

---

**ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ  
W BYDGOSZCZY  
STUDIA PEDAGOGICZNE z. 23  
Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna 1994 (8)**

---

**ROZDZIAŁ II. NAUCZYCIEL NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO, JEGO  
DZIAŁALNOŚĆ ZAWODOWA I PRZYGOTOWANIE DO NIEJ**

MIECZYŚLAW PĄCZKOWSKI  
WSP w Bydgoszczy

**NAUCZYCIEL W ŚWIETLE TEORII I PRAKTYKI  
METODYCZNEJ**

**Wprowadzenie**

Treść tego artykułu jest efektem kontynuowania moich wysiłków naukowych nad zwiększeniem wyników pracy lekcyjnej w klasach I-III. Bogata jest myśl i praktyka pedagogiczna wokół aktywizacji uczniów. W badaniach dotychczasowych interesowałem się głównie związkiem teorii psycho-dydaktycznej z praktyką lekcyjną. Przedmiotem obserwacji były zagadnienia kształtowania pojęć i umiejętności wśród uczniów oraz poprawność budowy lekcji zgodnie z teorią dydaktyki (temat lekcji, cele, środki dydaktyczne, metoda nauczania, typ lekcji i ogniwa lekcyjne). Obecnie chcę odpowiedzieć na pytanie - w jakim stopniu nauczyciele uczący w klasach niższych znają i realizują wskazania metodyczne umieszczone w wybranych pozycjach książkowych i artykułach.

## Wyjaśnienia metodologiczne

Badania nad efektywnością dydaktyczną na lekcji prowadzone są od czasu zainteresowań naukowych psychiką dziecka i lekcją jako formą nauczania i uczenia się. Pierwszą, ważną grupą tych dociekań były próby zmiany organizacji systemu pracy w szkole. Najbardziej znanymi przejawami tych dążeń stały się hasła szkoły aktywnej, szkoły zróżnicowanej i szkoły indywidualizującej<sup>1</sup>.

Drugi nurt badań koncentrował się wokół nauczyciela. Uczni starali się ustalić pożądane cechy jego osobowości. Dużo mówiło się o talencie pedagogicznym (Z. Mysłakowski<sup>2</sup>, S. Szuman<sup>3</sup>, W. Okoń i inni<sup>4</sup>, L. Bandura przedstawiając panoramę cech dobrego nauczyciela wyodrębnił tę, którą Francuzi nazywają *disponibilité*, czyli umiejętność właściwego reagowania na lekcji w sytuacjach nowych, nie zaplanowanych wcześniej<sup>5</sup>.

Obecne badania prowadzone przez grupę osób dotyczyły umiejętności korzystania z zaleceń metodyki nauczania w praktyce lekcyjnej. Główny problem badań wszystkich osób można sformułować następująco: Czy nauczyciele uczący w klasach I-III znają i umieją wykorzystać w praktyce podstawowe rozwiązania metodyczne. Przyjęliśmy tu hipotezę roboczą, iż zalecenia publikowane w literaturze metodycznej są znane i wykorzystywane w pracy lekcyjnej w sposób niezadowolający. Treść powyższej hipotezy sprawdziliśmy w tematach szczegółowych - w jakim stopniu nauczyciele korzystają z ustalonej teorii przy realizacji lekcji z czytanką (Górecka)<sup>6</sup>, w ćwiczeniach wdrażających uczniów do czytania wyrazistego (Piasecka), przy wprowadzeniu nowej litery pisanej w klasie I (Adamska), przy redagowaniu listu w klasie II (Madecka), opisu (Podgórska), wprowadzeniu rzeczownika w klasie I (Bogusławska), dzieleniu w klasie I (Czarnecka).

W przedstawionych problemach szczegółowych przedmiotem badań był stopień umiejętności metodycznych badanych nauczycieli, czynnikiem sprawczym znajomości sformułowań teoretycznych podanych autorów. Przyjęto metodę sondażu diagnostycznego. Technikami badawczymi korzystnymi w gromadzeniu materiału okazały się hospitacje lekcji i wywiad planowy i kierowany. Badaniami objęto 198 nauczycieli uczących w klasach I-III na terenie województwa bydgoskiego i terenów sąsiednich. Materiał empiryczny zebraliśmy w roku szkolnym 1987/88.

## Ustalenia teoretyczne a działalność praktyczna nauczycieli

W tej części doniesienia przedstawię tabelarycznie i opisowo wskazania metodyczne wybranych autorów (około 5-6 pozycji w każdym temacie) oraz stopień

wykorzystania tych teorii w praktyce lekcyjnej. Dane na ten temat zawiera tabela 1. Wyniki wyrażone w procentach ukazują stopień korzystania z teorii metodycznej w stosunku do możliwości.

