
ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY

STUDIA PEDAGOGICZNE z. 35

Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna (14)

JADWIGA SALA

**ROLA NAUCZANIA – UCZENIA SIĘ PARAMI W ZAPOBIEGANIU BRAKU
OSIĄGNIĘĆ MINIMALNYCH W KLASACH 0-II (DONIESIENIE Z BADAŃ)**

1. Wprowadzenie

Podstawowym ogniwem kształcenia ogólnego jest poziom propedeutyczny, a język polski spełnia w nim kluczową rolę. Na lekcjach języka ojczystego uczniowie zdobywają nie tylko podstawy nauczania systematycznego, ale także umiejętności i wiadomości minimalne umożliwiające prawidłowe funkcjonowanie w życiu codziennym.

Osiągnięcia minimalne to najmniejszy zakres wiadomości i umiejętności niezbędnych do kontynuowania nauki w następnych klasach szkoły szczebla obowiązkowego, uczestnictwa w zorganizowanym życiu społecznym (J. Nowak 1983, s. 59), do przestrzegania podstawowych obowiązków i korzystania z przysługujących praw. Zakres ten obejmuje umiejętności korzystania z dóbr kulturowych, społecznych i technicznych, np.: zachowanie się w kinie, w sklepie, na poczcie, w pociągu; obsługiwanie prostych urządzeń technicznych, jak: radio, telewizor, pralka, a także napisanie życiorysu, telegramu, obliczenie należności za zakupiony towar itp. (tamże).

Osiągnięcia minimalne są podzbiorem osiągnięć szkolnych i w nauczaniu początkowym obejmują "czynności ucznia, które należą do podstaw z zakresu ustnego i pisemnego porozumiewania się na lekcji i w życiu codziennym" (W. Sitarska 1985, s. 57; K. Wojciechowska 1991, s. 10). Zdaniem T. Patrzałka osiągnięcia te są częścią osiągnięć szkolnych wymaganą od wszystkich normalnie uczących się uczniów, jako warunek konieczny, ale niewystarczający do zaliczenia im danego etapu kształcenia. Powinni je wynieść wszyscy uczniowie mieszczący się w normie

rozwoju umysłowego, jeżeli proces dydaktyczny przebiegał bez zakłóceń (1984, s. 43). Nie zapewniają jednak powodzenia w dalszej nauce. Brak osiągnięć minimalnych uniemożliwia opanowanie wiadomości i umiejętności, które są podstawą dalszego kształcenia. Przy ich braku uczniowie nie mogliby korzystać z lekcji z podręcznika, z doświadczenia pozaszkolnego. Nieuzyskanie osiągnięć minimalnych na poziomie nauczania początkowego jest stratą bardzo trudną do odrobienia bez specjalnie zorganizowanej pomocy uczniom słabym (W. Sitarska 1985, s. 57).

Wielki niepokój budzi stosunkowo duża liczba uczniów klas początkowych nie osiągających dostatecznego, zapewniającego sukces w szkole i w życiu, poziomu osiągnięć minimalnych. Trudności w uzyskaniu tych osiągnięć są źródłem niepowodzeń dydaktycznych.

O skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych decydują między innymi metody i formy organizacyjne pracy uczniów.

Program nauczania początkowego sugeruje stosowanie metod podających, poszukujących, eksponujących i praktycznych. Zaleca stosowanie jednolitych (indywidualnej, zbiorowej i grupowej), jak i zróżnicowanych form organizacyjnych, uwzględniających różnice indywidualne między poszczególnymi uczniami w klasie szkolnej (1992). Czyni się wiele zabiegów, aby utartą drogę uczenia się, polegającą jedynie na podawaniu uczniom nowych wiadomości, zastąpić inną, uwzględniającą twórcze uczestniczenie uczniów w procesie zdobywania wiadomości, umiejętności i nawyków (W. Okoń 1987, s. 141). Możliwości tkwiące w różnorodnych metodach i formach organizacyjnych należałoby rozpatrywać w ścisłym powiązaniu z założonymi celami (T. Lewowicki 1977, s. 249-250). Zawierają się one w sytuacjach życia szkolnego, które komplikują różnorodne działania dydaktyczne zawarte w strategiach wielostronnego nauczania - uczenia się. Wielostronność kształcenia wyraża się w stosowaniu zróżnicowanych form pracy uczniów i domaga się szerokiego wprowadzenia pracy grupowej do procesów uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie (W. Okoń 1987, s. 204-221). Temu celowi służą metody kształcenia wielostronnego.

2. Nauczanie - uczenie się binarne formą kompensowania osiągnięć szkolnych uczniów

Dzieci chętnie bawią się i pracują dwójkami, parami. To samo dotyczy uczenia się. Uczenie się parami, we dwoje W. Puślecki określił mianem binarnego (od łac. *binarius* - dwójkowy, podwójny) (1983, 1988). Naturalność uczenia się parami wynika stąd, że w życiu codziennym kontakty dwuosobowe są bardzo liczne. Na terenie szkoły dwoje uczniów siedzi w jednej ławce, spaceruje w czasie przerwy i wraca do domu.

W szkołach anglosaskich używa się terminu nauczanie - uczenie się tutorialne (od łac. *tutor* - obrońca, opiekun), "wychowawca dwuosobowej grupy uczniów lub studentów w anglosaskich kolegiach i uniwersytetach, sprawujący opiekę nad tokiem studiów oraz codziennym zachowaniem swoich podopiecznych w szkole i poza nią" (W. Okoń 1984, s. 324).

Podstawą binarnej (tutorialnej) formy organizacyjnej pracy uczniów jest para. Każda osoba wchodząca w skład pary występuje w roli ucznia, który w tym samym czasie uczy się tych samych treści, zdobywa te same umiejętności. Omawiana forma lub jak określa E.E. Geissler metodo-forma stanowi swoisty system uczenia się, bo tworzy układ zorganizowany i ukierunkowany na realizację założonych celów kształcenia (J. Hanisz 1985, s. 19).

"Dwuosobowa grupa dydaktyczna składa się z jednego ucznia i jednego nauczyciela (tutora)" (R.M. Gagné 1992, s. 264). Grupę dwuosobową można zestawić także z dwóch uczniów. Wówczas jeden z nich przyjmuje rolę tutora.

