
**ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY**

Studia Pedagogiczne z. 20

MIROŚŁAWA ŻMUDZKA

WSP w Bydgoszczy

**SAMODZIELNOŚĆ JAKO CZYNNIK KSZTAŁTOWANIA
UMIEJĘTNOŚCI UCZENIA SIĘ UCZNIÓW KLAS
POCZĄTKOWYCH**

Wprowadzenie

Podmiotowość ucznia, poszanowanie jego indywidualności w toku edukacji i umożliwienia autokreacji w procesie kształcenia stanowi postulat znany i uznawany, wyrażany w wielu publikacjach naukowych. W raporcie Faure'a "Uczyć się, aby być" opublikowanym przez UNESCO¹ podkreśla się, że prawdziwym celem edukacji jest kierowanie jednostki ku osobistemu przyswojeniu wiedzy.

Edukacja ma zyskać wymiar doświadczenia egzystencjalnego. "Aby uczynić człowieka panem i twórcą własnego rozwoju kulturalnego" trzeba wdrożyć go do samodzielnego uczenia się. J. Piaget w swych rozważaniach na temat celów edukacji sformułowanych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka stwierdza, że powszechny rozwój osobowości implikuje wymagania przeciwstawne do celów wysuwanych zazwyczaj przez szkołę konformistyczną, mianowicie - kształtowanie jednostek zdolnych do autonomii intelektualnej i moralnej.²

Współczesna szkoła powinna kształtować sprawności ułatwiające samodzielne poznanie i zmienianie świata. Potrzebne są więc metody sprzyjające rozwojowi

myślenia i działania twórczego, metody badania rzeczywistości, metody służące przewidywaniu zjawisk i procesów a także wywoływaniu procesów technologicznych, społecznych i innych. Ruch innowacyjno-badawczy, który rozpoczął się w Polsce na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, zgodnie z ewolucją poglądów na temat czynników optymalizujących kształcenie i stwarzających szansę nadążania za przyrostem i rangą informacji we współczesnym świecie, także podjął problematykę samodzielności uczenia się.

Publikacje psychologiczne i pedagogiczne analizują różne aspekty samodzielności uczniów, jednak w praktyce szkolnej nie stała się ona ani celem, ani zasadą, ani organizacją świadomego działania nauczycielskiego. Na szczeblu nauczania początkowego nie docenia się dydaktycznej strony tego zagadnienia.

Pedagogiczno-psychologiczne ujęcie samodzielności

Słowo "samodzielność" należy do potocznie używanych, lecz różnie używanych. W. Doroszewski tłumaczy samodzielność jako nieuleganie niczym wpływom, niepodleganie niczyjej władzy, obchodzenie się bez niczyjej pomocy, niezależność. Samodzielny nie tylko działa o własnych siłach, lecz na własny rachunek i na swoje ryzyko.³

T. Tomaszewski określając rolę psychologii i pedagogiki w zakresie tworzenia wiedzy o zjawisku samodzielności pierwszej z wymienionych nauk przypisuje rolę pośrednią:

"psycholog może jedynie opisać zjawisko i ukazać jego mechanizm, natomiast formułowanie zasad postępowania wychowawczego (...) stanowi zadanie pedagogiki operującej również danymi pozapsychologicznymi."⁴ Podkreśla przy tym, że w literaturze psychologicznej bardzo mało mówi się na ten temat wprost⁵ i akcentuje potrzebę dokonania syntezy tego problemu. W. Szewczuk analizuje samodzielność jako cechę osobowości podlegającą rozwojowi. Jego zdaniem rozwój samodzielności to proces "stopniowego osiagania przez jednostkę kontroli nad czynnikami determinującymi działania".⁶ S. Szuman utożsamia samodzielność z aktywnością własną jednostki, traktując samodzielność w działaniu jako jedną z trzech właściwości jej świadomej aktywności.⁷ J. Pieter istotę samodzielności upatruje w działaniu z własnej inicjatywy oraz pośrednio w zdolności do takiego działania⁸ a T. Tomaszewski uważa, że jednym z podstawowych aspektów samodzielności człowieka jest niezależność jego myśli i działań od różnych czynników zewnętrznych.⁹ Człowiek może regulować swoją zależność, wyzwalać się od niej, realizować swoje cele nawet przy zmianie warunków¹⁰, które tworzą zwarty układ

działają całościowo jako system regulacyjny. Samodzielność przejawia się w świadomym panowaniu nad owymi czynnikami, wyzwaniu się od nacisków z zewnątrz, pełnieniu przez jednostkę kontroli nad nimi. Swoiste podejście do problemu samodzielności wykazują pedagodzy. Nie rozpatrują samodzielności w ogóle, lecz w odniesieniu do konkretów. Odnoszą samodzielność do działalności człowieka. K. Sośnicki wskazuje na trzy cechy, które w wartościowaniu zachowań pod względem stopnia samodzielności mogą stanowić jej kryteria:

- świadomość celu danej pracy,
- świadome kierowanie i kontrola przebiegu pracy,
- wykonywanie pracy bez pomocy z zewnątrz.¹¹

W niektórych pracach podjęto próby określenia poziomu samodzielności. W. Okoń czyni to na podłożu analizy trzech postaci myślenia wyodrębniając: niesamodzielne, samodzielne, twórcze.¹² T. Tomaszewski wśród form niesamodzielności odnotowuje postawę bierno-twórczą, reaktywną, reproduktywną, impulsywną, bezradności.¹³ W. Okoń łączy samodzielność z myśleniem i działaniem jednostki. Określa samodzielną pracę uczniów jako taką formę, która opiera się na samodzielnym zaplanowaniu, wykonaniu i skontrolowaniu własnej działalności przez uczniów pod ogólną opieką i kontrolą nauczyciela", samodzielność w myśleniu - jako "właściwość myślenia kształtującą się u ludzi wówczas, gdy swoje doświadczenie i myślenie wzbogacają przez rozwiązywanie zagadnień praktycznych i teoretycznych."¹⁴ T. Nowacki traktuje samodzielność jako cechę osobowości człowieka mogącą przejawiać się tylko w jego działalności, w sytuacji wymagającej podejmowania określonych decyzji.¹⁵

Pedagodzy dowodzą, że samodzielność nie jest czymś niezmiennym i genetycznie uwarunkowanym lecz stanowi rezultat współdziałania czynników wewnętrznych i zewnętrznych, wynik zarówno własnych wysiłków jednostek jak i wpływów środowiska, w tym zwłaszcza działanie czynnika pedagogicznego. Pedagogiczne podejście odnoszące się do samodzielności uczenia się dopuszcza współpracę z innymi uczniami i nauczycielem jako organizatorem i konsultantem. Jest to zgodne z psychologicznymi prawidłowościami uczenia się i ich społecznym warunkowaniem.¹⁶

Zdaniem J. Kujawińskiego samodzielność zajmuje środkową pozycję w następującej skali aktywności jednostki: niesamodzielność - samodzielność - twórczość.¹⁷

Niesamodzielność określana jest jako brak samodzielności w ogóle lub jako bierność w określonej dziedzinie. Samodzielność związana jest najczęściej z określonymi dziedzinami działalności i związanymi z nimi problemami. Polega ona na

względnie niezależnym od czynników zewnętrznych dochodzeniu "własnym wysiłkiem umysłowym, a także emocjonalno-motywacyjnym i behawioralnym, do nowych dla jednostki informacji i wytworów."¹⁸ Tak ujęta samodzielność utożsamiana jest z rozumieniem twórczości w jej znaczeniu subiektywnym. Twórczość w sensie obiektywnym prowadzi do odkryć i wytworów nowych dla społeczeństwa.

Warunki sprzyjające samodzielności uczniów klas początkowych

We współczesnej szkole już w klasach początkowych można kształtować umiejętność uczenia się. Kształtujemy ją na wzorach czynności myślowych przedstawionych przez nauczyciela i w wielu sytuacjach jest to zgodne ze współczesną dydaktyką, droga optymalna.

Rozwijanie myślenia i umiejętności uczenia się należy uznać za podstawowe zadanie procesu nauczania. Ukierunkowanie uczenia się, wskazanie celu, sensu, sposobów uczenia się mogą stanowić czynniki stymulujące dobrowolną działalność poznawczą. Czynniki stymulujące to także ciekawe, sensowne zadania, a ponadto inspirowanie przez nauczyciela własnych inicjatyw uczniów, poszanowanie niezależności ich myślenia i samodzielności działania.

"Głównym i decydującym warunkiem rozwijania samodzielności - twierdzi W. Okoń - jest dochodzenie do nowych wiadomości poprzez rozwiązywanie problemów."¹⁹

Czy zdobywanie wiadomości nie jest zawężeniem kształcenia samodzielności, zwłaszcza w nauczaniu początkowym?

