

---

ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ  
W BYDGOSZCZY

Studia Pedagogiczne 1983 z. 11

---

**TADEUSZ MRÓZ**  
WSP w Bydgoszczy

REALIZACJA KONCEPCJI WIELOSTRONNEGO KSZTAŁCENIA W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

**Wprowadzenie**

Wśród różnych błędów popełnianych w nauczaniu, chyba najbardziej szkodliwym jest jednostronność. Prowadzi ona nieuchronnie do głębokich deformacji w osobowości uczniów. Niebezpieczeństwo to dostrzegli wyraźnie twórcy Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. W artykule 26 Deklaracji za naczelne zadanie współczesnej edukacji uznano bowiem wszechstronny rozwój osobowości człowieka /Kocot, Wolfke, 1969/.

Nowoczesny system dydaktyczny musi zatem zapewnić każdej jednostce wszechstronny i harmonijny rozwój jego osobowości. Powinien to być taki system i tak funkcjonować, aby z rozwojem intelektualnym był ściśle zespolony rozwój takich komponentów osobowości jak postawy, przekonania czy system wartości /Muszyński, 1971 s.41; Piaget, 1977 s.79-103/.

Idea wszechstronnego rozwoju osobowości legła u podstaw najróżniejszych koncepcji i prób doskonalenia systemów dydaktycznych w różnych krajach, w tym również w Polsce /Husén, 1977; Okoń, 1979; Bartecki, 1958; Lech, 1968; Fleming, 1974; Nakoneczna, 1980; Faure, 1975/. Jedną z nich, zasługującą na szczególną uwagę, jest koncepcja wielostronnego kształcenia /wielostronnego nauczania - uczenia się/ opracowana przez W. Okonia /Okoń, 1971 s.30-52; Okoń, 1976 s.13-101/.

**1. Główne założenia koncepcji wielostronnego kształcenia**

Oryginalną i ciągle aktualną próbę przezwyciężenia jednostron-

nych poglądów dydaktycznych dotyczących ważności i roli określonych sposobów uczenia się i osiągnięcia wykształcenia ogólnego podjął W. Okoń. Najważniejszą drogą uczenia się dla J.F. Herbarta było przyswajanie, dla J. Deweya - odkrywanie, dla przedstawicieli szkoły twórczej /E. Dalcroze, G. Zappa, H. Rowid/ - przeżywanie, a dla przedstawicieli szkoły pracy /A. Abrahamson, U. Cygnaeus, G. Kerschenshteiner/ - działanie /Sońnicki, 1967 s.24-134; Chmaj, 1963 s.184-197/.

W. Okoń w opracowanej koncepcji wielostronnego kształcenia zawarł propozycję rozwiązań dydaktycznych, które mają istotne znaczenie dla dalszego rozwoju praktyki pedagogicznej. Dotyczą one:

- 1/ klasyfikacji metod nauczania oraz czynności nauczyciela i uczniów,
- 2/ składników wiedzy naukowej,
- 3/ strategii wielostronnego nauczania - uczenia się,
- 4/ poglądów na budowę lekcji.

Podstawę całej koncepcji stanowią dwie tezy sformułowane przez jej twórcę. Pierwsza teza zakłada, że każda z czterech dróg uczenia się: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie, stosowana w nauczaniu jako wyłączna lub zdecydowanie dominująca, prowadzi do wykształcenia o charakterze jednostronnym, w pewnym zakresie ograniczonego. Druga teza zakłada, że pełną aktywność uczniów warunkującą wszechstronny rozwój ich osobowości możemy zapewnić przez uwzględnienie w nauczaniu wszystkich, harmonijnie powiązanych, czterech dróg uczenia się /Okoń, 1976 s.78/.

Drogi uczenia się /przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie/ traktowane przez przedstawicieli różnych szkół jako dominujący czynnik kształcenia, posłużyły W. Okoniowi do wyodrębnienia czterech, odpowiadających im kategorii metod nauczania /metody podające, problemowe, praktyczne i eksponujące/.

