

II. WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELA JAKO ISTOTNY WARUNEK OPTYMALIZOWANIA PROCESU EDUKACYJNEGO

MIECZYŚLAW ORYL

WSP w Bydgoszczy

ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE A WIELOSTRONNE NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Wprowadzenie

Współczesna szkoła dąży do sprawniejszego i efektywniejszego procesu nauczania. Zadanie to zmusza do analizy wielu problemów, mogących usprawnić proces kształtowania osobowości ucznia. W analizie tej wskazuje się często na lekcję szkolną jako podstawową formę organizacyjną nauczania, w toku której odbywa się szeroko pojęty proces kształcenia ucznia. Wobec tego w lekcji szkolnej należy m.in. upatrywać rozwiązania wielu problemów nurtujących współczesną szkołę. Najważniejszą rolę jednak nie tylko w przygotowywaniu i jej prowadzeniu odgrywa nauczyciel. Przede wszystkim musi on jasno zdawać sobie sprawę z tego, jak będzie kształcił wychowanków, tj. jednostronnie czy wielostronnie. To ostatnie, oparte na przyswajaniu, odkrywaniu, przeżywaniu i działaniu mieści w sobie nie tylko poznanie, ale również przeżywanie i działanie.

Jeśli szkoła ma wszechstronnie rozwijać wychowanków, to musi w swoim programie kształcenia, jak podkreśla W. Okoń, wiązać ich przygotowanie teoretyczne z praktycznym, pracę intelektu z pracą rąk¹. To założenie teoretyczne. A jak problem ten przedstawia się w praktyce szkolnej? Na podstawie przedstawionych w tym artykule analiz: programu nauczania początkowego dla klas I–III, wybranych podręczników dla tego szczebla kształcenia oraz wyników badań, których celem było zbadanie, jakie nauczyciele stosują kategorie nauczania i uczenia się podczas realizacji określonych jednostek metodycznych, próbował będę odpowiedzieć na to pytanie.

Wydaje się, że przedstawione analizy powinny nie tylko pobudzić do refleksji nauczycieli, ale zachęcić ich do śmielszego niż dotąd przechodzenia od jednostronnego – stosowanego obecnie jeszcze przez wielu nauczycieli – do wielostronnego nauczania i uczenia się.

1. Istota wielostronnego nauczania i uczenia się

Tradycyjna dydaktyka traktowała proces nauczania i uczenia się jednostronnie. Dowodem tego jest fakt eksponowania w nauczaniu jednej drogi uczenia się, tj. uczenia się przez przyswajanie. Wyrazem tego jest m.in. faworyzowanie w praktyce szkolnej teorii materializmu dydaktycznego i podających metod nauczania. Natomiast nowoczesna dydaktyka widzi potrzebę wielostronnego kształcenia, opartego na integracji czterech dróg uczenia się. O jego istocie informuje tabela 1.

Na podstawie tabeli 1 można powiedzieć, że istnieje ścisła zależność, np. między stosowaną metodą nauczania, drogą uczenia się, strategią nauczania – uczenia się, typem lekcji,

składnikami strukturalnymi wiedzy a teoriami doboru treści kształcenia.

W celu przeciwstawienia się jednostronności nauczania – uczenia się należy stosować wszystkie niżej wymienione strategie (A, P, O, E). Oto ich podstawowe momenty:

Strategia A (lekcja podająca):

- zetknięcie się ucznia z nowymi wiadomościami,
- skojarzenie ich z wiadomościami posiadanymi,
- uporządkowanie,
- zastosowanie,

Strategia P (lekcja problemowa):

- znalezienie się ucznia w sytuacji problemowej i sformułowanie wynikających z niej pytań,
- wyłonienie, na podstawie odpowiednich poszukiwań, samodzielnych odpowiedzi na pytania,
- sprawdzenie tych odpowiedzi na drodze teoretycznej lub praktycznej,
- uporządkowanie wiadomości i utrwalenie ich,
- zastosowanie ich w nowych sytuacjach.

Strategia O (lekcja praktyczna):

- poznanie celu działania oraz jednej lub więcej reguł, które mają być zastosowane w działaniu,
- ustalenie modelu działania,
- pokaz działania wzorowo wykonanego,
- pierwsze próby uczącego się, dokładnie kontrolowane,
- ćwiczenia w poprawnym wykonywaniu działania.