Samodzielność jest zdolnością do wykonywania określonej czynności. Jedną z takich czynności jest nabywanie wiedzy, a środkiem może być metoda problemowa. Samodzielność można kształcić na dwóch płaszczyznach - zdolności motorycznych i zdolności intelektualnych. Biorąc pod uwagę rodzaje czynności jakie człowiek wykonuje, J. Kozielski podzielił napotymane problemy na:

- poznawcze (orientacyjne),
- decyzyjne
- wykonawcze.²⁰

Współczesna szkoła ćwiczy uczniów głównie w rozwiązywaniu problemów poznawczych, rzadziej stawia przed uczniem problemy wykonawcze, a już zupełnie nie przygotowuje do rozwiązywania problemów decyzyjnych. Gradacja problemów, przed którymi staną uczniowie w dorosłym życiu jest odwrotna.

W kształceniu samodzielności poprzez rozwiązywanie problemów powszechnie przyjmuje się dokonaną prawie osiemdziesiąt lat temu przez J. Dewey'a²¹

analizę pełnego aktu myślenia:

- odczucie trudności,
- wykrycie jej i określenie,
- nasuwanie się możliwego rozwiązania,
- wyprowadzenie – poprzez rozumowanie – wniosków z przypuszczalnego rozwiązania,
- dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne.

Ten doskonały schemat - doskonały, bo funkcjonuje już tyle lat - nie daje jednak doskonałych rezultatów. Powszechnie słyzy się narzekanie na brak samodzielności uczniów, studentów i pozornie samodzielnych ludzi dorosłych. Zdaniem J. Galanta²²; to co zostało upowszechnione przez teoretyków, zbyt rzadko jest dostrzegane w szkołach. Rozwiązywanie problemów jest w szkołach słabo upowszechnione a wdrażanie dzieci do samodzielnego dostrzegania i formułowania pytań, problemów należy w klasach I-III do rzadkości. To co jest zaniedbane w programach i podręcznikach nadrobione może być przez samych nauczycieli przez systematyczne wdrażanie dzieci do dostrzegania i formułowania problemów. Można powiedzieć, że na szczeblu nauczania początkowego nauczyciel w imieniu dziecka odczuwa i formułuje problemy. Zaaranżowanie sytuacji problemowej jest zadaniem trudnym dla nauczyciela. Przede wszystkim stworzona sytuacja musi być dla ucznia sytuacją problemową. Nie jest tak, jeśli niewiedza ucznia jest zupełna i nie ma on żadnych danych wyjściowych. W tym przypadku zadania są zbyt trudne, uczeń w ogóle nie dostrzega problemu. Często mamy również do czynienia z sytuacją odwrotną, gdy problem jest pozorny (łatwy). Uczeń, aby go rozwiązać musi jedynie przypomnieć sobie pewne wiadomości. Zbyt trudne i zbyt łatwe zadania nie przyczyniają się do rozwoju samodzielności.

Istotne znaczenie nie tylko przy stwarzaniu sytuacji pobudzających do postawienia problemu, ale także przy podejmowaniu indywidualnej lub zespołowej decyzji, aby postawiony problem rozwiązać ma motywacja. Rozwiązywanie problemu musi wyrastać z potrzeby zaspokojenia ciekawości. Uczeń bez motywacji do zaspokojenia tej potrzeby nie podejmie działań. Czynnikiem motywującym dziecko do podjęcia działań może być zaspokojenie ciekawości lub uniknięcie kary. Jeśli zainteresowanie jest niewielkie a kara jest nie straszna, to zaangażowanie w działanie również będzie niewielkie. Kształceniu samodzielności musi towarzyszyć dostatecznie silna motywacja do wykonania zadania a jej źródłem powinna być chęć zaspokojenia ciekawości, a nie lęk przed karą. J. Koziński wymienia

dwa rodzaje motywów skłaniających człowieka do podejmowania problemów:

- ciekawość poznawcza związana z samym problemem, którego treść pobudza do ciekawości,
- przyjemność związana z procesem rozwiązywania problemu.²³

Niektóre dzieci rzeczywiście podejmują problem, aby przeżyć przyjemność z pracy nad nim. Ale u większości dzieci istotniejszym motywem jest dążenie do osiągnięcia sukcesu końcowego, radości z samodzielnego rozwiązania problemu. Warunkiem koniecznym samodzielnego rozwiązania każdego problemu jest zrozumienie na czym polega trudność. O ile można powiedzieć, że nietrudno jest stwierdzić problem, to musimy powiedzieć, że niełatwo zdać sobie sprawę z jego złożoności. Niełatwo, ponieważ mamy do czynienia z implikacjami wynikającymi z zakresu posiadanej już przez ucznia wiedzy, jak i dojrzałości do rozumienia w ogóle.

