

FRANCISZEK NOWAK

WSP w Bydgoszczy

Z BADAŃ NAD OPISEM PROCESU DYDAKTYCZNEGO W ZAKRESIE ORTOGRAFII I INTERPUNKCJI W KLASACH 4–8

1. Pojęcie procesu dydaktycznego

Realizacja celów przy określonych w programach treściach nauczania ortografii i interpunkcji dokonuje się w toku intencjonalnych działań nauczyciela, to znaczy działań podejmowanych świadomie dla realizacji celu przez konkretne treści nauczania ortografii i interpunkcji. Dla niezawodnego osiągnięcia przyjętego celu nauczyciel musi przestrzegać szeregu zasad, ustalonych i opisanych przez teorię nauczania i uczenia się.

Przez zasady nauczania rozumiem najogólniejsze normy metodyczne poprawnej pracy nauczyciela z uczniami w procesie dydaktycznym albo inaczej w procesie nauczania.

Wprowadziłem w tym zdaniu definicyjnym wyrażenie „proces dydaktyczny”. Co należy przez nie rozumieć? Otóż odpowiednie zabiegi metodyczne nauczyciela (działania dydaktyczne) i odpowiadające im działania uczniów (uczenie się) mają pewien powtarzający się przebieg. Taki powtarzający się systematycznie układ zmian nazywam procesem. Stąd przez proces dydaktyczny w tym artykule będę rozumiał układ prawidłowościowych zmian zachodzących w toku zorganizowanego przez nauczyciela uczenia się uczniów.

2. Cel, zakres i metoda badań

Celem niniejszej pracy jest charakterystyka i ocena na podstawie przeprowadzonych badań procesu dydaktycznego w zakresie ortografii i interpunkcji w klasach 4–8 szkoły podstawowej. Badania dotychczas przeprowadzone mają charakter wstępny, stanowią punkt wyjścia do długofalowej pracy nad ustaleniem koncepcji sprawnego i prawidłowego przebiegu procesu dydaktycznego w zakresie ortografii i interpunkcji.

Opisując proces dydaktyczny w zakresie ortografii i interpunkcji klas 4–8, mam na myśli odpowiednie zabiegi metodyczne nauczyciela i odpowiadające im działania uczniów. Przedmiotem rozważań czynię zatem elementy składowe tego procesu i ich wzajemne powiązania.

Podstawową formą badań procesu dydaktycznego w zakresie ortografii i interpunkcji były hospitacje lekcji, w czasie których śledziłem proces nauczania, sporządzając dokładne sprawozdania z jego przebiegu. Na treść tych sprawozdań składały się notatki ze wszystkich wypowiedzi zarówno uczniów, jak i nauczyciela, a ponadto uwagi o warunkach, w jakich odbywała się lekcja, o zainteresowaniu uczniów przedmiotem, o wykorzystaniu pomocy naukowych i podręczników. Po wykonaniu sprawozdań poddawałem je dokładnej analizie, oceniając pracę nauczyciela z punktu widzenia jej celowości i skuteczności. Łącznie przeprowadziłem w I i w II semestrze 1987/88 roku szkolnym 50 hospitacji w klasach 4–8.

Jako pomocnicze materiały do badań przebiegu procesu dydaktycznego posłużyły mi stenogramy lekcji opracowane przez pracowników Uniwersytetu Śląskiego oraz studentów polonistyki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, odbywających praktyki przedmiotowe w szkołach podstawowych w całym kraju.

3. Czas trwania poszczególnych elementów lekcji ortografii i interpunkcji

Powodzenie pracy dydaktycznej w zakresie ortografii i interpunkcji zależy w poważnym stopniu od należytej budowy lekcji. Wiąże się to z celami, jakie stawiamy przed lekcją. Ma ona doprowadzić uczniów do opanowania nowych wiadomości z ortografii i interpunkcji, do włączenia ich w system dotychczas posiadanej wiedzy z ortografii i interpunkcji, jak również do kształcenia sprawności w zakresie ortografii i interpunkcji. Aby te cele spełnić, lekcja powinna być dobrze przemyślanym aktem nauczania i uczenia się, który – jak pisze Z. Klemensiewicz – „stanowi jedność całą i zamkniętą, celowo i porządnie zbudowaną, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształcąco-wychowawczym”¹. Poszczególne ogniwa lekcji winne być zatem ściśle powiązаныmi ze sobą elementami całości, poddanymi jednolitemu celowi. Brak powiązania tych elementów, niedopasowanie do struktury całości, nieodpowiednie ich rozmieszczenie – to czynniki, które ujemnie wpływają na proces nauczania i ograniczają możliwość osiągnięcia pożądaných wyników.