Zdaniem W. Puśleckiego uczenie się parami jest praktycznie bardzo starą, a teoretycznie bardzo młodą formą uczenia się. Starą, bo funkcjonuje naturalnie od dawna w nauce własnej uczniów, a młodą, gdyż jest przedmiotem nikłego zainteresowania dydaktyków (1983).

Dotychczasowe badania potwierdzają skuteczność uczenia się binarnego (tutorialnego). Zatem istnieją przesłanki, że okres wczesnoszkolny stwarza okazję do stosowania w dowolnym momencie lekcji wszystkich przedmiotów nauczania - uczenia się parami, celem podnoszenia skuteczności kształcenia (J. Hanisz 1985, s. 7; H. Gartner, M. Kohler, T. Riesman 1971; D.G. Elson 1976; L. Devin-Sheehan, R.S. Feldman, V.L. Allen 1976;

S. Sharon 1980). Wymaga jednak dokładnego sprecyzowania poleceń lub problemów do opracowania przez uczniów oraz określenia czasu pracy, a następnie sprawdzenia i ocenienia jego efektów (J. Hanisz 1985, s. 100-101).

3. Założenia metodologiczne badań własnych

Głównym założeniem badawczym było zastosowanie nauczania - uczenia się parami w wyrównywaniu osiągnięć minimalnych z języka polskiego na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych z uczniami klasy 0, I i II.

Obydwa zagadnienia należą do stosunkowo mało ugruntowanych i niejednoznacznie rozumianych w teorii i praktyce pedagogicznej. Z uwagi na przyjęty zakres treściowy osiągnięcia minimalne słusznie utożsamia się z osiągnięciami koniecznymi.

Pojęcie osiągnięć minimalnych (koniecznych) wiąże się z kategorią C taksonomii ABC celów nauczania - zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (B. Niemierko 1975a, s. 21). Wskutek wprowadzenia w latach dziewięćdziesiątych podstawy programowej do tworzenia minimum, niektórzy nauczyciele mylnie kojarzą z osiągnięciami wystarczającymi do promowania ucznia do następnej klasy (T. Patrzałek 1984).

Założenia metodologiczne zostały skonkretyzowane w problemach badawczych dotyczących poziomu osiągnięć minimalnych z języka polskiego przed rozpoczęciem pracy wyrównawczej i po jej zakończeniu, zastosowania metod kształcenia wielostronnego i nauczania - uczenia się parami na zajęciach wyrównawczych, zróżnicowania poziomu osiągnięć minimalnych w zależności od płci uczniów, poziomu wykształcenia, specjalizacji przedmiotowej i stażu pracy nauczycieli nauczania początkowego.

Hipotezy robocze orzekały o możliwości kompensowania osiągnięć minimalnych z języka polskiego poprzez zastosowanie metod kształcenia wielostronnego i nauczania - uczenia się parami.

Uzyskanie odpowiedzi na pytania zawarte w problemach badawczych umożliwiły następujące metody badawcze:

- 1) pomiar dydaktyczny sprawdzający dotyczący osiągnięć minimalnych z języka polskiego;

- 2) sondaż diagnostyczny zbierający opinie rodziców badanych uczniów na temat postępów ich dzieci w uczeniu się języka polskiego;
- 3) analiza dokumentów pedagogicznych;
- 4) metody statystyczne niezbędne w obliczaniu podstawowych wartości statystycznych.

Podjęcie badań zostało podyktowane troską o należyte przygotowanie uczniów klas początkowych do uzyskania coraz lepszych wyników uczenia się, nie tylko języka polskiego, ale także innych przedmiotów nauczania. Badania pod moim kierunkiem w latach 1993-1995 przeprowadziły nauczycielki klas 0, I i II, uczestniczki seminarium magisterskiego. Badania odbyły się w toku zajęć dydaktycznych. Narzędziem pomiaru były dwa sprawdziany osiągnięć minimalnych z języka polskiego: pierwszy zastosowany w badaniu początkowym (w skrócie SOM I) i drugi w badaniu końcowym (w skrócie SOM II). Podstawę opracowania sprawdzianów stanowił zakres osiągnięć minimalnych z języka polskiego ustalony w oparciu o analizę programów wychowania w przedszkolu (1973; 1977; 1992), nauczania początkowego języka polskiego (1992) oraz suplementu do programu nauczania początkowego języka polskiego zawierającego podstawę do tworzenia minimum programowego z tego przedmiotu (1993).

Treść kształcenia zawartą w powyższych dokumentach analizowałam pod kątem celów i materiału nauczania oraz wymagań programowych (K. Kruszewski 1991). Zakres umiejętności czytania i pisania niezbędny w przygotowaniu sześciolatek do podjęcia nauki szkolnej i kontynuacji nauki czytania i pisania w klasie I szkoły podstawowej ustaliłam w wyniku analizy materiału zawartego w treściach wychowania umysłowego, przede wszystkim w dziale rozwijanie mowy i myślenia, w punktach mówiących o przyswajaniu elementarnej umiejętności czytania oraz przygotowania do nauki pisania (Program 1992).

Z kolei zakres osiągnięć minimalnych dla klasy I i II powstał w wyniku analizy materiału zawartego w następujących działach programu: czytanie i opracowywanie tekstów, mówienie i pisanie, ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne z elementami wiedzy o języku, ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne (Program 1992).

Poniżej przedstawiam wykaz 10 przykładowych umiejętności czytania i pisania, których opanowanie uważam jako niezbędne

do podjęcia nauki w szkole. Tworzą one minimalny zakres przygotowania sześciolatków do podjęcia i kontynuowania nauki czytania i pisania w klasie I. Oto przykłady:

1. Odszukiwanie na obrazku przedmiotów typu: owoce, zabawki, warzywa.
2. Odszukiwanie na obrazku takich samych przedmiotów.
3. Układanie przedmiotów według podanego kryterium, np.: kształt, wielkość, kolor.
4. Składanie jednoelementowego obrazka z 3 części.
5. Dorysowywanie do obrazka brakującego elementu.
6. Dobieranie obrazków tworzących całość, np.: kwiat - wazon, świecznik-świeczka, filiżanka - spodek.
7. Wyróżnianie głóski w nagłosie wyrazów typu: rak, buda, kogut.
8. Przyporządkowywanie podpisów do obrazka typu: dom, koza, motyl.
9. Odczytywanie prostych wyrazów typu: rak, buda, kogut.
10. Prowadzenie linii łączących punkty.