**Tabela 1.** Stopień wykorzystania teorii metodycznych w praktyce lekcyjnej

Lp.	Tematy opracowań metodycznych	Liczba punktów		procent
		możliwych	uzyskanych	
1	Formy ćwiczeń z czytanką	841	450	53,5
2	Ćwiczenia nad czytaniem wyrazistym	340	219	64,4
3	Wprowadzenie litery pisanej	1920	1333	69,4
4	Ćwiczenia w redagowaniu listu	2016	915	45,4
5	Ćwiczenia w redagowaniu opisu	500	339	67,8
6	Wprowadzenie i utrwalenie rzeczowników	1300	684	52,6
7	Opracowanie dzielenia	1392	1082	77,7
	Razem	8309	5022	60,4

Obecnie ograniczę się do przedstawienia problemów bardziej ogólnych. Na dalszych stronach dokładnie omówię dane zakodowane w układzie poziomym. Z tabeli dowiadujemy się, iż nauczyciele praktycy wykorzystują na lekcjach wskazania metodyczne w 60,4 %. Zgodnie ze stwierdzeniem L. Bandury wynik w granicach 70 % możliwości należy uznać jako dostateczny<sup>7</sup>. Osiągnięcia poniżej są niedostateczne. A więc nauczyciele praktycy stosunkowo słabo znają treści metodyczne, nie korzystają z nich w praktyce. Dane tabeli nie wskazują rysującej się prawidłowości. Oto najtrudniejszy metodycznie temat, jakim jest dzielenie jako mieszczanie i podział, uzyskał najwyższy wskaźnik osiągnięć (77,7 %). Do trudnych należy niewątpliwie poprawne wprowadzenie wyrazu i litery pisanej w klasie pierwszej (69,4 %). Trzeci, trudny temat - wprowadzenie i utrwalenie rzeczownika - jest znacznie gorzej opanowany przez nauczycieli (52,6 %). Do łatwych rozwiązań metodycznych zalicza się prace nad listem. Nauczyciele bardzo rzadko korzystają tu ze wskazań teoretyków (45,4 %). A może opracowania autorów są już nieaktualne i niektórzy nauczyciele praktycy utrwaliли u siebie, poprawny czy błędny, ale własny sposób postępowania metodycznego.

Przedstawiona treść upoważnia do stwierdzenia, iż stopień wykorzystania

teorii metodycznej w praktyce jest niezadowolający. Być może nauczyciele nie znają opracowań metodycznych. Można też przypuszczać, że niektóre pozycje nie uzyskały aprobaty. Szczegółowe opracowanie danych wyjaśni wiele wątpliwości.

### **Analiza wybranych zagadnień metodycznych**

Zgodnie z treścią w pierwszej kolejności dokładnie omówię teorię i praktyczne działania na lekcjach z czytanką.

Teoretyczne wskazania opracowane są tu na podstawie pozycji J. Rytłowej - *Czytanie w szkole*<sup>8</sup>, J. Kulpy i R. Więckowskiego - *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*<sup>9</sup>, H. Kięna - *Czytanie w klasach II-IV*<sup>10</sup>, K. Lenartowskiej - *Możliwości modernizacji pracy z czytanką w klasach niższych*<sup>11</sup>, J. Rytłowa - *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w kl. I-IV*<sup>12</sup> - w sumie 29 ćwiczeń. Najpełniej ten zestaw uwzględniły J. Rytłowa i K. Lenartowska.

Oto dokładny zestaw wszystkich autorów:

1. Formy ćwiczeń w czytaniu:
  - czytanie głośne, indywidualne,
  - czytanie głośne zbiorowe,
  - czytanie szeptem i półgłosem,
  - czytanie z podziałem na role,
  - czytanie nauczyciela,
  - czytanie ciche wyrazów, wyrażeń i zdań dobrze opanowanych w czytaniu głośnym,
  - czytanie ciche ukierunkowane,
  - czytanie ciche jako metoda pracy.
2. Formy ćwiczeń w mówieniu:
  - rozmowa nauczyciela z dziećmi,
  - swobodne wypowiedzianie się dzieci,
  - omawianie ilustracji związanej z tekstem czytanki.
3. Formy ćwiczeń w mówieniu i pisaniu:
  - układanie i zapisywanie zdań,
  - układanie i zapisywanie planu czytanek,
  - układanie i zapisywanie opowiadań na podstawie czytanek.
4. Przygotowanie do odbioru tekstu:
  - nabycie wprawy w czytaniu,
  - przygotowanie językowo-semantyczne,
  - przygotowanie rzeczowe,
  - wywołanie odpowiedniego nastroju.

5. Formy pracy z tekstem - omawianie czytanek:

- omawianie postaci w czytance,
- wyodrębnienie zdarzeń i ustalenie ich kolejności,
- określenie czasu i miejsca akcji,
- wyodrębnienie obrazów w czytance,
- określenie tematu utworu (główna myśl w czytance),
- nawiązanie treści czytanki do przeżyć dzieci,
- próby inscenizacji,
- wyszukiwanie urywków w tekście.

6. Formy wykorzystania czytanek do innych ćwiczeń:

- wykorzystanie tekstu czytanek do ćwiczeń słownikowych,
- wykorzystanie tekstu czytanki do ćwiczeń gramatycznych,
- wykorzystanie tekstu czytanki do ćwiczeń ortograficznych.