O doborze i układzie elementów strukturalnych lekcji decydują zasady dydaktyki, jak i w dużej mierze wymagania przedmiotu.

Ze względu na złożony charakter zagadnień dydaktycznych i naukowo-metodologicznych trudno jest ustalić ściśle, jednolite normy budowy lekcji ortografii i interpunkcji, tym bardziej, że spotykamy kilka typów lekcji². Osiągalną natomiast rzeczą i zarazem najbardziej istotną jest odkrycie ogólnych praw struktury lekcji ortografii i interpunkcji, od których zależy skuteczność przebiegu procesu dydaktycznego. Obserwacja i analiza procesu

dydaktycznego stała się punktem wyjścia w badaniach zmierzających do stwierdzenia tych praw.

W czasie przeprowadzonych badań stwierdziłem, że najbardziej typową lekcją ortografii i interpunkcji jest taka, w czasie której uczniowie poznają nowe wiadomości (85%). Pozostałe poświęcone były powtarzaniu i utrwalaniu opracowanego materiału (15 %). W lekcjach pierwszego typu na ogół można było wyróżnić następujące części: sprawdzenie pracy domowej, powtórzenie materiału i nawiązanie do nowego tematu, opracowanie nowego materiału, utrwalenie nowego materiału, zadanie pracy domowej. Lekcje powtórzeniowe obejmowały zazwyczaj: sprawdzenie pracy domowej, powtórzenie materiału i nawiązanie do nowego tematu, zadanie pracy domowej.

Nie we wszystkich lekcjach występowały takie same części. O ile zupełnie naturalne są różnice w budowie różnych typów lekcji, np. powtórzeniowej czy poświęconej podaniu nowych wiadomości, o tyle budzą zastanowienie znaczne różnice między lekcjami tego samego typu. Jedynym elementem budowy, charakterystycznym dla wszystkich niemal lekcji, których celem było wprowadzenie nowych wiadomości, było opracowanie nowego materiału. Brak tego elementu występował sporadycznie. Natomiast pozostałe składniki lekcji były opuszczane dość często: sprawdzanie pracy domowej (51 %), powtórzenie materiału (42 %), utrwalenie nowego materiału (34 %), zadanie pracy domowej (92 %).

Opuszczenie jakiegoś składnika szkodzi całości lekcji, gdy jest on istotnym elementem jednostki dydaktycznej. Usprawiedliwione było ograniczenie się w planowaniu lekcji do pewnej liczby składników, niezbędnych z punktu widzenia celowości i skuteczności procesu nauczania, np. rezygnacja z oddzielnego powtarzania materiału, gdy wiązało się ono integralnie ze sprawdzeniem pracy domowej. Trudno jednak wytłumaczyć częste opuszczanie sprawdzenia pracy domowej. Wynikało to najczęściej z tego, że nauczyciele sprawdzają pracę domową z ortografii czy interpunkcji z dnia na dzień, niezależnie od tego, czy następnego dnia przewidziana jest lekcja z ortografii, interpunkcji, czy też z lektury. Takie postępowanie zakłóca jednolitość lekcji ortografii i interpunkcji, jej elementy bowiem pełnią autonomiczną rolę, nie wiążąc się ze sobą logicznie. Powoduje to bezład w konstrukcji lekcji. Jeszcze gorsze są przypadki lekceważenia pracy domowej czy rezygnacja z jej sprawdzenia. Nauczyciel zadawszy jednego dnia pracę domową, ograniczał się następnego dnia do zapytania uczniów czy ją wykonali, a po otrzymaniu twierdzącej odpowiedzi przeszedł do powtórzenia materiału.

Częstym zjawiskiem na lekcji jest niedocenianie roli utrwalania materiału. Znaczenie tej fazy lekcji jest bezsporne. Utrwalenie wiadomości, które powinno polegać na włączeniu nowych wiadomości w system dotychczas posiadanej wiedzy oraz na samodzielnym zastosowaniu ich w odpowiednio

dobrych ćwiczeniach – to nieodzowny warunek należytego zrozumienia i opanowania przez uczniów nowego materiału z ortografii i interpunkcji.

Mimo tych oczywistości lekcje ortografii i interpunkcji przeważnie kończyły się uogólnieniem, do którego uczniowie dochodzili drogą obserwacji i analizy materiału ortograficznego i interpunkcyjnego. Rezygnacja z utrwalenia wiadomości prowadzi do poważnego ograniczenia samodzielnej pracy myślowej uczniów. W czasie ćwiczeń poświęconych utrwaleniu materiału uczeń powinien stanąć przed zagadnieniem ortograficznym, interpunkcyjnym, które musi rozwiązać samodzielnie.