Natomiast wykaz osiągnięć minimalnych z języka polskiego dla klasy I i II obejmuje po 10 umiejętności szkolnych i praktycznych (pozaszkolnych). Umiejętności szkolne ujawniają się w sytuacjach typowo szkolnych, na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych, a praktyczne w sytuacjach typowo pozaszkolnych, głównie poza szkołą, ale też w szkole, poza lekcją, w których nauczyciel nie kieruje bezpośrednio pracą uczniów, a uczniowie pracują sami bez kontroli nauczyciela, np.: w sekretariacie szkoły, w stołówce i w świetlicy szkolnej (J. Sala 1989).

Poniżej przedstawiam po 5 przykładowych umiejętności minimalnych z każdej dziedziny.

Klasa I

Umiejętności szkolne:

1. Nazywanie grup przedmiotów typu: owoce, meble, warzywa.
2. Odczytywanie wyrazów dwusylabowych typu: mama, kosa, mleko.
3. Pisanie wyrazów ze zmiękczeniami typu: sia, cio, pie.
4. Wyróżnianie samogłosek w wyrazach typu: kot, mak, ser.
5. Rozpoznawanie utworów zgodnych z aktualnym wykazem lektur.

Umiejętności praktyczne (pozaszkolne):

1. Odczytywanie reklam typu: OMO, LEGO, AS.
2. Rozpoznawanie symboli narodowych: godło, flaga, herb stolicy.
3. Podpisywanie zeszytów nazwą przedmiotu szkolnego: muzyka, plastyka, matematyka.
4. Odczytywanie planu lekcji.
5. Ilustrowanie zdania typu: Kot pije mleko.

Klasa II

Umiejętności szkolne:

1. Nadawanie tytułów obrazkom przedstawiającym zabawy dzieci.
2. Formułowanie odpowiedzi na podane pytanie.
3. Odczytywanie zdań typu: Czarek ma zegarek.
4. Pisanie zdania składającego się co najmniej z trzech wyrazów.
5. Rozpoznawanie zdań pytających i rozkazujących.

Umiejętności praktyczne (pozaszkolne):

1. Odczytywanie tytułów telewizyjnych programów dla dzieci.
2. Rozpoznawanie herbów polskich miast: Warszawa, Gniezno, Kraków.
3. Odczytywanie tytułów książek dla dzieci.
4. Praktyczne stosowanie skrótów: kg, s., ul.
5. Odczytywanie znaków graficznych związanych z pogodą.

Zebranie opinii rodziców ułatwił kwestionariusz ankiety dla rodziców.

Badanie początkowe odbyło się pod koniec pierwszego semestru roku szkolnego 1993/1994, a końcowe w czerwcu tego samego roku w 14 szkołach województwa bydgoskiego, elbląskiego, konińskiego, pilskiego, poznańskiego i toruńskiego.

Informację o badanych przedstawiam w tabeli 1.

Zgodnie z celem badań, po badaniu początkowym, w każdej badanej klasie wyłoniłam grupę uczniów nie spełniających wymagań minimalnych z języka polskiego, dla których zorganizowałam zespoły dydaktyczno-wyrównawcze oddzielne dla każdej klasy. Informacje o uczestnikach zespołów zawiera tabela 2.

Tabela 1. Informacje o badanych uczniach

Klasa	Liczba badanych							
	Ogółem	w tym		środowisko zamieszkania		pochodzenie społeczne		
		dzień- cząt	chłopców	miasto	wieś	inteli- genckie	robotni- cze	chłop- skie
0	48	19	29	-	48	6	37	5
I	333	163	170	230	103	88	206	39
II	77	42	35	38	39	17	50	10
ogółem	458	224	234	268	190	111	293	54

Źródło: Protokół badania osiągnięć minimalnych z języka polskiego. Obliczenia własne

Tabela 2. Uczestnicy zespołów dydaktyczno-wyrównawczych

Klasa	Liczba badanych				
	Ogółem	w tym		środowisko zamieszkania	
		dzień- cząt	chłopców	miasto	wieś
0	9	2	7	-	9
I	71	35	36	40	31
II	17	7	10	8	9
ogółem	97	44	53	48	49

Źródło: Protokół badania osiągnięć minimalnych z języka polskiego. Obliczenia własne

Dla zespołów opracowałam plan pracy wyrównawczej (wykaz nie opanowanych umiejętności minimalnych i przykładowe konspekty zajęć). W okresie od marca do czerwca, w odstępach dwutygodniowych, przeprowadziłam sześć dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, na których zastosowałam nauczanie - uczenie się parami oraz metody kształcenia wielostronnego.

Ponadto badaniami objęłam 24 nauczycieli nauczania początkowego języka polskiego oraz ponad 441 rodziców badanych uczniów. Dla potrzeb niniejszego doniesienia analizę wyników ograniczam do uczniów objętych zajęciami w zespołach dydaktyczno-wyrównawczych.

4. Struktura i charakterystyka zajęć wyrównawczych

Badania początkowe osiągnięć minimalnych z języka polskiego wykazały potrzebę zorganizowania dodatkowej pomocy uczniom słabszym i opóźnionym w uczeniu się przedmiotu. Uczniowie ci nie opanowali umiejętności tworzących zakres osiągnięć minimalnych i w efekcie nie zaliczyli sprawdzianu (w skrócie SOM I). Wobec tego w badanych klasach wyłoniłam grupy uczniów do pracy wyrównawczej. W skład każdej grupy weszli uczniowie, którzy nie zaliczyli sprawdzianu w ogóle oraz ci, którzy wypadli najsłabiej na tle postawionych im wymagań minimalnych. Postępowanie powyższe było zgodne z zaleceniami programu nauczania początkowego: "w stosunku do uczniów wykazujących opóźnienia w nauce szkolnej, ustalone na podstawie systematycznego sprawdzania osiągnięć szkolnych, należy w miarę potrzeb organizować zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze w określonych zespołach, zapewniające wszystkim dzieciom osiągnięcie optymalnego rozwoju" (1992, s. 8).

Zajęcia wyrównawcze odbywały się w okresie od marca do czerwca 1994 roku raz na dwa tygodnie. Na sześciu zajęciach utrwalalam te umiejętności, które nie zostały opanowane zgodnie z przyjętą normą wymagań. Każde zajęcie poświęciłam utrwaleniu jednej umiejętności.