W praktyce szkolnej ćwiczenie polega na zwiększaniu stopnia sprawności w posługiwaniu się pewnymi regułami. W pracy nad tekstem czytanki uczniowie powinni systematycznie podnosić swą kulturę w formach ekspresji należących do języka polskiego, a więc zbliżać się do płynnego, wyrazistego czytania, poprawnego interpretowania przeczytanego tekstu, zwięzłego wypowiedzania swych myśli w języku mówionym i pisanym. Ćwiczenie nie może być tu celem, ale środkiem do systematycznego podwyższania kultury językowej.

W analizie ilościowej materiału autorka badań wykazała, iż żaden z badanych nauczycieli nie uwzględniał w pracy z czytanką wszystkich wymienionych form ćwiczeń. Tylko 3 % stosowało 22 formy. Najwięcej, bo 34,5 % realizowało 14 rodzajów ćwiczeń, najmniej - 10 form - 3, 4 %.

Warto odnotować, iż najwyższy wskaźnik stosowania ćwiczeń uzyskały osoby po ukończeniu studium nauczycielskiego i liceum pedagogicznego (57,2 % i 54,5 %), z tytułem magistra o specjalności nauczanie początkowe 50,7 %. A może szkoły średnie i półwyższe lepiej przygotowują pod względem metodycznym od wyższych uczelni?

Z analizy jakościowej dowiadujemy się, iż wszyscy nauczyciele stosują swobodne wypowiedzanie się dzieci, rozmowy nauczycieli z dziećmi, omawianie postaci w czytance. Stosunkowo rzadko tekst czytanki wykorzystuje się do nabywania wprawy w czytaniu (10,3 %), prób inscenizacji (17,2 %), wykorzystywanie tekstu do ćwiczeń słownikowych (24,1 %), ćwiczeń gramatycznych (24,1 %), wyodrębniania obrazów w tekście (27,6 %). Dużo, bo czternaście form ćwiczeń omówionych przez cytowanych wyżej autorów realizowanych jest poniżej 50 %. Dodać należy, iż częściej stosowane są ćwiczenia o treści ogólnej np. rozmowy nauczyciela z dziećmi, rzadziej te, które uczą precyzji w wypowiedzaniu w mowie i w piśmie np.

próby inscenizacji.

Drugie badanie dotyczyło pracy lekcyjnej nad czytaniem wyrazistym. Teoretyczne wskazania pochodzą z opracowań J. Rytłowej, M. Plenkiewicz<sup>12</sup>, P. Bąk<sup>13</sup>, J. Kulpy i R. Więckowskiego, J. Malendowicz<sup>14</sup>, Z. Mórańskiej i A. Wilkowej<sup>15</sup>, W. Gawdzika i A. Jasińskiej<sup>16</sup>. Wymienieni autorzy opracowali 17 rodzajów ćwiczeń.

Pełen zestaw opracowań

1. Dobór tekstu:

- dialog lub dialog z narracją,
- wywołanie zainteresowań.

2. Opanowanie tekstu:

- bardzo dobre lub dobre.

3. Przebieg procesu ćwiczeń wyrazistego czytania:

- wzorowe czytanie nauczyciela,
- omówienie poszczególnych ról, charakterystycznych wypowiedzi, zdań w tekście,
- odczytanie przez uczniów całości tekstu (jako efekt ćwiczeń),
- czytanie z podziałem na role lub czytanie głośne jednostkowe,
- czy nauczyciel proponuje zmiany ról,
- dokonanie oceny i poprawek czytania,
- dokonanie oceny po zakończeniu czytania.

4. Stosowanie środków wyrazistego czytania:

- dykcja,
- intonacja i modulacja,
- akcent logiczny,
- pauzy,
- tempo i rytm czytania,
- oddech we właściwym miejscu,
- mimika i gesty.

Najwięcej z wymienionych ćwiczeń opracowały metodycznie J. Rytłowa i M. Plenkiewicz.

Wyniki badań nad stosowaniem zaleceń teoretycznych w praktyce są następujące: W badanej grupie nie było nauczycieli, którzy realizowali wszystkie zalecone i opracowane ćwiczenia. Maksymalna liczba stosowanych ćwiczeń wynosi 14, minimalna 8. W analizie jakościowej autorka pracy ukazuje aż pięć wymienionych ćwiczeń realizowanych przez wszystkich badanych nauczycieli. Są to: stosowanie dialogu lub dialogu z narracją, czytanie z podziałem na role lub głośne czytanie jednostkowe, troska o intonację i modulację głosu, stosowanie oddechu we właściwym miejscu. Promocję tych ćwiczeń należy ocenić bardzo pozytywnie.