Strategia E (lekcja ekspresywna):

- zetknięcie się z dziełem i ukierunkowanie kontaktu z nim,
- eksponowanie dzieła,
- analiza problemowa dzieła, prowadząca do jego oceny,
- umiejscowienie dzieła na tle dorobku jego autora lub innych autorów².

Każda z wyżej wymienionych strategii opiera się na innym modelu czynności uczniów i odpowiada jednemu z czterech podstawowych typów lekcji. I tak: na lekcji podającej uczniowie uczą się przez przyswajanie gotowych informacji, na problemowej – przez odkrywanie, na praktycznej – przez działanie, na ekspresywnej – przez przeżywanie. Widzimy tu ścisłą zależność między stosowaną metodą nauczania a sposobem uczenia się. Nie jest to jedyna zależność. Istnieje ona również między typem lekcji a składnikami strukturalnymi wiedzy naukowej. Te ostatnie spełniają różne funkcje w kształceniu. Opanowywanie bowiem wiedzy za pomocą opisów i wyjaśnień to proces poznawania rzeczywistości. Natomiast wiedza zawarta w normach i ocenach przygotowuje podmiot głównie do zmieniania rzeczywistości.

Z powyższych analiz wynika, iż wielostronne nauczanie i uczenie się mieści w sobie, jak podkreśla W. Okoń, nie tylko poznanie, lecz także wartościowanie i działanie. Umożliwia ono zarówno opanowanie podstaw wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze oraz różnorodnych umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, jak rozwój motywacji, kształcenie uczuć, kształcenie woli i charakteru, wyrabianie pilności, dokładności i właściwego stosunku do pracy i własności. Te ostatnie to wyniki wychowawcze⁴. Z tego wynika, że nauczanie i uczenie się wielostronne rozwija wszechstronnie osobowość podmiotu. Wnikliwa analiza tabeli 1 przekonuje o konieczności powszechnego jego stosowania na różnych szczeblach kształcenia.

Tabela 1. Teoria wielostronnego nauczania – uczenia się³

Metody nauczania	Drogi uczenia się	Strategia nauczania – uczenia się	Typy lekcji	Składniki strukturalne wiedzy naukowej	Co kształcimy	Teoria doboru treści kształcenia	Cechy kształcenia	Teoria integrująca
Podająca	Przyswajanie	A	Podająca	Opis	Pamięć	Encyklopedyzm	Jednostronne	Materializm funkcjonalny (wielostronne nauczanie – uczenie się)
Problemowa	Odkrywanie	P	Problemowa	Wyjaśnianie	Myślenie	Formalizm dydaktyczny	Jednostronne	
Praktyczna	Działanie	O	Praktyczna ćwiczeniowa	Norma	Sprawności manualne, wzory postępowania	Utylitaryzm dydaktyczny	Jednostronne	
Eksponująca	Przeżywanie	E	Ekspresyjna	Ocena	Uczucie	–	–	

2. Program nauczania początkowego a wielostronne kształcenie uczniów

Warto zastanowić się, w jakim stopniu program nauczania klas I–III przystosowany jest do teorii wielostronnego kształcenia. W jego założeniach programowo–organizacyjnych na ten temat m.in. czytamy: „praca dydaktyczno–wychowawcza ma przyczynić się do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków. Realizacja tego celu wymaga stosowania odpowiednich metod nauczania i dróg uczenia się, głównie zaś problemowych – odkrywanie, podających – przyswajanie, eksponujących – przeżywanie, praktycznych – działanie. Program nauczania klas I–III do takiej działalności nauczycieli zobowiązuje.

Potwierdzają to następujące stwierdzenia: „w organizowaniu cykli metodycznych nauczycieli zmierza do wzajemnego wiązania metod poszukujących, podających i praktycznych”. Dalej czytamy: „w ramach kategorii metod poszukujących wykorzystujemy w szczególności metody problemowe. Stosujemy również metody podające oraz praktycznego działania dzieci w środowisku społeczno–przyrodniczym”⁵.

Właściwa realizacja założeń systemu dydaktyczno–wychowawczego w klasach początkowych powinna uczynić ze szkoły miejsce przeżywania przez dzieci radości, satysfakcji z sukcesu⁶. Z tego wynika, iż różnorodność treści programowych w zupełności pozwala realizować to zadanie, poprzez wielostronne kształcenie już na tym najniższym szczeblu nauczania i to na lekcjach różnych przedmiotów.

W zagadnieniach związanych z realizacją programu języka polskiego m.in. czytamy: „program języka polskiego w nauczaniu początkowym przyczynia się do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów”⁷.