Strukturę zajęć wyrównawczych rozpatrywać będę pod kątem metod i form kształcenia. Tematyka zajęć wiązała się ze świętami okolicznościowymi, porami roku, planami wakacyjnymi, zabawami i pracami domowymi dzieci i ich rodziców. Operacyjne cele zajęć przedstawiałam uczniom w ujęciu taksonomicznym, w postaci konkretnych zadań, które są dokładnym opisem wyników kształcenia uzyskanych po każdym zajęciu (B. Niemierko 1990). Obejmują one zachowania końcowe (obserwowalną aktywność lub czynność uczniów w różnych fazach procesu dydaktyczno-wychowawczego), warunki ich przejawiania i standardy ich osiągnięcia (J.J. Guilbert 1983; R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon

1988). Określiłam co w wyniku ich realizacji uczeń powinien znać, rozumieć i umieć wykonać (B. Niemierko 1990, s. 194-196; K. Denek 1989, s. 66). Uczeń rozwiązując dane zadanie wykazał, że nie tylko rozumie i pamięta poznane wcześniej wiadomości, ale także, że potrafi je zastosować w sytuacjach typowych lub problemowych (tamże). Na zajęciach stosowałam metody wielostronnego kształcenia (W. Okoń 1987, s. 279). Wśród metod dominowały metody asymilacji wiedzy (pogadanka, opowiadanie, opis, praca z książką, dyskusja), samodzielnego dochodzenia do wiedzy (gry dydaktyczne, metoda inscenizacji, burza pomysłów), waloryzacyjne (ekspresji) i praktyczne (ćwiczebne).

Główną formą pracy uczniów, przede wszystkim w ogniwie "kierowanie przebiegiem uczenia się" było uczenie się parami, u podstaw którego leży poznawcza teoria uczenia się i pamięci (R.M. Gagné, L.J. Briggs, W.W. Wagner 1992, s. 182). Praca zbiorowa i indywidualna stanowiły formy uzupełniające. Uczniowie pracowali zbiorowo szczególnie na początku zajęć, kiedy starałam się pozyskać ich uwagę i wytworzyć dostateczną motywację do uczenia się. Indywidualnie najczęściej pod koniec zajęć celem trwałości i transferu wyniku uczenia się. W celu uatrakcyjnienia zajęć wykorzystywałam różnorodne środki i materiały dydaktyczne: teksty opowiadań, wierszy, zagadek i piosenek, ilustracje i prace plastyczne, rozsypanki literowe, sylabowe, wyrazowe i zdaniowe, nagrania dźwiękowe, układanki, domina, łamigłówki, krzyżówki oraz rebusy.

Strukturę kształcenia, zdaniem W. Okonia, wyznaczają ogniwa zdeterminowane między innymi metodami i formami kształcenia (1987).

Strukturę moich zajęć wyznaczały ogniwa procesu dydaktycznego zaproponowane przez R.M. Gagné, L.J. Briggsa i W.W. Wagnera (1992, s. 265-266):

1. Przyciągnięcie uwagi.
2. Poinformowanie ucznia o celach.
3. Pobudzenie przypominania warunków wstępnych.
4. Przedstawienie materiału bodźcowego.
5. Kierowanie przebiegiem uczenia się.
6. Wywołanie zachowania wykonawczego.
7. Dostarczenie informacji zwrotnej.
8. Kontrola zachowania wykonawczego.
9. Wzmaganie trwałości i transferu.

Powyższe ogniwa stosowane w nauczaniu tutorialnym nie muszą występować w komplecie, niemniej ten właśnie porządek jest odpowiedni najczęściej. Stwarzają one możliwość elastycznego przystosowania się uczniów do wymagań sytuacji dydaktycznej (tamże, s. 183).

W ogniwie wstępnym, w celu pozyskania uwagi uczniów, dostarczałam niezbędnych bodźców. Zainteresowanie tematem zajęć odbywało się poprzez rozmowy, wybieranie ulubionych zabawek, rozwiązywanie zagadek, krzyżówek i rebusów, oglądanie reprodukcji, ilustracji i obrazków. Sposób przekazywania celów zajęć sprowadziłam do podania uczniom konkretnych zadań do wykonania. Następnie uczniowie odwoływali się do umiejętności i wiadomości znanych, i potrzebnych do opanowania nowych oraz do osiągnięcia celów danego zajęcia. Przypominali treść znanych im baśni, opowiadań, wierszy, piosenek, wypowiadali się na temat zwyczajów i tradycji narodowych, zachowania się w domu, szkole i najbliższym środowisku, ulubionych zabaw i prac domowych oraz szkolnych. Podawali tytuły znanych książek i czasopism dla dzieci i dorosłych, zasady pisowni skrótów, wyrazów z "ó" i "rz" wymiennym, rozpoznawali samogłoski, spółgłoski, symbole narodowe, herby polskich miast i różne rodzaje zdań, odczytywali wyrazy, zdania, tytuły, reklamy oraz zapisywali wyrazy ze zmiękczeniami typu "sia", "cio", "pie" lub zdania będące odpowiedzią na pytanie.

W ogniwie "przedstawienie materiału bodźcowego" prezentowałam uczniom zadania do wykonania w parach lub indywidualnie oraz objaśniałam reguły gier dydaktycznych. Wykorzystywany materiał umożliwiał realizację celów. Uczniowie wyrażali najpierw spostrzeżenia wyniesione z pierwszego kontaktu z materiałem, a następnie wypowiadali się na temat jego treści i stopnia trudności.

Kierowanie przebiegiem uczenia się w parach następowało przy dyskretnej pomocy, kontroli i ocenie nauczyciela. Pary rozwiązywały jednolite bądź zróżnicowane zadania. Przykładem pracy jednolitej były gry dydaktyczne polegające na rozwiązywaniu haseł krzyżówki, układaniu historyjki obrazkowej składającej się z 3 obrazków, nadawaniu jej tytułu, odczytywaniu planu lekcji na wskazany dzień tygodnia, łączeniu wyrazu z jego skrótem, wyszukiwaniu różnych rodzajów zdań, wyszukiwaniu ilustracji do podanych zdań, dobieraniu zdań do obrazków, pod-

pisywaniu zeszytów nazwą przedmiotu szkolnego itp.

Zadania zróżnicowane dotyczyły tego samego zakresu materiału, ale różniły się treścią i stopniem trudności dla uczniów. Wiązały się z pisemnym udzielaniem odpowiedzi na pytania dotyczące treści krótkiego opowiadania, wskazywaniem zdań pasujących do treści obrazka, rozwiązywaniem zagadek rysunkowych itp.