Bez ich stosowania wysiłek nauczycieli nad pięknym czytaniem byłby daremny. Szkoda, że równie ważne ćwiczenia nauczyciele rzadko uwzględniają w swej pracy. Do nich należą: troska o tempo i rytm czytania (20 %), właściwa mimika i gesty (20 %), ocena czytania oraz wnoszenie poprawek w czasie ćwiczeń (30 %), stosowanie właściwego akcentu i omawianie sposobu czytania pojedynczych zdań w tekście (35 %). W sumie nauczyciele korzystają z 64,4 % zalecanych i opracowanych ćwiczeń. Rzecz dziwna, iż najwięcej ćwiczeń stosują nauczyciele ze średnim wykształceniem pedagogicznym (79,4 %), najmniej z uproszczonym egzaminem zawodowym (52,3 %). Widocznie poziom wykształcenia nie decyduje o stopniu wdrażania dzieci do pięknego czytania. Prawdopodobnie istotny wpływ na styl pracy nad pięknym czytaniem wywierają zdolności nauczycieli do artystycznego odtwarzania treści tekstu.

Trzecie badanie przeprowadzono wśród nauczycieli klasy I. Dotyczyło ono stopnia wykorzystania zaleceń metodycznych Przyłubskich<sup>17</sup> przy wprowadzaniu wyrazu i nowej litery pisanej. E.E. Przyłubscy sformułowali 16 zaleceń. Stopień ich wykorzystania w praktyce jest dość wysoki - 69,4 %. Kolejne czynności są następujące:

- stworzenie sytuacji, w której używa się wyrazu podstawowego,
- wyodrębnienie wyrazu podstawowego,
- analiza słuchowa wyrazu,
- budowa modelu wyrazu,
- zastąpienie kwadratów literami,
- pokaz nowej litery pisanej,
- rozpoznawanie nowej litery wśród innych,
- wymienianie wyrazów z nową głoską,
- tworzenie i czytanie sylab,
- czytanie wyrazów z nową literą,
- analiza kształtu i konstrukcji litery, porównanie z innymi,
- sposób pisania litery przez nauczyciela,
- wodzenie bezśladowe po liniach tworzących literę, pisanie w powietrzu,
- przerysowywanie i odtworzenie litery element po elemencie w dużym formacie,
- pisanie w normalnym formacie,
- pisanie sylab i wyrazów z nową literą.

Prawie wszyscy nauczyciele (z 30) uwzględnili pokaz nowej litery i pisanie tejże litery (97,5 %). Przeszło 80 % badanych stosuje ćwiczenia w pisaniu poznanej litery, tyle samo pracuje nad rozwojem słuchu fonematycznego (analiza słuchowa wyrazu), budowa modelu wyrazu, zastąpienie kwadratów literami. Natomiast



rzadko uwzględnia się czytanie wyrazów z nową literą (35,0 %), rozpoznawanie nowej litery wśród innych, pisanie sylab i wyrazów z nową literą (40,8 %) oraz stworzenie sytuacji, w której używa się wyrazu podstawowego (47,5 %).

Wykształcenie wywiera tu znaczny wpływ na urozmaicenie ćwiczeń. Najczęściej do wymogów Przyłubskich stosują się nauczyciele z wykształceniem wyższym magisterskim ze specjalnością nauczania początkowego, najslabiej znają i stosują te zalecenia osoby z wykształceniem wyższym zawodowym. Staż zawodowy nie decyduje o dobrej pracy. Najlepiej podręcznik *Litery i Ćwiczenia pomocnicze* wykorzystują nauczyciele bardzo młodzi, na których nie ciąży rutyna metodyczna.

W następnym badaniu autorka Madecka analizuje stopień wykorzystania w praktyce zaleceń metodycznych przy kształtowaniu umiejętności redagowania i pisania listu w kl. II. Wskazania wzięte są z opracowań H. Kiena i J. Rytłowej<sup>18</sup>, J. Kulpy i R. Więckowskiego, H. Smolińskiej<sup>19</sup>, A. Grygorczuk<sup>20</sup>, J. Malendowicz<sup>21</sup>, R. Więckowskiego<sup>22</sup>, J. Wiśniewskiego i W. Łazarowicz<sup>23</sup> - razem 18 ćwiczeń niezbędnych przy wprowadzaniu i redagowaniu listu.

Rodzaje ćwiczeń:

Stworzenie sytuacji do napisania listu

1. Klasa otrzymała list
2. Nauczycielka stworzyła sytuację sztuczną

Szata graficzna i struktura listu

3. Pokaz wzoru listu
4. Pokaz wzoru listu ze zwróceniem uwagi na jego trzyczęściowy układ
5. Zawartość (treść) poszczególnych części

Dyskusja i zredagowanie planu

6. Dyskusja nad treścią listu
7. Dyskusja i plan listu
8. Omówienie cech stylu korespondencji
9. Uświadomienie znaczenia umiejętności pisania listu

Gromadzenie słownictwa

10. Gromadzenie wyrażen
11. Gromadzenie pojedynczych części mowy



### Redagowanie listu

12. Redagowanie ustne

13. Redagowanie pisemne

14. Wystąpienie w liście takich form wypowiedzi jak opis, opowiadanie, sprawozdanie

### Troska o ortografię

15. Pisanie zaimków osobowych wielką literą

16. Analiza ortograficzna zapisu na tablicy

17. Korekta tekstu po przeczytaniu

18. Adresowanie koperty

Najwięcej (15) ćwiczeń z powyższego zestawu uwzględniły H. Smolińska i A. Grygorczuk.