Droga ludzkiego nauczania - uczenia się może przebiegać, albo od poznania obiektywnie istniejącej rzeczywistości do działania przekształcającego tę rzeczywistość, albo w kierunku odwrotnym - od działania do poznania. W prawidłowo organizowanym procesie kształcenia zarówno poznanie jak i działanie powinny w harmonijny sposób być powiązane i płynnie przechodzić jedno w drugie. Zaniedbywanie lub wprost łamanie fundamentalnej zasady wszelkiego nauczania obligującej do harmonijnego wiązania poznania z działaniem /uczymy się aby dzia-

tać/ powoduje, że proces dydaktyczny w wielu szkołach ma charakter fragmentaryczny, a wyniki są dalekie od społecznie oczekiwanych. Jego rzeczywisty wpływ na rozwój osobowości ucznia jest bowiem zbyt jednostronny i wyraźnie ograniczony.

Analiza procesu dydaktycznego pozwala wyodrębnić pewne typowe kategorie czynności nauczyciela i czynności uczniów dla stosowanej grupy metod nauczania powiązanej z określoną drogą uczenia się /Tab.1/. Ich dokładna znajomość pozwala na stałe doskonalenia działalności dydaktycznej nauczyciela.

Tabela 1. Kategorie metod nauczania oraz czynności nauczyciela i uczniów

Wielostronne nauczanie		Wielostronne uczenie się	
Kategorie metod nauczania	Kategorie czynności nauczyciela	Drogi uczenia się	Kategorie czynności uczących się
1	2	3	4
Metody podające	Podawanie lub udostępnianie gotowych informacji	Uczenie się przez przyswajanie	Uczenie się gotowych treści i przyswajanie wiedzy
Metody problemowe	Kierowanie procesem rozwiązywania zagadnień poznawczych	Uczenie się przez odkrywanie	Rozwiązywanie zagadnień poznawczych, dokonywanie odkryć i przyswajanie wiedzy
Metody eksponujące	Eksponowanie wartości moralnych, estetycznych i wszelkich innych	Uczenie się przez przeżywanie	Poznanie wartości i przeżywanie ich
Metody praktyczne	Organizowanie działalności praktycznej uczących się	Uczenie się przez działanie	Działanie wytwarzające obiekty lub je przeobrażające

W. Okoń wyróżnia cztery kategorie czynności praktyczno-poznawczych, które genetycznie wywodzą się z wyróżnionych dróg uczenia się. Każda kategoria metod nauczania, która określa typową kategorię czynności nauczyciela opiera się na głównej drodze uczenia się wyznaczającej jednoznacznie kategorię czynności uczących się.

Analiza wiedzy naukowej pod kątem potrzeb dydaktyczno-wychowawczych pozwoliła autorowi koncepcji wielostronnego kształcenia na wyodrębnienie czterech warstw treściowych wiedzy oraz ich elementarnych składników. Wyodrębnione elementy wiedzy ściśle wiążą się z celami procesu dydaktyczno-wychowawczego /Tab.2/.

Tabela 2. Cele procesu dydaktycznego i składniki wiedzy

Cele procesu dydaktycznego	Warstwy treści	Rodzaje zdań
Przyswajanie gotowych wiadomości	opis	zdania opisujące
Samodzielne zdobywanie wiedzy, rozwój samodzielnego myślenia	wyjaśnienie	zdania wyjaśniające i uzasadniające
Rozwój procesów emocjonalnych. Umiejętność wartościowania, dokonywania ocen	ocena	zdania oceniające
Rozwój umiejętności praktycznych	norma	zdania normatywne

Istotne znaczenie dla rozwoju praktyki pedagogicznej ma wyodrębnienie - stosownie do czterech dróg uczenia - czterech strategii nauczania - uczenia się, które stanowią podstawę modyfikacji struktury lekcji /Tab.3/.