Natomiast po treściach kształcenia każdego działu w Programie środowiska społeczno–przyrodniczego wymieniono najważniejsze sposoby realizacji celów i treści przedmiotu, tj. obserwacje, ćwiczenia, wycieczki. Wszystkie one pozostają w związku z omawianym kształceniem. Na przykład na wycieczce, nauczyciel przekonany o walorach i potrzebie stosowania wielostronnego nauczania i uczenia się, jest w stanie zadbać o to, aby uczniowie rozwiązywali problemy, dokonywali określonych pomiarów, przyswajali sobie gotową wiedzę i przeżywali.

Ponadto podkreśla się w Programie, iż już od klasy I należy rozwijać radość i aktywność poznawczą, zwłaszcza podczas wykonywania ćwiczeń praktycznych i pożytecznych prac.

Na wielostronne kształcenie zwraca się również uwagę *W celach kształcenia i wychowania matematyki*. Mówi się tu: „celem nauczania matematyki w klasach początkowych jest przyczynianie się do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów”⁸. Podobne stwierdzenie występuje również w celach kształcenia i wychowania plastyki. Między innymi czytamy tu: „Plastyka, jako przedmiot szkolny, ma na celu wszechstronne rozwijanie osobowości uczniów i przygotowanie ich do uczestnictwa w życiu kulturalnym”⁹.

Już na podstawie tych kilku stwierdzeń można powiedzieć, że „Program nauczania początkowego dla klas I–III”, jak już podkreślano, nie tylko zachęca, ale zobowiązuje nauczycieli do wielostronnego nauczania i uczenia się. Planując jednak pracę dydaktyczno–wychowawczą należy najpierw odpowiednio wyselekcjonować treści przewidziane do pamięciowego opanowania, do rozwiązywania problemów, treści nadające się do budzenia przeżyć i do organizowania działań praktycznych uczniów.

Z bardziej wnikliwej analizy wynika, że treści programowe zawierają sformułowania dotyczące idei wielostronnego nauczania i uczenia się, ale są one zbyt ogólnikowe i dla nauczyciela, który nie zna istoty omawianej teorii, są one mało komunikatywne. Ponadto można powiedzieć, że omawiany Program określa tok postępowania dydaktyczno–wychowawczego

nauczyciela i uczniów. Zwraca również uwagę na podmiotowość ucznia, który opanuje taki zasób wiedzy, umiejętności intelektualnych i praktycznych, który jest niezbędny do podjęcia kształcenia systematycznego w klasach IV–VIII.

3. Przystosowanie wybranych podręczników dla klas I–III do wielostronnego nauczania i uczenia się

Nasuwa się pytanie: w jakim stopniu podręczniki szkolne nadają się do stosowania wielostronnego nauczania i uczenia się? Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba dokonać odpowiedniej ich analizy. Jej przedmiotem uczyniono nie wszystkie podręczniki obowiązujące w klasach I–III, a ograniczono się do następujących autorów i tytułów:

- klasa I – E., F. Przyłubscy: *Litery* (wyd. od 1975),
- ” III – W. Badalska: *Bliskie i najbliższe* (wyd. od 1980),
- ” II – Z. Cydzik: *Matematyka* (wyd. od 1976),
- ” III – E. Kowalska, W. Krośkiewicz: *Poznaję swój kraj* (1986).

Od strony struktury i treści pełnionych funkcji podręczniki szkolne zostały w literaturze pedagogicznej dość dokładnie omówione. Czy można tak powiedzieć biorąc pod uwagę przystosowanie ich do wielostronnego nauczania i uczenia się? Aby się o tym przekonać dokonano analizy ich tekstów pod względem występujących w nich zdań: opisowych, wyjaśniających, oceniających i normatywnych¹⁰. Podczas ich wyodrębnienia oparto się na następujących kryteriach:

1. Za zdania opisowe uznano takie, które dostarczają informacji o rzeczach, zjawiskach, procesach i wydarzeniach. Mówiąc o rzeczach mamy na myśli zarówno przedmioty, jak i ludzi. Do opisu zaliczono wszystkie reguły, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne.
2. Za zdania wyjaśniające uznano te, które uzasadniają lub wyjaśniają pojęcia.
3. Za oceniające zaś te, które wymagają przeżycia i występuje w nich stosunek emocjonalny bohaterów do otaczającej rzeczywistości.
4. Natomiast za zdania normatywne uznano te, które mają charakter rad, nakazów, ostrzeżeń oraz poleceń odnoszące się do materiału gramatyczno–ortograficznego¹¹.