Analiza ilościowa wyników ukazuje (tabela 1), że nauczyciele stosują w praktyce tylko 45,4 % zaleceń metodycznych. Najwyższy wskaźnik wynosi 76,4 %, najniższy 11,1 %. W przedziale jakościowym autorka pracy ukazuje, iż nauczyciele najczęściej prowadzą dyskusję nad treścią listu (91,1 %), ustnie redagują list (84,8 %), pisemnie redagują list (83,0 %), zwracają uwagę na pisownię dużą literą zaimków osobowych (83,9 %). Rzadziej stosują - omówienie cech stylu korespondencji (4,5 %), zwrócenie uwagi na wystąpienie w liście opisu, opowiadania i sprawozdania (0,0 %), stworzenie sytuacji do napisania listu (14,3 %), gromadzenie słownictwa (20,5 %).

Umiejętność pracy z dziećmi nad listem najlepiej opanowały osoby z wykształceniem magisterskim w zakresie nauczania początkowego (pedagogiki wczesnoszkolnej) (53,5 %), najniższy wskaźnik (23,6 %) z wykształceniem średnim pedagogicznym. Wpływ stażu pracy na wzrost umiejętności pracy nad listem nie wykazuje prawidłowości. Wprawdzie najwięcej ćwiczeń z podanego zestawu stosowali nauczyciele najstarsi (26-30 lat pracy, 49,7 %), na drugim miejscu są nauczyciele najmłodszy (do 5 lat pracy). Ci ostatni uzyskali 45,2 % podanych zaleceń.

Następne badania dotyczą również ustnej i pisemnej ekspresji, jaką jest opis. Ta forma ćwiczeń należy do najtrudniejszych w klasach niższych. Autorka opracowania (A. Podgórska) zebrała materiał metodyczny z opracowań następujących autorów: R. Więckowski i J. Kulpa, J. Rytłowa, H. Kien i J. Rytłowa, A. Baczyńska<sup>24</sup>, E. Szeffler<sup>25</sup>. Podany zestaw ćwiczeń ukazuje również kolejność etapów pracy nad opisem.

Etapy redagowania opisu:

1. Zainteresowanie dzieci opisem

2. Przypomnienie istoty opisu
3. Swobodne wypowiedzi przy opisie
4. Ustalenie planu
5. Gromadzenie słownictwa
6. Ustne redagowanie opisu
7. Wspólne redagowanie opisu i zapis na tablicy
8. Analiza ortograficzna
9. Czytanie i korekta
10. Przepisywanie do zeszytów

Najwięcej wskazań metodycznych zawierają opracowania J. Rytłowej i E. Szeffler (po 10). Badani nauczyciele korzystali z podanych zaleceń w 67,8 %. Autorka opracowania podaje, że najczęściej przy redagowaniu opisu nauczyciele uwzględnili gromadzenie słownictwa i ustne redagowanie opisu (92, %), budzenie zainteresowań opisem (82 %), najrzadziej przepisywanie do zeszytów (42 %), swobodne wyrażanie się dzieci (46 %), przypomnienie istoty opisu (46 %). Wykształcenie kierunkowe nauczycieli jest tu istotne dla znajomości metodyki. Najwyższy wskaźnik stosowanych ćwiczeń uzyskały osoby z wykształceniem magisterskim ze specjalnością nauczania początkowego (70 %), najniższy z wykształceniem wyższym zawodowym (62,5 %). Staż pracy jest tu korzystny dla umiejętności metodycznych. Najlepsze efekty uzyskali nauczyciele o stażu 11-20 lat. Młodszy i starszy legitymują się wynikami niższymi.

A. Bogusławska w omawianej tematyce zajęła się sprawami metodyki przy wprowadzeniu i utrwaleniu rzeczownika w klasie I. Wskazania teoretyczne zebrala z opracowań H. Baczyńskiej<sup>26</sup>, J. Kulpy i R. Więckowskiego, Jankowiak i Hinczewskiej<sup>27</sup>, Jakś<sup>28</sup>, Lenartowskiej<sup>29</sup> - w sumie 13 rozwiązań metodycznych całego cyklu pracy nad rzeczownikiem w klasie I.

Zestaw zaleceń metodycznych:

1. Wyróżnienie nazwy "rzecz"
2. Objasnienie werbalne
3. Objasnienie werbalne poparte przykladem
4. Objasnienie werbalne poparte przykladem w nowych sytuacjach
5. Zgromadzenie materiału językowego do uogólnienia nazwy ludzi
6. Zgromadzenie materiału do wprowadzenia nazwy zwierząt
7. Zgromadzenie materiału - nazwa roślin
8. Wprowadzenie nazwy rzeczy
9. Uogólnienie nazw ludzi, zwierząt, roślin, rzeczy na podstawie zebranego materiału językowego
10. Wprowadzenie nazwy "rzeczownik"

## 11. Wprowadzenie pytań Kto? co?

Utrwalenie wprowadzonego materiału

## 12. Wyszukiwanie rzeczowników w tekście

## 13. Stosowanie różnorodnych ćwiczeń dla utrwalenia, zrozumienia treści pojęcia rzeczownika na miarę wymagań w klasie pierwszej.

