu III Tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 17, s. 7-25.
- Dróżka W. (2001). *Obraz nauczyciela akademickiego w świadomości studentów. Przyczynek do dyskusji*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 16, s. 177-188.
- Hessen S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jabłonowski Z., Czachorowski S. (2000). *Reformowanie dydaktyki uniwersyteckiej*. *Forum akademickie*, nr 7-8 (83-84), lipiec-sierpień, s. 38-40.
- Kielar-Turska M. (2002). *Kompetencje psychologa w oświacie. Edukacja w rozwoju dzieci i młodzieży*. *Polskie Forum Psychologiczne*, t. 2 (7), numer 1, s. 56-63.
- Kostera M., Rosiak, A. (2008). *Nauczyciel akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Kozłowski J. (2000). *Separacja czy odnowienie zaślubin?* *Forum akademickie*, nr 3 (79), marzec, s. 40-41.

- Kula M. (1998). *Między klasztorem a rynkiem*. Forum akademickie, nr 11 (63), listopad, s. 28-30.
- Kwieciński Z. (1995). *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, tom I. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Modzelewski K. (2009). *Szkoły wyższe w oparach kampanii*. „Gazeta Wyborcza”, czwartek 5 listopada, s. 16-17.
- Ostrowska U. (2000). *Nauczyciel akademicki w roli badacza własnej działalności edukacyjnej*. Pedagogika Szkoły Wyższej, nr 14/15, s. 238-246.