Nie brano pod uwagę w tej klasyfikacji zdań pytających ani rozkazujących, które znajdują się w czytankach i literaturze dziecięcej.

W pierwszej kolejności zwracam uwagę na analizę podręcznika języka polskiego dla klasy I–E.F. Przyłubskich „*Litery*”. Oprócz tekstów znajdują się w nim ilustracje. Przy niektórych tekstach jest ich więcej niż jedna, lecz nie ma tekstu bez żadnej ilustracji. Są i takie, które dopiero w połączeniu z ilustracjami i właściwą interpretacją mogą być realizowane jedną z czterech dróg nauczania i uczenia się. Można to również odnieść do historyjek obrazkowych.

A w jakim stopniu ten podręcznik przystosowany jest do realizacji wielostronnego nauczania i uczenia się? Odpowiedzą na to pytanie jest jego analiza pod względem składników strukturalnych wiedzy. Informacje o tym zawiera tabela 2.

Tabela 2. Zestawienie kategorii zdań występujących w „Literach”¹²

Liczba zdań – procent										
Opis		Wyjaśnienie		Norma		Ocena		Inne zdania – %		
1	%	1	%	1	%	1	%	Pytające	Rozkazujące	Wątpliwe
240	40	138	22,9	43	7,0	61	10,1	7,8	7,9	4,3

Z tabeli 2 wynika, że najczęściej, bo aż 40% w „Literach” występuje zdań opisowych, co sprzyja podającemu tokowi nauczania. Tylko 10,1% zawiera on zdań oceniających i 7% normatywnych. O pewnej prawidłowości można mówić tylko w odniesieniu do zdań wyjaśniających. Cieszy ten fakt, gdyż sprzyja to nauczaniu problemowemu.

Są również w tym podręczniku zdania pytające (7,8%), rozkazujące (7,9%) oraz wątpliwe (4,3%) – stwarzające trudności z zaszeregowaniem i dlatego nie zostały one zakwalifikowane do żadnej z czterech kategorii zdań.

A co można powiedzieć o związku treści czytanek z drogami uczenia się? Otóż okazało się, że 38% czytanek sprzyja przyswajaniu ich treści, 26% – przeżywaniu, 18% – wyjaśnianiu i tyleż samo działaniu. Nie znaczy to, aby każdej z tych czytanek przypisano tylko jedną drogę uczenia się – metodę nauczania. To procentowe zestawienie tylko informuje o tym, która z dróg uczenia może wystąpić jako dominująca. Podczas ich omawiania można stosować różne drogi uczenia się – metody nauczania. Nie należy jednak faworyzować jednych, drugich zaś lekceważyć, jeżeli pragniemy wszechstronnie rozwijać osobowość wychowanków.

A jak omawiany problem przedstawia się w odniesieniu do podręcznika języka polskiego dla klasy III W. Badalskiej „Bliskie i najbliższe”. Podręcznik ten zawiera teksty o różnorodnej tematyce. Przewagę stanowią wiersze – 24,1% oraz czytanki – 21,2%. Urozmaicają i uatrakcyjniają go fraszki – 6,3%, przysłowia – 5,6%, zagadki – 1,7%, oraz rebusy – 0,7%. Duża liczba kolorowych ilustracji – 40,3% rzutuje na jego stronę wizualną. Ilustrują one wydarzenia występujące w danym utworze, które można podpisywać fragmentami tekstu. O tym, w jakim stopniu przystosowany on jest do wielostronnego nauczania i uczenia się informuje tabela 3.

Z tabeli wynika, że zarówno w występujących w nim czytankach, jak również w wierszach, przysłowiach i zagadkach oraz we fraszkach i rebusach dominują opisy. Z ogólnej liczby, tj. 3480 zdań występujących w tym podręczniku, 46,6% to zdania opisowe, 21% – wyjaśniające, 11,6% – normatywne i 14% – oceniające, pozostałe natomiast (6,8%) nie dały się zakwalifikować do żadnej z wymienionych kategorii. Najwięcej zdań oceniających występuje w czytankach (16,1%) oraz w przysłowiach i zagadkach (15,2%), normatywnych zaś we fraszkach i rebusach (16,7%), w przysłowiach i zagadkach (13,1%) oraz w czytankach (10,4%).