Najwięcej (12) zaleceń metodycznych uwzględniła w swej pozycji K. Lenartowska.

W analizie ilościowej autorka (Bogusławska) ukazuje, że nauczyciele stosunkowo rzadko korzystają z teorii w działaniu praktycznym nad trudnym pojęciem rzeczownika w kl. I (43,4 %). Rozrzut wyników mieści się w przedziale od 87,7 % do 14,3 %. Tylko cztery osoby uzyskały ponad 70 % możliwych wyników (na 25 osób), sześć osób poniżej 50 %. Z analizy jakościowej dowiadujemy się, że najczęściej stosowane są ćwiczenia dotyczące elementarnej definicji rzeczownika (92 %), wprowadzenia pytań pomocniczych: kto? co? (76 %), gromadzenie materiału językowego do uogólnienia nazw ludzi, zwierząt, roślin i rzeczy (72 % do 76 %). Rzadko uwzględniano odróżnianie "nazwy rzeczy" od "rzeczy" (24 %), stosowanie ćwiczeń utrwalających (46 %). Najwyższe wyniki uzyskali nauczyciele posiadający studia wyższe z tytułem magistra o specjalności nauczania początkowego (63,1 %), najniższe z wykształceniem średnim pedagogicznym (26,2 %). Wyniki w przekroju stażu pracy wykazują prawidłowości. Najlepiej pracują osoby o stażu 6 - 15 lat. Młodzi i starsi uzyskują wyniki niższe.

Ogólnie stwierdzić tu można zaniżony poziom przygotowania nauczycieli do rozwiązań metodycznych nauki o rzeczowniku w klasie I. A może to pojęcie gramatyczne jest zbyt trudne dla uczniów tej klasy.

I ostatni temat - wprowadzenie i utrwalenie dzielenia w klasie I opracowany przez H. Czarnecką. Na część teoretyczną składają się sformułowania L. Jeleńskiej, J. Hawlickiego, Z. Cydzik<sup>30</sup>, Z. Krygowskiej i H. Siwka<sup>31</sup>, Z. Semadeniego<sup>32</sup> i J. Górskiej<sup>33</sup> - w sumie 15 etapów rozwiązań metodycznych w pracy nad dzieleniem. Wymieniam je nie w kolejności działań, ale jako jednostkowe problemy złożonej sytuacji.

## 1. Etapy wprowadzenia - manipulacja na konkretach

## 2. Etap słowny wprowadzenia dzielenia

## 3. Formuła i jej odczytywanie

a) odczytywanie zgodne z dzieleniem "po" i "na"

b) interpretacja dzielenia słowem "przez"

## 4. Dzielenie jako mieszczanie

a) mieszczanie wprowadzone jako pierwszy przypadek dzielenia

b) mieszczanie jako drugi przypadek dzielenia - po utrwaleniu podziału -

- kolejność nieistotna
- c) mieszczzenie wprowadzone równocześnie z dzieleniem jako podziałem
5. Dzielenie jako podział
    - a) podział wprowadzony po utrwaleniu mieszczzenia
    - b) podział wprowadzony jako pierwszy przypadek dzielenia (kolejność nieistotna)
    - c) podział wprowadzony równocześnie z mieszczzeniem
  6. Uogólnienie przypadków dzielenia
  7. Algebraiczny aspekt dzielenia
    - a) mnożenie jako punkt wyjścia dla dzielenia
    - b) mnożenie jako sprawdzenie dzielenia
  8. Tok wprowadzenia dzielenia jako mieszczzenia - mnożenie jako punkt wyjścia
  9. Rozwiązywanie zadań na konkretach - "po kilka"
  10. Sformułowanie słowne (24 podzielić po 4 sztuki na 6 części)
  11. Zapis formuły matematycznej - wyjaśnienie sposobu czytania znaku
  12. Tok wprowadzenia dzielenia jako podziału
    - a) zadanie na mieszczzenie przekształcone w zadanie na podział
    - b) zadanie na mnożenie przekształcone na zadanie na podział
  13. a) rozwiązywanie zadania na konkretach
    - b) dzielenie danego zbioru na kilka podzbiorów (równych)
    - c) dzielenie niewiadomego zbioru na kilka części (rozdawanie po jednym elemencie)
  14. Sformułowanie słowne formuły dzielenia (24 podzielić na 4 części = 6 elementów w każdej części)
  15. Zapis formuły matematycznej i właściwe odczytanie.

Najbardziej wartościowe opracowania metodyczne zawierają pozycje Z. Cydzik i Z. Krygowskiej.