Tabela 3. Strategie lekcji

Drogi uczenia się	Strategie	Etapy strategii
1. Przystawianie	1. Strategia "A" - asocjacyjna	1. Zetknięcie uczniów z nowymi wiadomościami 2. Skojarzenie nowych wiadomości z już posiadanyymi 3. Uporządkowanie wiadomości 4. Zastosowanie wiadomości
2. Odkrywanie	2. Strategia "P" - problemowa	1. Stworzenie sytuacji problemowej 2. Postawienie problemów 3. Sformułowanie hipotez 4. Weryfikacja hipotez 5. Ocena rozwiązań
3. Przeżywanie	3. Strategia "E" - emocjonalna	1. Zetknięcie z dziełem i ukierunkowanie kontaktu z nim 2. Ekspozycja dzieła 3. Analiza problemowa dzieła i ocena 4. Umiejscowienie dzieła na tle dorobku autora i epoki
4. Działanie	4. Strategia "O" - operacyjna	1. Poznanie celu i reguł działania 2. Ustalenie modelu działania 3. Pokaz działania wzorowo-wykonawczego 4. Działania uczącego się dokładnie kontrolowane 5. Samodzielne ćwiczenia w sprawnym wykonywaniu działania

W ogólnej strukturze lekcji możemy wyróżnić trzy podstawowe części:

1. Część przygotowująca i ukierunkowująca pracę uczniów /względnie trwałą/;
2. Część główna zdeterminowana przez obraną strategię i stosowaną metodę;
3. Część końcowa syntetyzująco-utrwalająca i wdrożeniowa /względnie stała/.

Zastosowana strategia w części głównej lekcji /Tabela 3/ stała się podstawą do wyodrębnienia czterech typów lekcji:

1. Lekcja typu "A" /strategia "A" - asocjacyjna/;
2. Lekcja typu "P" /strategia "P" - problemowa/;
3. Lekcja typu "E" /strategia "E" - emocjonalna/;
4. Lekcja typu "O" /strategia "O" - operacyjna/.

Przyjęcie ogólnej struktury lekcji i jednoznaczne określenie granic i czynników jej modyfikacji stanowi teoretyczną podstawę rozwiązań na które oczekuje praktyka pedagogiczna.

Wielostronne nauczanie - uczenie się umożliwia nauczycielom realizację zadań stawianych przed współczesną szkołą:

1. Pozwala na równoczesną realizację w pracy lekcyjnej celów dydaktycznych /poznawczych i kształcących/ oraz wychowawczych;
2. Podnosi rangę uczuć w pracy dydaktyczno-wychowawczej;
3. Pomaga w opanowywaniu struktury wiedzy naukowej;
4. Zapobiega jednostronności w stosowaniu metod nauczania;
5. Podnosi rangę działań praktycznych w procesie kształcenia.

## 2. Realizacja koncepcji wielostronnego kształcenia w nauczaniu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w klasie VIII

### 2.1. Cele, organizacja i przebieg badań

Zgodnie z założeniami koncepcji wielostronnego kształcenia, która w zasadzie nie doczekała się pełnej, empirycznej weryfikacji, podstawowym warunkiem wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości wychowanków jest wykorzystanie wszystkich dróg uczenia się ściśle zintegrowanych ze sobą i wzajemnie się uzupełniających. Pozwala

to bowiem na racjonalne wykorzystanie wszystkich kategorii metod nauczania /Tab.1/ umożliwiających uczniom opanowanie struktur wiedzy naukowej /Tabela 2/ i przygotowanie się do efektywnego działania w otaczającym świecie oraz kształtowania właściwych postaw wobec niego. Tymczasem liczne realia współczesnego życia wskazują dość jednoznacznie, że słuszne założenia koncepcji wielostronnego kształcenia nie są w pełni realizowane w codziennej praktyce pedagogicznej.

Celem podjętych badań jest udzielenie odpowiedzi na jedno pytanie główne i cztery wynikające z niego pytania szczegółowe:

Czy i w jakim stopniu założenia koncepcji wielostronnego kształcenia są realizowane w nauczaniu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w klasie VIII ?