Z powyższego wynika, że zdania opisowe zdecydowanie przeważają nad pozostałymi. Uderza dysproporcja pomiędzy tymi ostatnimi a normatywnymi. Cieszy fakt, iż 21% stanowią zdania wyjaśniające, co w pewnym stopniu sprzyja nauczaniu problemowemu. Małą pozycję zajmują zdania oceniające, których treścią są oceny, a jeszcze mniejszą normatywne. Można by sądzić, że zarówno z czytanek, wierszy, literatury dziecięcej i innych, mało wynika zarówno dyrektyw moralnych i estetycznych, jak również i wniosków dla rozwoju umiejętności pisarskich uczniów.

Tabela 3. Zestawienie zdań opisowych, wyjaśniających, normatywnych i oceniających w podręczniku dla klasy III W. Badalskiej „Biskie i najbliższe”¹³

Lp. Zdania	Ogółem	Kategorie zdań								Zdania pytające, rozka- zujące i inne, nie dające się zakwalifikować	
		Opisowe		Wyjaśniające		Normatywne		Oceniające		1	%
		1	%	1	%	1	%	1	%		
1 Ogółem	3.480	1621	46,6	720	21,0	417	11,6	486	14,0	236	6,8
2 w tym: w czytankach	2.884	1240	43,0	673	23,6	302	10,4	471	16,1	198	6,9
3 w wierszach	526	351	66,1	34	6,4	5	1,0	8	1,5	128	25,0
4 w przysłowia- ch i zagadkach	46	18	39,2	8	17,3	6	13,1	7	15,2	7	15,2
5 we frazmkach i rebusach	24	12	50,0	5	20,8	4	16,7	—	—	3	12,5

Drugim, po języku polskim podstawowym przedmiotem nauczania jest matematyka. Niektórzy twierdzą, iż sam fakt nauczania tego przedmiotu rozwija nie tylko myślenie, lecz całą osobowość ucznia. To prawda i nieprawda zarazem. Postanowiono więc sprawdzić, w jakim stopniu treści podręcznika matematyki dla klasy II sprzyjają wielostronnemu nauczaniu i uczeniu się. W tym celu na podstawie niżej przedstawionych ustaleń dokonano analizy występujących w nim zadań.

I tak, zakwalifikowano do:

- opisowych: a) zadania tekstowe i beztekstowe rozwiązane przez autora jako wzór,
 b) definicje, pojęcia, twierdzenia, np. jeżeli $a+b=c$ to $c-b=a$,
 c) reguły matematyczne, np. $(a \cdot b) \cdot c = a \cdot (b \cdot c)$,
 d) ilustracje, schematy graficzne pełniące funkcję informacyjną,
- wyjaśniających: a) zadania problemowe o treści życiowej i abstrakcyjnej, otwarte i zamknięte, złożone i proste,
 b) polecenia typu: wyjaśnij dlaczego i co to znaczy,
- normatywnych: a) polecenia typu: narysuj, oblicz, przedstaw, uzupełnij, które można przedstawić za pomocą formuł matematycznych, grafów strzałkowych, tabel funkcyjnych, ilustracji, schematów, osi liczbowych i zbiorów,
- oceniających: a) zadania, które uczniowie oceniają pod kątem prawdy i fałszu.

Zestawienie ilościowe kategorii zadań dla omawianego podręcznika matematyki przedstawia tabela 4.

Łatwo w tym zestawieniu dostrzec przewagę zadań normatywnych (54,8 %) nad pozostałymi. Stosunkowo wysoki procent (30,0 %) występuje w nim zadań wyjaśniających, znacznie mniejszy opisowych (12,3 %), a znikomy tylko (2,9 %) jest odsetek ocen, tj. zadań, które uczniowie oceniają na przykład pod względem prawdy i fałszu.

Pod względem omawianych kategorii zadań analizowany podręcznik zbliżony jest do podręcznika T. Józwickiego „Matematyka” dla klasy III. W tym ostatnim również około 50 % stanowią zadania normatywne a tylko 2,5 % oceniające.

Z kolei zwracamy uwagę na podręcznik do nauki o środowisku społeczno–przyrodniczym E. Kowalskiej i W. Krośkiewicz „Poznaj swój kraj”. Podczas wyodrębniania poszczególnych kategorii występujących w nim zdań oparto się na tych kryteriach, które stosowano w odniesieniu do podręcznika języka polskiego. Uzyskane w tym zakresie dane przedstawiają się następująco: aż 45,5 % występuje w nim zdań opisowych, 23,1 % wyjaśniających, 11,4 % normatywnych i 16,2 % oceniających. Pozostały odsetek (3,8 %) to zdania pytające, wykrzyknikowe i trudne do zakwalifikowania. Dominuje i tu opisowość, ale nie ma rażących dysproporcji pomiędzy omawianymi kategoriami. Nie można jednak tego odnieść do ilustracji.