Podstawą samodzielnego uczenia się jest rozumienie treści zawartych w sytuacjach i różnorodnych znakach.

M. Krentz²⁴ odróżnia czynności prowadzące do rozumienia od pojęcia "rozumienie". Jako te czynności wymienia: szukanie w podręcznikach i słownikach, pytanie innych, a także rozumowanie, które jest procesem - szeregiem zmian myśli. Natomiast rozumienie nie jest procesem, ale cechą zjawiska intelektualnego, które podlega rozszyfrowaniu znaków mających społecznie określone znaczenie. Na proces uczenia się, według J. Brunera²⁵, składają się trzy elementy mające rangę samodzielnego procesu: nabywanie wiadomości, transformacja oraz ocena. Nowe wiadomości mogą zastępować to co było wiadome a nawet sprzeciwiać się wiedzy już nabytej. Transformacja polega na rozszyfrowywaniu znaków, porządkowaniu ich, systematyzowaniu. Ocena pozwala nam sprawdzić czy posługiwaliśmy się wiadomościami w sposób adekwatny do zadania, czy uogólnienie jest prawidłowe, a przewidywania słuszne. K. Baranowicz²⁶ zastanawia się czy nie powinniśmy stawiać małego dziecka wobec małej liczby faktów, aby uczyć transformacji i oceny. Dodaje również, że w praktyce nauczycielskiej często napotykamy na zadania problemowe, które nie są porywające intelektualnie, gdyż są na siłę dostosowywane do algorytmu rozwiązywania problemu.

Czynniki związane z edukacją dzielimy na zewnętrzne i wewnętrzne. Ten sam podział można przyjąć wg J. Kujawińskiego²⁷ w odniesieniu do czynników związanych z rozwijaniem samodzielności uczniów klas początkowych. Do warunków zewnętrznych zaliczamy:

- poziom rozwoju psychicznego jednostki, a szczególnie zdolności poznawczych,
- poziom rozwoju fizyczno-zdrowotnego,

- poziom rozwoju emocjonalno-motywacyjnego dziecka.

Dziecko rozwiązując samodzielnie problem teoretyczny lub praktyczny nie tylko przejawia określoną aktywność poznawczą, ale również emocjonalno-motywacyjną i niekiedy także behawioralną. Samodzielność związana z rozwiązywaniem problemów może przejawiać ten uczeń, który osiągnął odpowiedni poziom dojrzałości rozwoju i jest zdolny do podejmowania większych wysiłków w dłuższym okresie. Samodzielność ucznia zależy również od zewnętrznych warunków kształcenia, które w dużym stopniu stwarza sam nauczyciel.

Nauczyciel stosujący nauczanie problemowe powinien zadbać o to, aby:

- rozwiązywane problemy były dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka i miały dość często charakter praktyczny,
- dobrać możliwie najlepsze metody i formy pracy,
- przygotować optymalne materiały i środki dydaktyczne,
- zastosować styl pracy zapewniający uczniom znaczną swobodę działania oraz doznawanie poczucia bezpieczeństwa a szczególnie podmiotowości.

Nauczanie problemowe rozwijające samodzielność uczniów realizuje się poprzez stawianie problemów i uzyskiwanie wyników. Wyniki mają zarówno charakter przedmiotowy jak i podmiotowy. W edukacji szkolnej ważniejsze są te drugie. Stopień samodzielności uczniów klas młodszych w nauczaniu problemowym zależy od wielu czynników. Większą samodzielność uczniów wzbudzają te problemy, które bezpośrednio nawiązują do potrzeb uczniów, są praktyczne, otwarte i zróżnicowane. Również swobodne warunki, wyposażenie w odpowiednie środki dydaktyczne, poczucie bezpieczeństwa mają wpływ na zwiększenie samodzielności dzieci.

J. Kujawiński²⁸ analizował różne wersje nauczania problemowego: jednolite nauczanie problemowe, indywidualizowanie (wielopoziomowe) nauczanie problemowe oraz nauczanie rozwijające twórczą aktywność uczniów. Jednolite nauczanie problemowe znacznie ogranicza samodzielność zwłaszcza tych uczniów, dla których problemy są zbyt trudne.