Nauczyciel, zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej, występował w roli facylitatora, który oprócz troski o klimat zaufania na zajęciach umożliwia uczniom czynny udział w ich planowaniu, przeprowadzaniu i ocenianiu (M. Łobocki 1992). Warto dodać, że pary przygotowywały się starannie do głośnego zaprezentowania wykonanych zadań. Uczniowie chętnie dzielili się z całym zespołem wynikami swojej pracy. Ochoczo ze sobą współpracowały, naradzały się i wspólnie podejmowały decyzję dotyczącą rozwiązania zadania. Ciągła obserwacja pozwoliła ocenić gotowość uczniów do zademonstrowania opanowanych umiejętności i wiadomości.

W ogniwie "dostarczenie informacji zwrotnej" każda para odczytywała głośno wykonane zadanie. Praca w parach umożliwiła maksymalną kontrolę procesu uczenia się. Rozciągnięcie starannej kontroli nad poszczególnymi ogniwami dydaktycznymi daje dobre wyniki uczenia się. Kontrolę przeprowadzał nauczyciel lub uczniowie łącząc ją ze słowną oceną wykonanych zadań.

W celu wzmagania trwałości i transferu wyników uczenia się uczniowie otrzymywali dodatkowe zadania do indywidualnego rozwiązania, sprzyjające częstszemu wypowiedaniu się, dyskusji i mobilizowaniu do zadawania pytań.

Istotną cechą nauczania parami jest rola tutora - nauczyciela decydującego jakimi ogniwami dydaktycznymi się zająć, jakim nadać większe znaczenie lub pozostawić uczniowi. Od niego zależy czas przeznaczony na każde ogniwo w stopniu optymalnym dla efektów uczenia się. Możliwość wybrania najwłaściwszego sposobu realizacji ogniw pozwala dostosować nauczanie do potrzeb ucznia (R.M. Gagné, L.J. Briggs, W.W. Wagner 1992, s. 266).

Zalety nauczania parami wiążą się z jego elastycznością, która stwarza możliwość dokładnej realizacji ogniw dydaktycznych oraz ich powtarzanie w miarę potrzeby. Badania dowiodły, że postępowanie dydaktyczne charakterystyczne dla nauczania -

- uczenia się parami w grupie dwuosobowej (parze) można z powodzeniem zastosować w małej grupie (od 3 do 8 uczniów), a także w dużej liczącej około 30 uczniów (tamże).

W okresie badawczym na zajęciach uczniowie byli swobodni, aktywni, starannie wykonywali ćwiczenia i dokładnie kontrolowali poprawność powierzonych im zadań. Praca parami na zajęciach wyrównawczych wdrożyła także uczniów do udzielania pomocy rówieśnikom w każdej sytuacji nie tylko szkolnej, ale także pozaszkolnej. Obserwacje poczynione w trakcie półrocznej pracy z dziećmi potwierdzają wcześniejsze ustalenia, że nauczanie - uczenie się parami z zastosowaniem metod kształcenia wielostronnego sprzyja wykształceniu umiejętności współdziałania i pokonywania własnej nieśmiałości i niepewności w zespole (J. Hanisz 1985, s. 24).

Po odbyciu 6 zajęć wyrównawczych przeprowadzono badanie końcowe, w którym zastosowano drugi sprawdzian (w skrócie SOM II) ukazujący efekty uczenia się parami.

5. Efekty nauczania - uczenia się parami

Wskaźnikiem osiągnięć minimalnych z języka polskiego był wynik uzyskany przez każdego badanego ucznia w obu sprawdzianach. Wobec tego, że przyjętą normę wymagań określiłam na 80 % rozwiązanych zadań z całego sprawdzianu, uczeń zaliczył oba sprawdziany i osiągnął poziom wymagań minimalnych jeżeli rozwiązał po 16 zadań na 20 możliwych. Jeżeli rozwiązał ich mniej, nie zaliczył sprawdzianów i nie osiągnął poziomu wymagań minimalnych. Trzeba dodać, że liczba zadań sprawdzianu pierwszego różniła się od drugiego wzbogaconego o 6 zadań, które w badaniu początkowym nie zostały poprawnie rozwiązane.

Modyfikacja sprawdzianu drugiego polegająca na zmniejszeniu liczby zadań do 20, była możliwa ze względu na fakt, iż zadania od 21 do 26 były zadaniami powtórzonymi i tworzyły pary z odpowiadającymi im treścią zadaniami zawartymi między 1 a 20. Obliczenie średniej arytmetycznej dla par zadań pozwoliło na zmniejszenie objętości sprawdzianu do 20 zadań.

Ogółem badaniami objęto 458 uczniów, w tym w klasie zerowej 48, w klasie pierwszej 333 i w klasie drugiej 77. Ze względu na środowisko społeczne szkoły zaliczenie sprawdzianów przez ogół badanych przedstawia tabela 3. Oba sprawdziany po-

winne być zaliczone przez wszystkich uczniów. Tymczasem SOM I nie zaliczyła ponad 1/3 ogółu badanych. Na niekorzystny wynik rzutował brak osiągnięć minimalnych uczniów najsłabszych i opóźnionych w uczeniu się języka polskiego. W następstwie badań, uczniów tych objęto pracą wyrównawczą. W jej efekcie wzrosła liczba zaliczających SOM II. Jednak około 21 % uczniów mimo dodatkowej pracy wyrównawczej nie spełniło przyjętej normy wymagań minimalnych. Przedstawione rezultaty badań ogółu uczniów klas 0-II ilustruje wykres 1. Rezultaty pracy wyrównawczej stają się bardziej czytelne, gdy analizą obejmujemy tylko uczestników zespołów dydaktyczno-wyrównawczych.