1. Czy i w jakim stopniu na lekcjach są uwzględniane i prawidłowo realizowane strategie wielostronnego nauczania - uczenia się?
2. Czy i w jakim stopniu uczniowie opanowują na lekcjach prawidłową strukturę wiedzy naukowej?
3. Czy i w jakim stopniu nauczyciele wyzwalają w uczniach aktywność werbalną?
4. Czy i w jakim stopniu nauczyciele wdrażają uczniów do samodzielnej pracy umysłowej?

Badania przeprowadziłem w klasach ósmych różnych typów szkół miejskich i wiejskich na terenie województwa bydgoskiego, toruńskiego, wrocławskiego i pilskiego. Przy pomocy odpowiednio przygotowanych nauczycieli studiujących zaocznie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy zgromadziłem materiał faktograficzny dotyczący szczegółowego przebiegu 230 lekcji w klasach ósmych. Przy gromadzeniu materiału badawczego kierowałem się doborem celowo-losowym /Brzeziński, 1975 s.20-28/ biorąc za podstawę plan nauczania w klasie ósmej /wykaz przedmiotów i ich proporcje/ oraz aktualną strukturę szkolnictwa na badanym terenie. Badania przeprowadziłem na lekcjach dwóch podstawowych grup przedmiotów nauczania:

1/ przedmiotów humanistycznych - 90 lekcji;

2/ przedmiotów matematyczno-przyrodniczych - 140 lekcji /Tab.4/.

Objęto nimi 82 nauczycieli, przyjmując generalną zasadę: u każdego nauczyciela /który wyraził zgodę na badania/ i z każdego wybranego przedmiotu należy zarejestrować co najmniej 2 lekcje.

## 2.2. Wyniki badań

Zebrany materiał faktograficzny pozwala stwierdzić, że na 230 badanych lekcjach z 8 podstawowych przedmiotów zdecydowanie najczęściej stosowano strategię "A" /46,1 % lekcji/ i to zarówno w nauczaniu przedmiotów humanistycznych jak i matematyczno-przyrodniczych. Na drugim miejscu w obu grupach przedmiotów /25,5 % lekcji/ znalazła się znacznie rzadziej już stosowana strategia "P". Generalnie, najrzadziej stosowaną strategią w nauczaniu w klasach VIII jest strategia "E" /9,1 % lekcji/, która w przedmiotach humanistycznych zajmuje trzecią pozycję /14,4 % lekcji/, a w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych zdecydowanie czwartą, zarazem ostatnią pozycję /5,7 % lekcji/.

Strategia "O" mimo, że generalnie /19,1 % lekcji/ oraz na lekcjach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych zajmuje trzecie miejsce /25,8 % lekcji/ była najrzadziej stosowaną strategią w nauczaniu przedmiotów humanistycznych /8,9 % lekcji/.

Strategia "A" jest najłatwiejsza i nauczyciele popełniają stosunkowo najmniej błędów przy jej stosowaniu. Zdarzały się nieliczne przypadki pomijania lub przestawiania kolejności poszczególnych jej etapów.

Najczęstszym błędem przy stosowaniu strategii "P" jest pomijanie lub formalne traktowanie etapu tworzenia sytuacji problemowej i etapu formułowania hipotez. Nauczyciele nie przygotowują uczniów do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu sytuacji problemowej. Sytuacje problemowe mają charakter statyczny i nie pozwalają uczniom na dostrzeżenie i samodzielne sformułowanie problemów dydaktycznych. Stąd na zdecydowanej większości badanych lekcji nauczyciele sami byli zmuszeni formułować problemy. Na lekcjach problemowych często pomijano etap formułowania hipotez lub traktowano go w sposób formalny, gdyż wysuwane hipotezy były często oczywiste i nie wymagały już stosowania czasochłonnych zabiegów weryfikacyjnych. Sporo nieprawidłowości stwierdzono przy wyciąganiu wniosków i ocenie uzyskanych rozwiązań problemu. Nauczyciele są bardzo niecierpliwi i zamiast kierować procesami wnioskowania i uogólniania uczniów, często wyręczają ich w pracy lub nawet narzucają im gotowe rozwiązania.