Występuje w nim aż 64 % ilustracji opisowych, 21 % wyjaśniających, a pozostały odsetek (15 %) zaliczono do normatywnych i oceniających.

W tekście podręcznika występują również polecenia. I tak: 29,2 % ma charakter opisowy, 27,8 % wyjaśniający, 30 % normatywny a 13 % oceniający. Łatwo zorientować się, że analizowane polecenia pod względem omawianych kategorii prezentują się tu najlepiej.

Wydaje się, iż nie tylko na podstawie przedstawionych analiz można powiedzieć, że samo występowanie w podręcznikach szkolnych omawianych kategorii zdań nie przesądza jeszcze o stosowaniu wielostronnego nauczania i uczenia się. Występujące jednak kategorie sprzyjają temu. Decydującym jednak czynnikiem jest bowiem sam nauczyciel, który o jego znaczeniu musi być przekonany i co najważniejsze, musi umieć i chcieć wielostronnie kształcić.

Tabela 4. Działy programowe oraz kategorie zadań występujących w podręczniku matematyki dla klasy II Z. Cydzik¹⁴

Lp.	Działy programowe	Opis		Wyjaśnianie		Norma		Ocena		Ogólna liczba zadań
		Liczba zadań	%	Liczba zadań	%	Liczba zadań	%	Liczba zadań	%	
1	Wiadomości o zbiorach	44	22,8	40	20,7	93	48,2	16	8,3	193
2	Dodawanie i odejmowanie w zakresie 20	71	10,6	178	26,4	375	55,7	49	7,3	673
3	Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100	91	9,7	313	33,5	517	55,2	15	1,6	936
4	Mnożenie i dzielenie liczb w zakresie 30	57	16,1	122	34,4	172	48,4	4	1,1	355
5	Odcinki prostopadłe	5	13,5	9	24,3	20	54,1	3	8,1	37
6	Sieć kwadratowa	4	20,0	5	25,0	11	55,0	–	–	20
7	Mnożenie i dzielenie w zakresie 100	25	6,5	123	32,3	230	60,4	3	0,8	381
8	Ułamki $\frac{1}{2}$ i $\frac{1}{4}$	12	30,8	13	33,3	14	35,9	–	–	39
9	Rozszerzenie numeracji do 1000	40	11,5	119	34,1	190	54,4	–	–	349
10	Wiadomości praktyczne	43	21,3	33	16,3	125	61,9	1	0,5	202
	Ogółem	392	12,3	955	30,3	1747	54,8	91	2,9	3185

4. Wielostronne nauczanie i uczenie się w praktyce szkolnej

Z przedstawionej w tym artykule analizy „Programu nauczania początkowego dla klas I–III wynika, że zachęca on nauczycieli do stosowania wielostronnego nauczania i uczenia się. Czynną to również analizowane podręczniki szkolne. Można, jak sądzę, stwierdzić, że w stopniu zadowalającym do tego kształcenia przystosowane są podręczniki do języka polskiego „Litery” dla klasy I, „Bliskie i najbliższe” dla III, a także ze środowiska społeczno–przyrodniczego „Poznaję swój świat” dla klasy III. Nie znaczy to, że podręczniki do matematyki nie sprzyjają temu kształceniu. Ich mankamentem w tym zakresie jest występowanie małej liczby ocen. Ale, należy podkreślić, nauczyciel znający istotę wielostronnego nauczania i uczenia się i chcący je stosować w praktyce szkolnej jest w stanie przeciwstawić się temu mankamentowi.