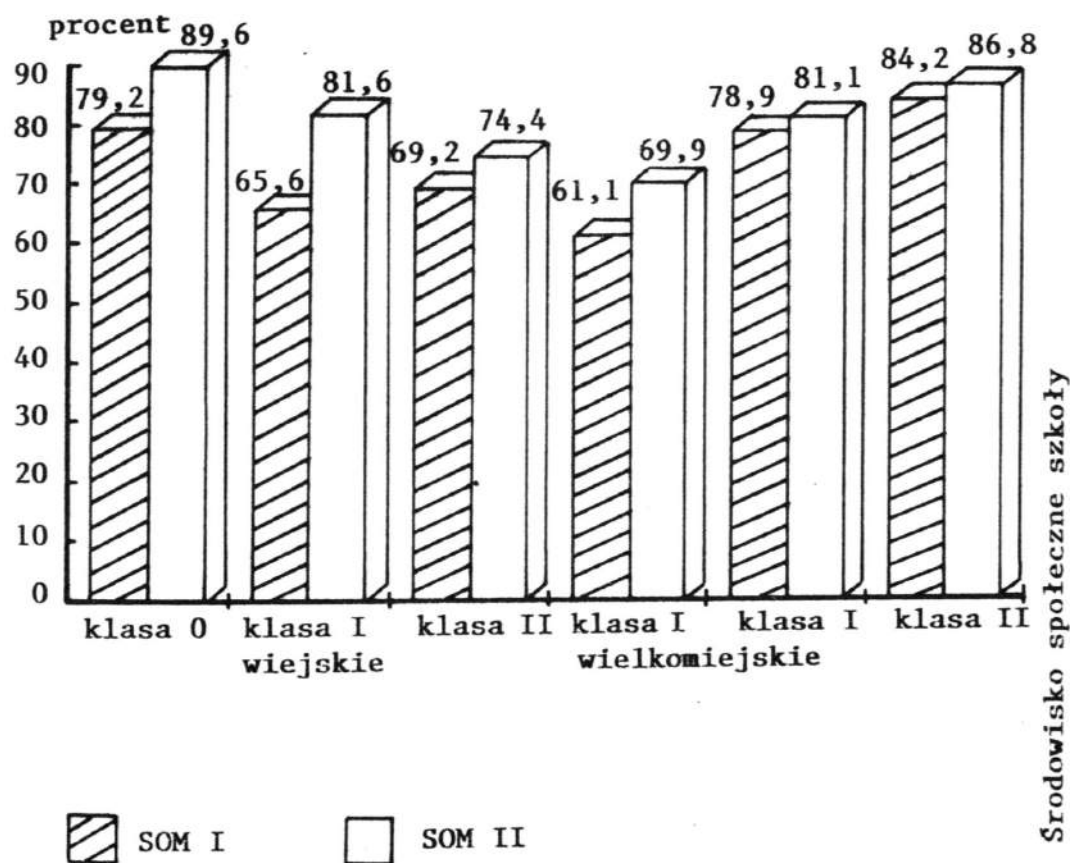
Tabela 3. Zaliczenie sprawdzianu przez ogół badanych w liczbach i procentach

Środowisko społeczne szkoły	Klasa	Liczba badanych	SOM I		SOM II	
			zaliczony	nie zaliczony	zaliczony	nie zaliczony
wiejskie	0	48	38 79,2	10 20,88	43 89,6	5 10,4
	I	125	82 65,6	43 34,4	102 81,6	23 18,4
	II	39	27 69,2	12 30,8	29 74,4	10 25,6
miejskie	I	113	69 61,1	44 38,9	79 69,9	34 30,1
wielkomijskie	I	95	75 78,9	20 21,1	77 81,1	18 18,9
	II	38	32 84,2	6 15,8	33 86,8	5 13,2
Razem		458	323 70,5	135 29,5	363 79,3	95 20,7

W tabeli 4. przedstawiam wyniki SOM I i SOM II grupy wyrównawczej.

Wyniki badań zawarte w tabeli 4. są czytelne. Spośród 97 uczniów objętych dodatkową opieką wyrównawczą SOM I zaliczyło 27 (27,8 %) uczniów co oznacza, że tylko trzecia część ogółu opanowała umiejętności minimalne z języka polskiego poziomu

swojej klasy. Z kolei w badaniu końcowym przeprowadzonym po zakończeniu cyklu zajęć dydaktyczno-wyrównawczych sytuacja uległa odwróceniu (por. tabela 4). Badani wypadli nieco lepiej w porównaniu z badaniem początkowym. Zmniejszył się odsetek uczniów, którzy nie opanowali umiejętności minimalnych z języka polskiego, chociaż należało oczekiwać, że po okresie pracy dodatkowej nastąpi pełne ich opanowanie. Wyniki badań potwierdzają celowość organizowania zespołów wyrównawczych i nauczania - uczenia się parami z zastosowaniem metod kształcenia wielostronnego.