Nauczyciele przy opracowaniu trudnego działania, jakim jest dzielenie, wykazali dobrą znajomość metodyki. Uzyskali 77,8 % możliwych wyników. Jest to najwyższy wskaźnik w badanej grupie problemów (Tabela 1). Aż ośmiu z badanych zna i stosuje podstawowe momenty całego cyklu działań. W praktyce najczęściej używany jest zapis dzielenia (formuła) (93,2 %), etap manipulacji dla zrozumienia istoty dzielenia (87,9 %), wprowadzenie dzielenia na konkretach - mieszczzenia (81,2 %), podziału (74,1 %).

Z badań nad wprowadzeniem dzielenia wynika, iż to działanie jest dla uczniów bardzo trudne do zrozumienia. Od nauczyciela wymaga się tu precyzji działania. Momentami istotnymi jest zrozumienie istoty dzielenia w odróżnieniu

do mnożenia, dodawania i odejmowania. Niezwykle trudne, ale ważne, jest oprowadzenie mieszczona i podziału. Przecież przy rozwiązywaniu zadań z treścią nie ma w ogóle dzielenia "przez". Praca nauczycieli w klasie nad zrozumieniem zadania, wyobrażeniem sytuacji, doboru dzielenia, ustaleniem formuły, rozwiązaniem i właściwym odczytaniem wyniku jest różnie realizowana. Trudności zwiększa fakt, iż autorzy pozycji klas I-III, omawiając problemy matematyczne, unikają rozwiązań metodycznych.

### **Uogólnienia i wnioski**

Ogólnie stwierdzić można, iż przedstawiony materiał upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

Hipoteza robocza badań sprawdziła się.

1. Istotnie, ogół badanych nauczycieli w stopniu jeszcze niezadowolającym stosuje wskazania metodyczne umieszczone w wydanych książkach i artykułach.
2. Realizacja programu nauczania w obecnej wersji wymaga nowych rozwiązań metodycznych. Dotyczy to szczególnie pracy nad redagowaniem pism użytkowych, gramatyki, wykorzystania tekstu w celu podniesienia kultury językowej ucznia. Podniesienie sprawności metodycznej może dodatnio wpłynąć na efekty dydaktyczne w klasach I-III.
3. Korzystanie z opracowań metodycznych jest trudne. Wymaga od nauczycieli wnikliwej wiedzy z psychologii i dydaktyki. Schematyczne powielanie cudzych opracowań jest niemożliwe. Każdy nauczyciel, na każdej lekcji musi być niepowtarzalnym twórcą w budowie lekcji, w kształtowaniu pojęć i umiejętności.
4. Metodyka nauczania początkowego zwana dziś pedagogiką wczesnoszkolną nie ma naukowych opracowań. Nikt nie wie np., czy najpierw wprowadzić mieszczona, czy podział, czy też działania te wprowadzić równocześnie. Brak naukowych uzasadnień głoszonych poglądów metodycznych może w praktyce prowadzić do błędnych rozwiązań.
5. Wykształcenie dodatnio wpływa na poprawność metodyczną. Specjaliści z tytułem magistra częściej korzystają z opracowań metodycznych od innych nauczycieli. Tylko w ćwiczeniach wyrazistego czytania i w formach ekspresji związanych z czytanką zauważamy odstępstwo od tej zasady. W pierwszej sytuacji zdecydowały prawdopodobnie własne predyspozycje nauczycieli do

czytania artystycznego, w drugim dobre przygotowanie metodyczne absolwentów studiów nauczycielskich.

6. Doświadczenie nauczycieli, które nabywa się z upływem lat pracy, nie wpływa jednoznacznie na korzystanie z opracowań metodycznych. Można jedynie zauważyć, że lepiej to robią nauczyciele o stażu 6-15 lat pracy.

Sondaż ukazuje wiele możliwości w metodyce nauczania rozumianej tu jako technika działania stymulująca myślenie uczniów w zrozumieniu pojęć i przyswajaniu umiejętności przewidzianych programem nauczania.

## PRZYPISY

- <sup>1</sup> S. Wołoszyn: Dążenia do unaukownienia pedagogiki szkolnej a zagadnienie pedagogicznego kształcenia nauczycieli. *Studia Pedagogiczne t. XXXIX Wrocław-Warszawa ... 1978*
- <sup>2</sup> Z. Mysłakowski: Co to jest talent pedagogiczny. *Ruch Pedagogiczny 1925*
- <sup>3</sup> S. Szuman: *Talent pedagogiczny. Katowice 1947*
- <sup>4</sup> W. Okoń: *Osobowość nauczyciela. W: Pedagogika na usługach szkoły. Warszawa 1964*
- <sup>5</sup> L. Bandura: Skuteczność pracy nauczyciela. W: *Nauczyciel, Tradycje, Współczesność, Przyszłość. Studia Pedagogiczne XXXIX 1978*
- <sup>6</sup> Zespół badawczy
  - a) A. Górecka: Prawidłowość stosowania różnych form ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisanu na lekcjach z czytanką w kl. III
  - b) I. Piasecka-Felczyńska: Czytanie wyraziste jako problem teorii i praktyki w świetle badań przeprowadzonych w klasach trzecich
  - c) A. Adamska: Wprowadzenie litery pisanej w świetle teorii i praktyki pedagogicznej
  - d) J. Madecka: List jako forma wypowiedzi pisemnej uczniów klas II w świetle teorii i praktyki pedagogicznej
  - e) A. Podgórska: Problemy metodyczne dotyczące redagowania opisu w teorii i praktyce pedagogicznej
  - f) A. Bogusławska: Konfrontacja wskazań metodycznych ze sposobem realizacji zagadnień związanych z wprowadzeniem rzeczownika w klasie pierwszej
  - g) H. Czarnecka: Konfrontacja teorii z praktyką dotycząca toku wprowadzenia pojęcia dzielenia w klasie I.