Dodatkowe trudności pojawią się wtedy, gdy problemy te mają charakter zamknięty, czyli pozwalają znaleźć tylko jedno trafne rozwiązanie. Problemy te nie sprzyjają rozwojowi samodzielności. Zadania, które sprzyjają rozwojowi samodzielności myślenia mają charakter otwarty. Mają one wiele trafnych rozwiązań i tym samym zapewniają znaczną swobodę działania i dlatego w nauczaniu początkowym, należy je preferować.

Zasada samodzielności może odegrać w wieloczynnikowym procesie nauczania - uczenia się rolę pomostu w realizacji zasady indywidualizacji. Zastosowanie,

w miarę możliwości samodzielnego uczenia się skłoni nauczyciela do ograniczenia nauczania zbiorowego, do doskonalenia tego fragmentu lekcji, który przygotowuje do pracy samodzielnej. Czy można realizować zadania kształcenia umiejętności samodzielnego uczenia się w ramach organizacyjnych naszej szkoły?

Nauczyciel klas początkowych, prowadzący prawie wszystkie przedmioty, może względnie swobodnie organizować czas lekcyjny. Pozwala mu to integrować działania uczniów wokół ważnych zagadnień. Do takich należą: sytuacje problemowe, zajęcia w środowisku pozaszkolnym, przyrodniczym i społecznym, samodzielna praca twórcza (nad tekstem, inscenizacją), poszukiwanie informacji, wyjaśnień. Rozluźnienie ram lekcyjnych, stosowane często w tych klasach, nie burzy porządku organizacyjnego. Samodzielna praca uczniów nie może być przerywana wraz z dzwonkiem, rezerwuje się dla jej zakończenia dodatkowy czas lekcyjny. Nie podważa to zasady efektywnego wykorzystania czasu szkolnego na lekcjach.

Ważne są nie tylko wyniki nauczania-uczenia się, ale także proces uczenia się.

PRZYPISY

- ¹ E. Faure i in.: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1973
- ² J. Piaget: *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa 1977
- ³ W. Doroszewski (red.): *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1966
- ⁴ T. Tomaszewski: *Z zagadnień psychologii samodzielności W: Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970 s. 186
- ⁵ T. Tomaszewski: *op.cit.*
- ⁶ W. Szewczuk (red.): *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1979 s. 259-260
- ⁷ S. Szuman: *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7-14 lat*. "Nowa Szkoła" 1956, nr 6 s. 566
- ⁸ J. Pieter: *Samodzielność w uczeniu się*. "Chowanna" 1968. Zeszyt 1 s. 3
- ⁹ T. Tomaszewski: *op.cit.*, s. 189
- ¹⁰ Z. Pietrasiński: *Sztuka uczenia się*. Warszawa 1975
- ¹¹ K. Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Toruń 1948 s. 222
- ¹² W. Okoń: *Problem samodzielności myślenia i działania*. "Studia Pedagogiczne" tom IV, Ossolineum 1957 s. 11 i dalsze
- ¹³ T. Tomaszewski: *op.cit.* s. 190 i dalsze
- ¹⁴ W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984 s. 268
- ¹⁵ T. Nowacki: *Zagadnienia kształcenia samodzielności studentów*. "Studia Pedagogiczne", tom IV, Wrocław 1957, Ossolineum
- ¹⁶ J. Kozielecki: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1980
- ¹⁷ J. Kujawiński: *Samodzielność uczniów klas początkowych w nauczaniu problemowym*. "Życie Szkoły" 1989 nr 2 s. 70
- ¹⁸ J. Kujawiński: *op.cit.*, s. 70

- 18 J. Kujawiński: op.cit., s. 70
- 19 W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1986, s. 36
- 20 J. Koziński: Rozwiązywanie problemów. Warszawa 1969
- 21 J. Dewey: Jak myślimy. Warszawa 1957 s. 57
- 22 J. Galant: Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych. Warszawa 1987
- 23 J. Koziński: op.cit., s. 31-32
- 24 M. Krentz: Rozumienie tekstów. Warszawa 1968
- 25 J. Bruner: Proces kształcenia. Warszawa 1964 s. 51
- 26 K. Baranowicz: Samodzielność jako kategoria dydaktyki. "Życie Szkoły" 1989 nr 2, s. 102
- 27 J. Kujawiński: op.cit. s. 71-72
- 28 J. Kujawiński: op.cit. s. 72-73