Analiza porównawcza czasu trwania poszczególnych części lekcji prowadzi do ciekawych wniosków. Przypada na nie następująca liczba minut: sprawdzenie pracy domowej (6–24 min.), powtórzenie materiału (5–24 min.), opracowanie nowego materiału (14–42 min.), utrwalenie materiału (0–16 min.), zadanie pracy domowej (0,6–3 min.).

Na wielu lekcjach część centralna – opracowanie nowego materiału – nie zajmuje dominującej pod względem czasu pozycji i trwa krócej niż części ją przygotowujące, tj. sprawdzanie pracy domowej i powtórzenie opracowanego materiału. Rezultatem przedłużenia części wstępnych (20 min.) jest nadmierny pośpiech nauczyciela przy opracowaniu nowego tematu. Ponadto wskutek przedłużenia części wstępnych nauczyciel chcąc w pełni wyczerpać temat, nie usiłuje wdrażać uczniów do samodzielnego myślenia, podaje nie wystarczający materiał do obserwacji i wreszcie sam wyciąga wnioski i formułuje uogólnienia. Często nawet nie zważa na to, że uczniowie nie nadążają za tokiem jego wyjaśnień i czy w ogóle rozumieją omawiany materiał.

W klasie 8 ilustruje to fragment lekcji dotyczący upodobień fonetycznych pod względem dźwięczności.

N.: Zanotujcie temat: Upodobnienie fonetyczne pod względem dźwięczności.

Wymawiając poszczególne głoski, możemy stwierdzić, że są dźwięczne lub bezdźwięczne. Trudniej, gdy głoski są użyte w wyrazie.

N.: (prosi ucznia) Napisz na tablicy wyraz **chleb**.

N.: Jak wymawiamy ten wyraz?

U.: Chlep.

N.: Podajcie jeszcze inne przykłady.

U.: Ławka (wym. **ławka**).

N.: Zapisz, jak mówimy.

U.: (zapisuje) **ławka**.

N.: Zapiszcie: głoski dźwięczne tracą dźwięczność, np. chleb (p), ławka (f).

Podajcie jeszcze inne przykłady.

U.: Rów (f), trawka (f).

N.: Na przykładzie wyrazu **trawka** wyjaśnijcie, dlaczego głoski tracą dźwięczność.

U.: (nie wiedzą).

N.: Jeżeli spółgłoska dźwięczna stoi przed bezdźwięczną, to traci dźwięczność. Jak zmieniły się spółgłoski w naszym wypadku?

U.: Głoska w straciła dźwięczność.

N.: Zapiszcie: spółgłoska w straciła dźwięczność, gdyż upodobniła się do głoski k.

N.: Zapiszcie wniosek: Dźwięczna plus bezdźwięczna – wymawiamy bezdźwięcznie.

Przykład powyższy dowodzi, że uczniowie nie rozumieli nowego materiału i wskutek tego lekcja nie dała pożądanego efektu dydaktycznego. Decydującą przyczyną niepowodzenia na lekcji był pośpiech spowodowany złą budową lekcji: przedłużeniem części wstępnych i wtłaczaniem bogatego materiału rzeczowego w zbyt ciasne ramy. Z tego powodu uczniowie, nie zrozumiawszy należycie wiadomości omawianych na lekcji, nie potrafili dobrze wykonać pracy domowej.

Uderzającym zjawiskiem, jeśli chodzi o czas trwania poszczególnych elementów lekcji, jest moment zadawania i wyjaśniania prac domowych. Zadawanie pracy domowej, gdy koncentracja uwagi uczniów jest bardzo słaba, sprawia, że ta część lekcji nie stanowi jej immanentnego składnika, lecz staje się sztucznym, przypadkowym uzupełnieniem budowy całości lekcji ortografii i interpunkcji. Daje to niepożądane rezultaty. Uczniowie oderwawszy się myślami od lekcji, nie słuchają na ogół wyjaśnień nauczyciela dotyczących wykonania pracy domowej. Niekiedy nawet niedokładnie zapisują jej temat i wskutek tego niedbale lub wręcz błędnie wykonują zadane ćwiczenie. To może spowodować nadmierną stratę czasu na sprawdzenie i omówienie pracy domowej na lekcji następnej..