Aby przekonać się o tym, jak jest realizowane w praktyce szkolnej omawiane kształcenie przez słuchaczy Studium Podyplomowego z nauczania początkowego WSP w Bydgoszczy przeprowadzono następujące badanie. Otóż poproszono tych nauczycieli (43), aby w dniach od 9 do 20 marca 1987 roku w czasie realizacji określonych jednostek metodycznych zapisali z języka polskiego, matematyki i środowiska społeczno–przyrodniczego: tematy lekcji, ich cele oraz dominujące metody nauczania. Zadanie to słuchacze wykonali. Rekrutowali się oni z następujących województw: bydgoskiego, białostockiego, elbląskiego, gdańskiego, konińskiego, lubelskiego, olsztyńskiego, piłskiego, poznańskiego, słupeckiego, zielonogórskiego, wrocławskiego. 50 % spośród nich ukończyło nauczanie początkowe, pozostali zaś takie kierunki, jak: filologię polską, biologię, geografię, pedagogikę szkolną, pedagogikę kulturalno–oświatową, pedagogikę specjalną i pedagogikę pracy i wychowanie przedszkolne.

Badani legitymowali się następującym stażem pracy: od 3 do 5 lat – 46,5 % od 6 do 10 – 23,1 %, od 11 do 15 – 18,7 % i od 16 do 20 lat pracowało w zawodzie nauczycielskim – 11,7 %.

O zakresie tych badań informuje tabela 5.

Tabela 5. Przedmiot nauczania i liczba analizowanych lekcji

klasa	Przedmiot nauczania		
	J. polski	Matematyka	Środowisko społeczno–przyrodnicze
I	128	80	16
II	88	52	22
III	128	80	32
	344	212	70

Z analizy tabeli 5 wynika, iż w sumie nauczyciele zarejestrowali 626 lekcji z klas I–III, z czego 55 % przypada na język polski, 33,9 % – na matematykę a 11 % – na środowisko społeczno–przyrodnicze.

Po tych ogólnych stwierdzeniach nasuwa się pytanie: w jakim stopniu podczas realizacji zaplanowanych przez badanych nauczycieli jednostek metodycznych – 4 – 8 lekcyjnych – z języka polskiego, matematyki i środowiska społeczno–przyrodniczego w klasach I–III doceniano wartość wielostronnego nauczania i uczenia się? Dane w tym zakresie prezentuje tabela 6.

Tabela 6. Zestawienie lekcji podających, problemowych, praktyczny i ekspresyjnych

Klasa	Strategia – metoda nauczania	Przedmiot – liczba lekcji w procentach		
		Język polski	Matematyka	Środowisko społeczno–przyrodnicze
I	A–podająca	65,3	87,5	87,5
	P–problemowa	7,8	2,5	12,5
	O–praktyczna	22,2	10,0	0,0
	E–eksponująca	4,7	0,0	0,0
II	A–podająca	64,4	61,9	68,2
	P–problemowa	9,1	14,6	18,2
	O–praktyczna	18,5	23,5	9,1
	E–eksponująca	8,0	0,0	4,5
III	A–podająca	64,1	77,5	75,0
	P–problemowa	9,4	5,0	12,5
	O–praktyczna	17,1	17,5	12,5
	E–eksponująca	9,4	0,0	0,0

Bez trudu w tabeli 6 można dostrzec przygniatającą przewagę lekcji podających zarówno w nauczaniu języka polskiego, matematyki, jak i środowiska społeczno–przyrodniczego. Najwięcej ich występuje w klasie I i to głównie na lekcjach matematyki i środowiska społeczno–przyrodniczego. Na tych ostatnich wystąpiło ich aż po 87,5 %. Mniejszy procent jest ich w klasie II. I tak: na lekcjach matematyki występuje ich 61,9 %, języka polskiego 64,4 %, a środowiska społeczno–przyrodniczego 68,2 %. Z dalszej analizy wynika, że procent lekcji podających nieznacznie wzrósł w klasie III w porównaniu z II (z wyjątkiem języka polskiego).

Z powyższej analizy wynika więc przede wszystkim że podający tok nauczania, nie tylko w klasie I, jest dominujący i jednocześnie dalece niepokojący. Można udowodnić, że wskutek tego uczeń styka się na lekcjach z dużą ilością różnych informacji, których nie jest w stanie zapamiętać. Poza tym nie mają one wszystkie – w tym wydaniu – odpowiednich wartości kształcących.

Znacznie mniej wystąpiło lekcji opartych na strategii „O”. Procent ich mieści się w przedziale od 0 do 23,5 %. I tak: na lekcjach języka polskiego kształtuje się on od 17,1 do 22,2 %, matematyki od 10 do 23,5 %, a środowiska społeczno–przyrodniczego od 0 w klasie I do 12,5 % w klasie II.