Pozycje umieszczone pod Nr 6 od "a" - "g" są pracami magisterskimi obronionymi w Zakładzie Nauczania Początkowego w 1989 roku. Egzemplarze prac do wglądu w archiwum Wydziału Pedagogicznego WSP w Bydgoszczy.
- <sup>7</sup> L. Bandura: Nie obniżać wymagań. *Nouva Szkoła 1969 nr 9*
- <sup>8</sup> H. Rytłowa: *Czytanie w szkole klasy I-IV. Warszawa 1958*
- <sup>9</sup> J. Kulpa, R. Włockowski: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych. Warszawa 1983*
- <sup>10</sup> H. Klen: *Czytanie w klasach II-IV. W: Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV. Red. R. Wróbel. Warszawa 1965*
- <sup>11</sup> K. Lenartowska: *Możliwości modernizacji pracy z czytanką w klasach niższych. W: Studia Pedagogiczne Zeszyt 10 (2) Bydgoszcz 1985*
- <sup>12</sup> J. Rytłowa: *Ćwiczenia w mówieniu i pisanu w klasach I-IV szkoły podstawowej. Warszawa*



- 1973; M. Pleniewicz: Kształtowanie umiejętności czytania wyrazistego i czytania z podziałem na role i inscenizowania tekstów. Z teorii i praktyki nauczania początkowego. Cz. IV. Red. E. Stucki Bydgoszcz 1986
- <sup>13</sup> P. Bąk: Nauka czytania i recytacji w wyższych klasach szkoły podstawowej. Warszawa 1976
- <sup>14</sup> M. Malendowicz: O trudnej sztuce czytania i pisania. Warszawa 1988
- <sup>15</sup> Z. Mórańska, A. Wilkowa: Kształcenie języka dziecka w klasach I-IV. Warszawa 1965
- <sup>16</sup> W. Gawdzik, A. Jasińska: Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie 2. Warszawa 1988
- <sup>17</sup> E.E. Przyłubscy: Litery - przewodnik dla nauczycieli. Wyd. 2 Warszawa 1976
- <sup>18</sup> H. Kien, J. Rytłowa: Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I-IV. Warszawa 1963
- <sup>19</sup> H. Smolińska: Kształtowanie umiejętności redagowania pism użytkowych na przykładzie listu. W: Z teorii i praktyki ... op.cit.
- <sup>20</sup> A. Grygorczuk: Redagowanie listów na lekcjach języka polskiego I-III. *Zbiórca szkoła gminna* 1980 nr 1
- <sup>21</sup> J. Malendowicz: O poprawności pisemnej w wypowiedzi uczniów klas I-IV. Warszawa 1973
- <sup>22</sup> R. Węcowski: Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach I-III. Warszawa 1985
- <sup>23</sup> I. Wiśniewska, W. Łazarowicz: Pisanie listów w klasach II-IV. *Życie Szkoły* 1969 nr 9
- <sup>24</sup> H. Baczyńska: Metodyka języka polskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Warszawa 1985
- <sup>25</sup> E. Szeffler: Kształtowanie umiejętności redagowania opisu. W: Z teorii i praktyki ... op.cit.
- <sup>26</sup> H. Baczyńska: Metodyka nauczania gramatyki w klasach 1-3. Warszawa 1981
- <sup>27</sup> C. Jankowiak, K. Hinczeńska: Rzeczowniki w klasie I. *Życie Szkoły* 1977 nr 11-12
- <sup>28</sup> E. Jakś: Kształtowanie pojęcia rzeczownika w klasie pierwszej. *Życie Szkoły* 1984 nr 5-6
- <sup>29</sup> K. Lenartowska: Rzeczownik i czasownik w klasie II. *Życie Szkoły* 1961 nr 1
- <sup>30</sup> Z. Cydzik: Nauczanie matematyki w klasie I i II. Warszawa 1986
- <sup>31</sup> Z. Krygowska, H. Siwek: Pojęcie ilorazu. Dzielenie z resztą. W: Nauczanie początkowe matematyki. Red. Z. Semadeni. Warszawa 1985
- <sup>32</sup> Z. Semadeni: Matematyka współczesna w nauczaniu dzieci. Warszawa 1975
- <sup>33</sup> J. Górska: Poradnik metodyczny do nauczania matematyki w klasie I szkoły podstawowej. Warszawa 1976

## SUMMARY

The research dealt with the skill of using recommendations of methodology of teaching at lesson practice. The competence ranges within 45,4% - 77,7%. Thus there are great possibilities for improving lesson work.