4. Wewnętrzne, treściowe powiązania ogniwi lekcji ortografii i interpunkcji

Zagadnienie budowy lekcji ortografii i interpunkcji nie ogranicza się tylko do sprawy kolejności i stosunku czasowego jej składników. Ważnym czynnikiem jest także wewnętrzne, treściowe powiązanie poszczególnych ogniwi. Jest ono jakby spoiwem całej budowy. Aby zrozumieć, na czym polega wewnętrzny związek składników lekcji, trzeba znać rolę w strukturze lekcji i hierarchię, jak również wzajemny stosunek kolejnych jednostek metodycznych.

Ma to szczególne znaczenie w lekcjach ortografii i interpunkcji, w których występuje ścisła zależność od elementów systemu języka.

Głównym składnikiem struktury lekcji ortografii i interpunkcji jest niewątpliwie opracowanie nowych wiadomości, gdyż nie mają one charakteru autonomicznego, lecz pozostają w ścisłej zależności z materiałem już znanym uczniom oraz tym, który będzie opracowywany później. Stanowią one ogniwo zwartych pojęć. Stąd wynika funkcja, jaką powinny pełnić pozostałe części lekcji. Mają one wprowadzić nowy materiał, nawiązując do wiedzy opanowanej już przez uczniów, oraz po utrwaleniu nowych wiadomości przygotować podstawę do recepcji następnej lekcji. Pierwszą rolę może spełniać sprawdzenie pracy domowej i powtórzenie materiału, drugą – zadanie nowej pracy domowej.

W czasie hospitacji lekcji ortografii i interpunkcji ten oparty na zasadach logicznych schemat budowy lekcji spotykałem bardzo rzadko. Abstrakcyjna bowiem klasyfikacja elementów zagadnień ortografii i interpunkcji prowadziła często do tego, że zacierała się naturalna łączliwość składników języka z elementami ortografii i interpunkcji. Wskutek tego kolejne tematy słabo wiązały się ze sobą. W rezultacie praca domowa uczniów, której celem jest utrwalenie opracowanego materiału, w wielu przypadkach nie była wyjściem do nowego tematu. A przecież należyte rozumienie podwójnej funkcji pracy domowej: utrwalającej opracowany materiał i wprowadzającej nowy, pozwoliłoby nauczycielom na odpowiedni dobór ćwiczeń domowych bądź to na podstawie podręcznika, bądź też zaprojektowanych przez siebie.

Nauczyciele doświadczeni korzystają w sposób świadomy i twórczy z podręcznika. Dowodzą tego dwie kolejne lekcje w klasie V na temat: 1. Funkcja trybu przypuszczającego; 2. Pisownia cząstek **–bym, –byś, –by**. Podręcznik M. Jaworskiego „Język polski” dla klasy V zawiera wiele ćwiczeń, z których większość ma na celu jedynie utrwalenie opracowanego materiału. Nauczyciel wybrał ćwiczenie 39. (s. 14), które wymagało wskazania miejsca cząstki **–by**. Ćwiczenie to wprowadzało ucznia w zagadnienie następnej lekcji „Pisownia cząstek **–bym, –byś, –by**”. Takie przypadki świadomego stosunku do pracy domowej należą jednak do wyjątków. Na ogół nauczyciele zadają po dzwonku, gorączkowo wybierając jedno lub kilka ćwiczeń. Pośpiech nie pozwalał zorientować się nauczycielowi w przydatności ćwiczenia dla utrwalenia materiału i ewentualnie dla wprowadzenia nowego tematu.

Wprowadzenie nowego tematu można osiągnąć przez nawiązanie do wiedzy, jaką uczniowie już posiadają, tj. przez powtórzenie opracowanego materiału³. Wynika stąd korzyść podwójna: po pierwsze, stwarza się podstawę apercypcyjną do nowych wiadomości; po drugie, utrwała się wiadomości dawniejsze, dzięki czemu elementy wiedzy ucznia łączą się w pewien system. Gdy powtórzenie materiału wynikało z omówienia pracy domowej, to wówczas

przechodzą bezpośrednio do nowego tematu. Lecz gdy praca domowa nie była zadana lub gdy nie stanowiła odpowiedniej podstawy do nowych wiadomości, nawiązywano w formie powtórzenia materiału do poprzedniej lekcji. Ale wówczas przed nauczycielami stawał problem, co i jak należy powtarzać.

W klasie VII do tematu „Pisownia łączna partykuły **nie**” powtórzono wszystkie wiadomości o rzeczowniku, przymiotniku i przysłówku odprzymiotnikowym, czasowniku, przysłówku nie pochodzącym od przymiotnika, o przymiotniku i przysłówku w stopniu wyższym i najwyższym, o liczebniku i zaimku.

Do tematu „Przecinek w zdaniu pojedynczym” (kl. IV) powtórzono o jednakowych i równorzędnych członach zdania, o zdaniach składowych w zdaniu złożonym i zdaniach składowych w zdaniu złożonym połączonych spójnikami: **i, oraz, albo, lub, bądź, czy, a, ani, ni**.