Wiele nieprawidłowości występuje przy stosowaniu strategii "O". Nauczyciele pomijają lub formalnie traktują etap uświadamiania nazwy i znaczenia opanowywanej umiejętności. Najpoważniejszym i najbardziej



Tabela 4. Strategie nauczania - uczenia się zastosowane na lekcjach

Badane przedmioty	S T R A T E G I E										Ogółem badanych lekcji		
	A		P		E		O		liczba	%			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%					
<u>Przedmioty humanistyczne</u>													
język polski	22	44,0	15	30,0	8	16,0	5	10,0	50	21,7			
historia	10	50,0	6	30,0	3	15,0	1	5,0	20	8,7			
wychowanie obywatelskie	9	45,0	7	35,0	2	10,0	2	10,0	20	8,7			
Razem przedmioty humanistyczne	41	45,6	28	31,1	13	14,4	8	8,9	90	39,1			
<u>Przedmioty matematyczne-przyrodnicze</u>													
biologia	10	50,0	8	40,0	1	5,0	1	5,0	20	8,7			
geografia	11	55,0	7	35,0	1	5,0	1	5,0	20	8,7			
matematyka	25	50,0	6	12,0	1	2,0	18	36,0	50	21,7			
fizyka	11	37,0	6	20,0	3	10,0	10	33,0	30	13,0			
chemia	8	40,0	4	20,0	2	10,0	6	30,0	20	8,7			
Razem przedm.matem.-przyrodnicze	65	46,4	31	22,1	8	5,7	36	25,8	140	60,0			
Ogółem badane przedmioty	106	46,1	59	25,5	21	9,1	44	19,1	230	100,0			

brzeziennym w konsekwencje błędem jest brak kontroli i korekty pierwszych czynności wykonywanych przez uczniów. Kontrola jest formalna, często oderwana od korekty i przez to nie prowadzi do doskonalenia danej umiejętności. Na wielu lekcjach brak było odpowiednio dobranych ćwiczeń do doskonalenia nowych umiejętności.

Najwięcej pomysłowości, a zarazem najczęściej odstępstw stwierdzono przy stosowaniu strategii "E". Często analiza i interpretacja utworów była jednostronna i nacechowana schematyzmem myślowym. Brakowało autentycznych dyskusji nad istotnymi wartościami utworu oraz aktywnej pracy uczniów nad własną interpretacją idei utworów, z którymi się stykali.

Częstotliwość stosowania poszczególnych strategii nauczania - uczenia się ma bezpośredni wpływ na kształtowanie struktury wiedzy uczniów. Stosunkowo najczęstsze stosowanie w nauczaniu, i to zarówno przedmiotów humanistycznych, jak i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, strategii asocjacyjnej "A" i strategii problemowej "P" przyczynia się głównie do rozwoju dwóch warstw treściowych: opisu i wyjaśniania. Pociuszający jest fakt, że na badanych lekcjach największy odsetek zdań wypowiedzianych tak przez nauczyciela jak i uczniów stanowią zdania wyjaśniające i uzasadniające /36,2 %/. Stosunkowo słabe wykorzystanie strategii operacyjnej "O" i emocjonalnej "E" wyraźnie ogranicza rozwój takich warstw treści jak norma i ocena. Świadczy o tym znikoma liczba zdań normatywnych /19,7 %/ i oceniających /16,6 %/ wypowiedzianych na wszystkich lekcjach /Tab.5/.