Niezadowolający jest procent lekcji opartych na strategii P – problemowych. Mieści się on w przedziale od 2,5 do 18,2 %. Najwięcej tego typu lekcji wystąpiło na lekcjach środowiska społeczno–przyrodniczego – 12,5 % w klasie I i też samo w III, natomiast w klasie II

18,2 %. Nikt nie jest za to procent lekcji opartych na strategii „E”. Z matematyki we wszystkich klasach wynosi on 0 % a ze środowiska społeczno–przyrodniczego tylko w klasie II stanowi 4,5 %, w pozostałych zaś, tj. I i III również 0 %.

Jedynie z języka polskiego we wszystkich klasach wystąpiły tego typu lekcje; w klasie I było ich 4,7 %, w II – 8,4 %, a III – 9,4 %. Z tego wynika, że strategia E nie jest w sposób właściwy doceniana przez wszystkich nauczycieli.

A przecież uczenie się przez przeżywanie ma szczególne znaczenie głównie w niższych klasach szkoły podstawowej ze względu na dużą wrażliwość i pobudliwość uczuciową dzieci. Słaby ich jeszcze rozwój intelektualny powoduje, że mocniej reagują one na nastroje i sytuacje uczuciowe.

Wnioski

Na podstawie przedstawionej w tym artykule analizie „Programu nauczania początkowego dla klas I–III” można powiedzieć, że dokument ten nie tylko zachęca nauczycieli, ale zobowiązuje do stosowania wielostronnego nauczania i uczenia się na lekcjach przedmiotów występujących na tym szczeblu kształcenia.

Z analizy podręczników języka polskiego i środowiska społeczno–przyrodniczego wynika, że najbardziej została w nich wyeksponowana opisowość, w podręcznikach zaś matematyki normatywność. Nie występują w nich rażące dysproporcje – poza podręcznikami matematyki, w których jest najmniej ocen – między występującymi w nich kategoriami zdań. Można powiedzieć, jak sądzę, że są w stopniu dostatecznym przystosowane do realizacji wielostronnego nauczania i uczenia się.

Zarówno programy nauczania, jak i podręczniki szkolne jedynie sprzyjają realizacji omawianego kształcenia, ale nie decydują o jego stosowaniu. Czynnikiem decydującym w tym zakresie jest nauczyciel, który przede wszystkim, jak już podkreślano, musi chcieć oddziaływać na całościowość osobowości ucznia.

Powyższe stwierdzenie potwierdzają przedstawione w tym artykule wyniki badań. Dostarczyły one bowiem danych co do tego, jakie najczęściej stosowali metody nauczyciele Studium Podyplomowego podczas realizacji określonych jednostek metodycznych. Okazało się, że ogromną przewagę stanowią metody podające. Praktyczne natomiast mieszczą się w przedziale od 5 do 16,2 %. Tylko znikomy odsetek jest eksponujących i problemowych. Z tego wynika, że badani raczej hołdują jednostronnemu kształceniu.

PRZYPISY

¹ Por. W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967 s. 34

² Por. W. Okoń (red.): System dydaktyczny. PZWS Warszawa 1972 ss. 45–53

³ Por. W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. op. cit.

⁴ Por. W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Op. cit., s. 101

⁵ Program nauczania początkowego klasy I–III. WSiP, Warszawa 1983 s. 6

⁶ Op. cit., ss. 6–7

⁷ Op. cit., s. 29

⁸ Op. cit., s. 39

⁹Op. cit., s. 100

¹⁰Obszerne informacje na ten temat znajdują się w książce W. Okonia: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967

¹¹Zob. W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego

¹²Por. Maszynopis pracy mgr T. Makowskiej napisanej pod moim kierunkiem nt. Możliwości realizacji koncepcji wielostronnego kształcenia na lekcjach języka polskiego w kl. I. Biblioteka Główna w WSR-P w Siedlcach.

¹³Por. Maszynopis pracy magisterskiej K. Adamiak napisany pod moim kierunkiem nt. Możliwości realizacji koncepcji wielostronnego kształcenia na lekcjach języka polskiego w klasie III. Biblioteka Główna w WSR-P w Siedlcach.

¹⁴Por. Maszynopis pracy mgr B. Kowalcyk napisanej pod moim kierunkiem nt. Nauczanie – uczenie się matematyki przez działanie na lekcjach w klasie II. Biblioteka Główna WSR-P w Siedlcach.

Mieczysław Oryl

Der Inhalt des Artikels betrifft die Theorie des vielseitigen Lehrens und Lernens, als auch das Bedürfnis und die Möglichkeiten ihrer Realisierung in den Anfangsklassen.