Wykres 1. Zaliczenie sprawdzianów przez ogół badanych

Tabela 4. Wyniki sprawdzianów

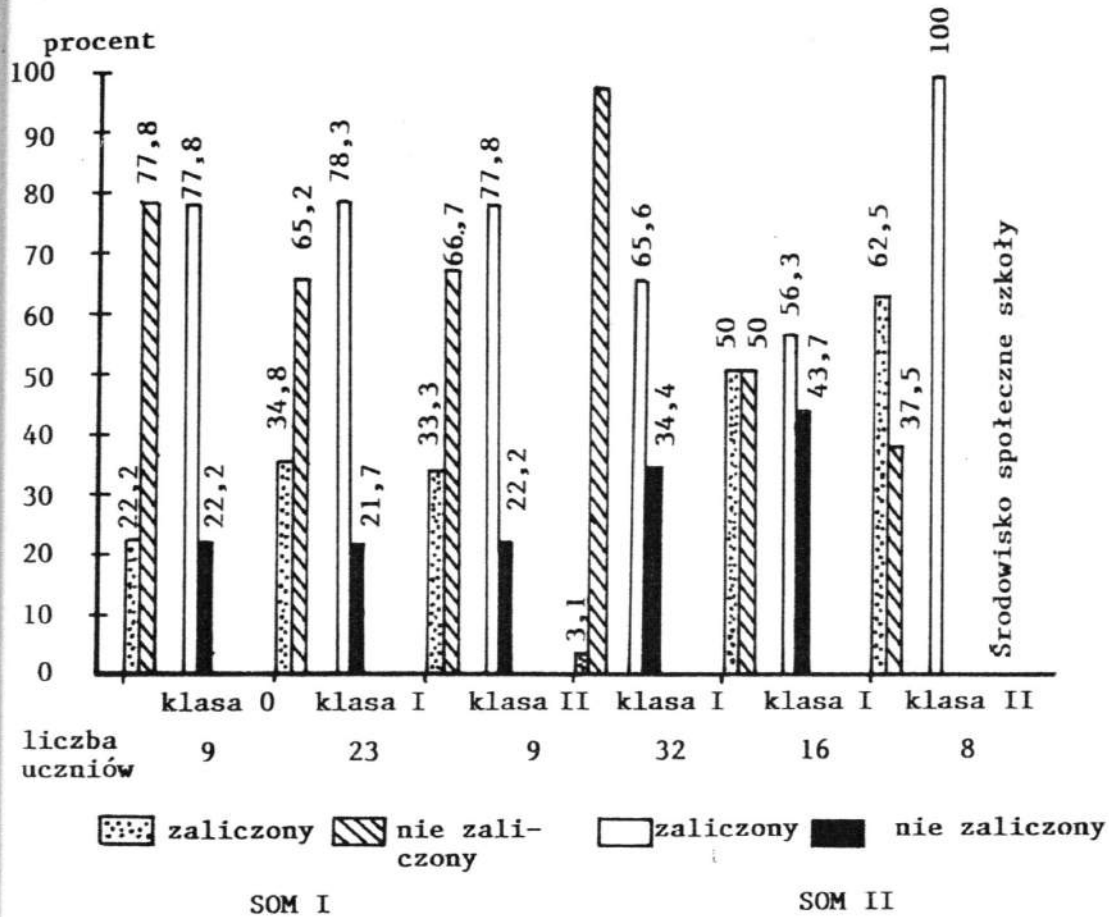
Środowisko społeczne szkoły	Klasa	Liczba uczniów	SOM I		SOM II		Razem	
			zaliczony	nie zaliczony	zaliczony	nie zaliczony	zaliczony	nie zaliczony
wiejskie	0	9	2	7	7	2	9	9
	I	23	8	15	18	5	26	20
	II	9	3	6	7	2	10	8
miejskie	I	32	1	31	21	11	22	42
wielkomijskie	I	16	8	8	9	7	17	15
	II	8	5	3	8	-	13	3
Razem		97	27	70	70	27	97	97
Procent		100	27,8	72,2	72,2	27,8	100,0	100,0

Źródło: Sprawdziany osiągnięć minimalnych z języka polskiego (SOM I, SOM II). Obliczenia własne

Zastosowanie nauczania-uczenia się parami na zajęciach wyrównawczych wpłynęło nie tylko na kompensację braków osiągnięć minimalnych z języka polskiego, ale także na podniesienie ich poziomu. Osiągnięcia minimalne z języka polskiego uczniów zespołów wyrównawczych ilustruje wykres 2.

Dobór par uczniów na zasadzie wzajemnej sympatii pobudzał ich do bezkonfliktowej pracy. Współpraca między uczniami siedzącymi w jednej ławce pozwoliła na naradzanie się, wymianę pomysłów, uzgadnianie rozwiązania zadania i wspólne podejmowanie decyzji. 27 osobowa grupa uczniów, która wykazuje braki wymaga dalszej opieki wyrównawczej, celem opanowania umiejętności minimalnych jeszcze na poziomie nauczania początkowego. Efekty omawianych zajęć warto prześledzić ze względu na środowisko zamieszkania uczniów (zobacz tabela 5).

Wbrew obiegowym opiniom o niezadowolającym poziomie szkół wiejskich, najslabsze efekty w badaniu początkowym uzyskali uczniowie szkół miejskich. Jednocześnie w badaniu końcowym wskaźnik wzrostu wyników liczony odsetkiem rozwiązanych zadań w stosunku do badania początkowego ukształtował się następująco:



Wykres 2. Osiągnięcia minimalne z języka polskiego

Tabela 5. Wyniki sprawdzianów w liczbach i procentach

Środowisko społeczne badanych		SOM I		SOM II		Ogółem	
		Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
wiejskie	41	13	28	32	9	45	37
		31,7	68,3	78,1	21,9	54,9	45,1
miejskie	32	1	31	21	11	22	42
		3,1	96,9	65,6	34,4	34,4	65,6
wielkomiejskie	24	13	11	17	7	30	18
		54,2	45,8	70,8	29,2	62,5	37,5

w szkołach wiejskich +46,4 %
 w szkołach miejskich +62,5 %
 w szkołach wielkomiejskich +16,6 % (tabela 5).

Badanie początkowe pokazało, że sześciolatki w pierwszym półroczu pracy wychowawczo-dydaktycznej nie opanowały przede wszystkim umiejętności odczytywania wyrazów o prostej budowie fonetycznej zapisanych drukiem i umiejętności przygotowujących do nauki pisania.

Przykłady błędów popełnionych przez dzieci ilustruje poniższe zestawienie:

Nazwa umiejętności	Popełnione błędy
Wyodrębnienie głoski w nagłosie wyrazów o prostej budowie fonetycznej.	Wskazywanie dowolnej litery wyrazu.
Przyporządkowywanie podpisów do obrazka.	Przyporządkowywanie podpisów nieadekwatnych do obrazka.
Odwzorowywanie figur geometrycznych.	Lustrzane odbicie figury, zachwianie proporcji, niestaranność odwzorowania.
Wykonanie elementów literopodobnych.	Wychodzenie poza wyznaczone linie, niestaranność wykonania.

W klasie I umiejętności praktyczne (pozaszkolne) nabywane głównie w wyniku doświadczenia życiowego funkcjonowały nieznacznie lepiej od umiejętności szkolnych kształtowanych w toku lekcji. Nie opanowane umiejętności praktyczne (pozaszkolne) oraz błędy najczęściej popełniane ilustruje poniższe zestawienie:

Nazwa umiejętności	Popełnione błędy
Zapisywanie informacji typu: "Jestem u kolegi".	Zapisywanie informacji jednym wyrazem lub kilkoma zdaniami. Brak wielkiej litery na początku zdania zawierającego informację. Przepisanie polecenia. Zapisanie informacji nieadekwatnej do polecenia.

Nazwa umiejętności	Popełnione błędy
Odczytywanie planu lekcji.	Odczytywanie dowolnego przedmiotu niezgodnie z poleceniem nauczyciela.