Stosunek zdań wypowiedzianych przez nauczyciela i uczniów świadczy jednoznacznie, że aktywność werbalna nauczycieli na wszystkich lekcjach jest znacznie wyższa niż aktywność werbalna uczniów. Na ogólną średnią liczbę zdań wypowiedzianych na lekcjach przedmiotów humanistycznych /137,6/ nauczyciele wypowiedzieli 73,3 zdania, czyli średnio o 9,0 zdań więcej niż uczniowie. Na ogólną średnią zdań wypowiedzianych na lekcjach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych /87,0/ nauczyciele wypowiedzieli średnio 48,3 zdania czyli średnio o 9,6 zdań więcej niż ich uczniowie /Tab.5/. Aktywność werbalna nauczyciela nie tylko ogranicza aktywność werbalną uczniów, ale hamuje ich aktywność intelektualną. Nauczyciele zbyt często wyręczają uczniów w ich pracy poznawczej, podają im gotowe wnioski. Nauczyciel pozostaje nadal centralną i najbardziej aktywną postacią na lekcji.

Uczniowie nadal pozostają w jego cieniu.

Najważniejszym chyba zadaniem współczesnej szkoły, w erze, w której koniecznością staje się realizacja zasad: "uczyć się bez granic", "uczyć się, aby być", jest przygotowanie dzieci i młodzieży do samodzielnej pracy umysłowej. Umiejętność ta stanowi podstawę kształcenia ustawicznego i umożliwiła jednostce stały rozwój i doskonalenie własnej osobowości w drodze samokształcenia /Oryl, 1981 s.54/; Maziarz, 1966 s.178-183; Rusk, 1926 s.285 Rudniański, 1979 s.100/.

Badania wykazały, że większość nauczycieli traktuje metodykę pracy umysłowej w sposób formalny i bardzo uproszczony. Zdań wypowiedzianych przez nauczycieli na temat techniki uczenia się jest stosunkowo mało /Tab.6/, a ich wartość kształcąca w wielu wypadkach jest problematyczna. Na ogólną liczbę zdań wypowiedzianych przez nauczycieli /13,389/ na lekcjach, tylko 15,4 % stanowią zdania na temat techniki uczenia się /przedmioty humanistyczne 11,8 %, przedmioty matematyczno-przyrodnicze 17,3 %/. W większości mają one charakter wskazań ogólnych / ogólne metody uczenia się/, zbyt mało jest wskazań specyficznych powiązanych z treścią i właściwościami nauczanego przedmiotu. Zapoznanie uczniów z techniką pracy umysłowej ma z reguły charakter okazjonalny, często dość przypadkowy, sprowokowany pytaniami uczniów. Najczęściej miało ono miejsce przy zadawaniu pracy domowej, której przygotowanie i sposób zadawania pozostawiają wiele do życzenia. Na badanych lekcjach dominowało zadawanie mechaniczne /Zborowski, 1975 s.29-30/. Pracę zadawano w pośpiechu, bez należytego przygotowania uczniów do jej wykonania. Analogicznie przebiega proces sprawdzania pracy domowej. Sporadyczne są zdania - pytania nauczyciela skłaniające uczniów do wykazania i uzasadnienia swej metody pracy przy wykonywaniu zadania domowego. Nauczyciele często sprawdzają pracę domową od strony formalnej. Najczęściej zwraca się uwagę na wynik, a bagatelizuje się drogę indywidualnego dochodzenia do niego.

Uczniowie na badanych lekcjach wypowiedzieli ogółem 11.207 zdań, z tego 11,6 % stanowią zdania dotyczące techniki uczenia się /przedmioty humanistyczne 8,6 %, przedmioty matematyczno-przyrodnicze 14,9 %/. Najczęściej są to pytania dotyczące formalnego wykonania pracy /"na kiedy?", "ile?", rzadziej "jak?"/.

Tabela 5. Warstwy treści uwzględnione na badanych lekcjach przy zastosowanych strategiach nauczania - uczenia się na podstawie wypowiedzianych zdań

Badany przedmiot	Zdania nauczyciela						Zdania uczniów							
	opi- su- ją- ce	wyja- śnia- jące sąd- niaj.	oce- nia- jące	nor- maty- wne	Razem zdań nauczyciela		opi- su- ją- ce	wyja- śnia- jące sąd- niaj.	oce- nia- jące	nor- maty- wne	Razem zdań uczniów			
					suma	śred- nia					suma	śred- nia		
<u>Przedm. humanist</u>														
J. polski	1381	2314	343	735	4773	95,4	1319	980	969	997	4265	85,3	9038	180,7
historia	594	318	122	155	1189	59,4	301	489	20	124	934	46,7	2123	106,1
wych. obyw.	423	128	52	54	657	32,8	247	253	53	41	594	29,7	1251	62,5
<b>R a z e m</b>	2398	2760	517	944	6619	73,3	1867	1722	1042	1162	5793	64,3	12412	137,6
<u>Przedm. matem. - przyrodnicze</u>														
biologia	254	169	65	236	724	36,2	267	247	17	73	604	30,2	1328	66,4
geografia	397	282	128	200	1007	50,3	301	248	67	181	797	39,8	1804	90,1
matematyka	496	778	360	622	2256	45,1	448	750	94	614	1906	38,1	4162	83,2
fizyka	409	475	60	159	1103	36,5	349	359	65	193	966	32,0	2069	68,5
chemia	512	560	299	309	1680	84,0	300	545	145	151	1141	57,0	2821	141,0
<b>R a z e m</b>	2068	2264	912	1526	6770	48,3	1665	2149	388	1212	5414	38,7	12148	87,0
<b>O G Ó Ł E M</b>	4466	5024	1429	2470	13389	58,2	3535	3871	1430	2374	11207	48,7	24596	106,9

Tabela 6. Zdania dotyczące techniki uczenia się na tle ogólnej liczby zdań wypowiedzianych przez nauczycieli i uczniów

Badany przedmiot nauczania	Zdania nauczyciela /N/			Zdania uczniów /U/		Razem /N+U/			
	Ogółem	Zdania dot.techniki uczenia się	% zdań dot.techniki uczenia się	Ogółem	Zdania dot.techniki uczenia się	% zdań dot.techniki uczenia się	Zdania ogółem N + U	Zdania dot.techniki uczenia się N+U	% zdań dot.techniki uczenia się N + U
<u>Przedmioty humanistyczne</u>									
język polski	4.773	590	12,3	4.265	410	9,6	9.038	1.000	11,0
historia	1.189	156	13,1	934	73	7,8	2.123	229	10,7
wych.obywatelskie	657	47	7,1	594	17	2,8	1.251	64	5,1
Razem przedmioty humanistyczne	6.619	793	11,8	5.793	500	8,6	12.412	1.293	10,4
<u>Przedmioty matematyczno-przyrodnicze</u>									
biologia	724	83	11,4	604	14	2,3	1.328	97	7,3
geografia	1.007	186	1,8	797	92	11,5	1.804	278	15,4
matematyka	2.256	264	11,2	1.906	257	13,4	4.162	521	12,5
fizyka	1.103	259	23,4	966	251	25,8	2.069	210	10,1
chemia	1.680	384	22,8	1.141	196	17,1	2.821	580	20,5
Razem matem. - przyrodnicze	6.770	1.176	17,3	5.414	810	14,9	12.184	1.686	13,8
O G Ó Ł E M	13.389	2.069	15,4	11.207	1.310	11,6	24.596	2.979	12,6

Łącznie nauczyciele i uczniowie wypowiedzieli 24.956 zdań z których 12,6 % stanowią zdania dotyczące metod uczenia się. Jest to stanowisko za mało, aby dobrze przygotować uczniów do samodzielnej i racjonalnej pracy umysłowej.

### 2.3. Konkluzje

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na sformułowanie konkluzji, które mogą okazać się przydatne dla dalszego doskonalenia praktyki pedagogicznej.