Spośród umiejętności szkolnych nie opanowano przede wszystkim:

- wyodrębniania zdań w tekście krótkiego opowiadania. Uczniowie wyodrębniali cały dowolny wiersz opowiadania zamiast zdania;
- rozpoznawania zdań pytających. Badani podawali jedynie wyraz ze znakiem zapytania kończący zdanie pytające lub wszystkie zdania z krótkiego opowiadania, wiersz tekstu zawierający znak zapytania lub zdanie pytające, zdanie innego rodzaju niż pytające;
- rozpoznawania utworów zgodnych z aktualnym wykazem lektur. Po obejrzeniu obrazka ze znanego im utworu uczniowie podawali niewłaściwy jego tytuł, tworząc go przez dowolne połączenie nazw ludzi lub przedmiotów znajdujących się na obrazku;
- pisania wyrazów ze zmiękczeniami typu: "sia", "cio", "pie". Zmiękczyli spółgłoski kreską zamiast samogłoską "i".

W klasie II umiejętności szkolne i praktyczne (pozaszkolne) zostały opanowane niemal w pełni, gdyż tylko jeden uczeń nie spełnił przyjętej normy wymagań. Wykazał braki w zakresie formułowania odpowiedzi na podane pytanie, podpisywania historyjki obrazkowej składającej się z trzech obrazków, odczytywania tytułów telewizyjnych programów i książek dla dzieci, praktycznego stosowania skrótów: kg, s. ul. O nie opanowaniu wymienionych powyżej umiejętności zdecydowały następujące błędy:

- odpowiedzi nieadekwatne do podanego pytania;
- błędy ortograficzne w tytule historyjki obrazkowej, np.: "Porzar", "Na chuśstawce", "W ogrutku";
- odczytywanie dowolnego tytułu telewizyjnego programu lub książki niezgodne z poleceniem nauczyciela;
- użycie kropki w skrócie kg, dr, nr lub jej brak w skrócie ul., ob., kpt.

Badanie końcowe przeprowadzone po półrocznej systematycznej pracy dydaktyczno-wyrównawczej pokazało przyrost umiejętności minimalnych zarówno w klasie 0, I jak i II. Minimalny zakres umiejętności umożliwiający podjęcie nauki w klasie I opanowano w pełni. Uczniowie klasy I i II wykazali jedynie braki w zakresie wyodrębniania zdań w tekście krótkiego opowiadania. Zatem zastosowanie metod kształcenia wielostronnego w powiązaniu z nauczaniem - uczeniem się parami okazało się korzystne w wyrównywaniu braku osiągnięć minimalnych z języka polskiego. Umiejętności nie opanowane winny być przedmiotem dalszej pracy lekcyjnej lub pozalekcyjnej w ramach zajęć wyrównawczych. Obserwacja zajęć wyrównawczych przez okres jednego semestru pozwoliła przekonać się o przydatności i skuteczności w procesie dydaktyczno-wychowawczym na lekcjach języka polskiego analizowanej formy organizacyjnej pracy uczniów. Krótki okres badań, jak i niewielka próba badawcza w poszczególnych klasach skłaniają do dalszych badań w tym zakresie.

Przedstawione rezultaty badań własnych nie ograniczają zastosowania pracy parami w kompensowaniu braku osiągnięć minimalnych na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych. Wręcz przeciwnie, wsparte cytowanymi w niniejszym artykule pracami wielu dydaktyków potwierdzają przydatność omawianej formy w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Pracę parami można stosować zarówno na lekcjach poszczególnych przedmiotów, jak też na zajęciach zespołów dydaktyczno-wyrównawczych. Bez względu na rodzaj zajęć praca parami pozwala zachować naturalny charakter procesu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L.: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa PWN 1983.
- Denek K.: Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole. Poznań-Kalisz CDN 1989.
- Devin-Sheehan L., Feldman R.S., Allen V.L.: Research on children tutoring children: A critical review. "Review of Educational Research", 46, 1976.

- Ellson D.G.: Tutoring. W: N.L. Gage (red.) The psychology of teaching methods (75 Yearbook of NSSE). Chicago University of Chicago Press 1976.
- Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W.: Zasady projektowania dydaktycznego. Warszawa WSiP 1992.
- Gartner A., Kohler M., Riesman F.: Children teach children. New York Harper & Row 1971.
- Guilbert J.J.: Zarys pedagogiki medycznej. Warszawa PZWS 1983.
- Hanisz J.: Uczenie się dzieci klas I-III w parach. Częstochowa WSP 1985.
- Kruszewski K. (red.): Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Warszawa WSiP 1991.
- Lewowicki T.: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka zróżnicowana. Warszawa PWN 1977.
- Łobocki M.: O uczeniu się - stanowisko psychologii humanistycznej "Edukacja", nr 3, 1992.
- Materiały do powszechnej konsultacji - suplement do programu nauczania początkowego. Warszawa WSiP 1993.
- Niemierko B. (red.): ABC testów osiągnięć szkolnych. Warszawa WSiP 1975a.
- Niemierko B.: Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Warszawa PWN 1990.
- Nowik J.: Próba określenia minimum kompetencji matematycznej ucznia klasy IV szkoły podstawowej oraz sposobów wykorzystania tego minimum do przewidywania losów ucznia. "Edukacja", nr 2, 1983.
- Okoń W.: Słownik pedagogiczny. Warszawa PWN 1984.
- Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa PWN 1987.
- Patrzalek T.: Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć koniecznych. Jak wyodrębnić osiągnięcia konieczne. "Oświata i wychowanie", nr 20, 1984.
- Program nauczania początkowego. Warszawa MEN 1992.
- Program wychowania przedszkolnego. Warszawa MEN 1992.
- Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym. Warszawa MEN 1991.
- Program wychowania w przedszkolu dla dzieci 3-6 letnich. Warszawa MEN 1992.
- Puślecki W.: Binarny system uczenia się. Opole WSP 1983.

- Puślecki W.: Uwarunkowania i efekty binarnego uczenia się. Warszawa-Wrocław PWN 1988.
- Sala J.: Osiągnięcia konieczne w nauczaniu początkowym języka polskiego. Bydgoszcz WSP 1989 (nie opublikowana rozprawa doktorska).
- Sharon S.: Cooperative learning in small groups. Recent methods and effects on achievement, attitudes and athletic relations. "Review of Educational Research" 50, 1980.
- Sitarska W.: Osiągnięcia konieczne w początkowym nauczaniu matematyki: problemy, propozycje badawcze, stanowisko nauczycieli. "Edukacja" nr 1, 1985.
- Wojciechowska K.: Sprawdzanie osiągnięć szkolnych z matematyki w klasie I szkoły podstawowej. Opole Tutor 1991.