1. Badania wykazały, że przy nauczaniu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w klasie VIII nauczyciele najczęściej i w sposób najbardziej poprawny stosują strategię "A" - asocjacyjną.
2. Na drugim miejscu pod względem częstotliwości i poprawności stosowania w nauczaniu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w klasie VIII znalazła się strategia "P" - problemowa.
3. Stosunkowo najrzadziej, na lekcjach przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w klasie VIII, nauczyciele stosują strategię "E" - emocjonalną i strategię "O" operacyjną. Stosowanie tych strategii, stwarza nauczycielom największą trudność i ujawnia największą liczbę błędów, świadczących o powierzchownej ich znajomości.
4. Sporo zastrzeżeń budzi dobór strategii i wynikających z nich metod do realizacji konkretnych celów dydaktyczno-wychowawczych oraz brak konsekwencji w stosowaniu etapów obranej strategii.
5. Częstotliwość i poprawność stosowania strategii nauczania - uczenia ma bezpośredni wpływ na prawidłowe kształtowanie się struktury wiedzy uczniów. Mała częstotliwość stosowania strategii operacyjnej "O" i strategii emocjonalnej "E" wyraźnie hamuje rozwój takich warstw treści jak norma i ocena.
6. Przeważająca aktywność werbalna nauczycieli na lekcjach znacznie ogranicza aktywność werbalną i intelektualną uczniów. Centralną i aktywną postacią na lekcji jest nauczyciel, który często wyrecza uczniom i podaje im gotowe wnioski.
7. Nauczyciele nie prowadzą na lekcjach systematycznej pracy zmierzającej do wdrożenia uczniów w racjonalne metody uczenia się. Działania w tym zakresie ograniczają się głównie do wskazań gotowych, oderwanych od specyfiki nauczania przedmiotów.

## LITERATURA

1. Bartecki J., Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie, Warszawa PWN 1958
2. Brzeziński J., Metody badań psychologicznych w zarysie, Poznań UAM 1975
3. Chamaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa PWN 1963
4. Faure E. /i inni/, Uczyć się, aby być, Warszawa PWN 1975
5. Fleming E., Unowocześnienie systemu dydaktycznego, Warszawa WSIP 1974
6. Husén T., Oświata i wychowanie w roku 2000, Warszawa PWN 1974
7. Kocot K., Wolfke K., Wybór dokumentów do nauki prawa międzynarodowego, Warszawa PWN 1976
8. Lech K., System nauczania, Warszawa PWN 1968
9. Maziarz Cz., Proces samokształcenia, Warszawa PZWS 1966
10. Muszyński H., Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa PWN 1971
11. Nakoneczna D., Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień, Warszawa WSIP 1980
12. Okoń W., /red./ System dydaktyczny, Warszawa PZWS 1971
13. Okoń W., Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa WSIP 1976
14. Okoń W., Szkoła współczesna, Warszawa KiW 1979
15. Rudniański J., S.O.S. dla ucznia, Warszawa NK 1979
16. Rusk R., Pedagogika eksperymentalna, Lwów Książnica-Atlas 1926
17. Sośnicki K., Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w. Warszawa PZWS 1967
18. Zborowski J., Nauka domowa ucznia szkoły średniej. Warszawa PWN 1975

## REALIZATION OF CONCEPTION OF WIDE-RANGED EDUCATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE

### Summary

According to assumptions of wide ranged education contemporary school can provide versatile development of its pupils' personality taking into consideration in the didactic process four harmoniously interrelated ways of learning: adoption, detection, experience and action. Studies have proved that in their everyday work teachers only partly realize the conception of many - sided education. Numerous methodical errors make it difficult to form the structure of scientific knowledge, reduce pupils' cognitive activity and only to a minimum degree prepare them for individual mental work.

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ МНОГОСТОРОННЕГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

### Резюме

Согласно предпосылкам всестороннего обучения современная школа может гарантировать всестороннее развитие личности своих воспитанников путём учёта в дидактическо-воспитательном процессе четырёх взаимосвязанных путей учёбы: присвоения, открывания, переживания и действия. Исследования показали, что учителя в своей ежедневной работе только частично реализуют концепцию всестороннего обучения. Пополняемые ими в довольно большом количестве методические ошибки затрудняет создание структуры научных знаний, ограничивает познавательную активность учеников и в минимальной степени готовит их к самостоятельному умственному труду.