Oba przytoczone przykłady powtórzenia opracowanego materiału mają, niezależnie od różnic, jakie występują między nimi, jedną wspólną cechę: polegającą na przypominaniu uczniom niemal wszystkich wiadomości z poprzedniej lub poprzednich lekcji. A przecież przy opracowaniu tematu „Pisownia łączna partykuły **nie**” wystarczyło powtórzyć tylko te części mowy, z którymi partykułę **nie** piszemy łącznie, tj. o rzeczowniku oraz o przymiotniku i przysłówku odprzymiotnikowym. Temat „Przecinek w zdaniu pojedynczym” wymagał powtórzenia o jednakowych i równorzędnych członach zdania (podmioty lub określenia).

Nie ulega wątpliwości w świetle rozpatrzonych przykładów, że przed przystąpieniem do opracowania nowego tematu należy powtórzyć te wiadomości, które służą do jego wprowadzenia. W ten sposób osiąga się ściśle powiązanie składników lekcji, zmierzających zgodnie do określonego celu dydaktycznego. Powtórzenie materiału nie jest bowiem celem samym w sobie, lecz powinno służyć takiemu wiązaniu wiadomości starych i nowych, aby uczeń stopniowo zdobywał orientację w zasadach ortografii i interpunkcji. Tą drogą dochodzi się do realizacji nie tylko poznawczych, ale także kształcących celów nauczania ortografii i interpunkcji.

Na podstawie struktury obserwowanych lekcji ortografii i interpunkcji, można wyciągnąć wnioski, które tłumaczą w znacznej mierze genezę niepowodzeń w nauczaniu tego przedmiotu. Wynikają one między innymi z następujących przyczyn:

1. Z niewłaściwej struktury lekcji, jeśli chodzi o dobór i stosunek czasowy składników lekcji. Wyraża się to głównie w zaniedbywaniu utrwalania materiału, w marginesowym traktowaniu pracy domowej i w nadmiernym przeciąganiu wstępnych faz lekcji kosztem czasu przeznaczonego na opracowanie nowego materiału.

2. Z braku wewnętrznego, treściowego powiązania części lekcji, a zwłaszcza sprawdzenia pracy domowej i powtórzenia materiału z nowym tematem. Sprawia, to, że jednostką metodyczną zamiast być zwartą całością, staje się zlepkiem niepowiązanych elementów.

PRZYPISY

- ¹Z. Klemensiewicz: Sposoby wprowadzenia, opracowania i utrwalenia nowego materiału, W: Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego, red. B. Wiczorkiewicz. Warszawa 1964 s. 68
- ²Por. m.in.: J. Kulpa: Nauczanie języka polskiego w szkole dla pracujących. Warszawa 1965 s. 182; W. Lipowski: W. Szczygieł: Nauczanie gramatyki i ortografii w klasie V–VIII. Warszawa 1962; Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej, red. M. Pęcherski. Warszawa 1970 s. 165–166; J. Kram: Nauczanie ortografii i interpunkcji w szkole średniej. Warszawa 1967; M. Freolichowa, J. Ledóchowska: Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej. Warszawa 1961; I. Tabakowska: Pisownia wielkich liter w nazwach geograficznych, W: Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego, red. B. Wiczorkiewicz. Warszawa 1964 s. 402–404; E. Polański: Badania nad ortografią uczniów. Katowice 1973 s. 109–111
- ³M. Jaworski: Metodyka nauki o języku polskim. Warszawa 1978 s. 99

Kwestionariusz do analizy lekcji ortografii i interpunkcji

I. Sytuacja motywacyjno–problemowa

1. Czy nauczyciel uzmysłowił uczniom cel lekcji (w których momentach lekcji)?
W jaki sposób nauczyciel umotywowwał opracowanie nowego problemu?
2. Czy nauczyciel postawił uczniów w sytuacji problemowej (jakie ćwiczenia, pytania i polecenia temu towarzyszyły)?
3. Czy nauczyciel usytuował podjęty problem w strukturze poznanych już faktów ortograficznych i interpunkcyjnych (np. wskazując na treści opracowane wcześniej, nawiązując do wiadomości i umiejętności już zdobytych)?
4. Czy temat lekcji spełniał funkcję motywacyjną? Proszę podać sformułowanie tematu.

II. Obserwacja i analiza zjawisk ortograficznych i interpunkcyjnych zmierzających do rozwiązania problemu

1. Sposób gromadzenia materiału przykładowego
 - a) ćwiczenia z podręcznika,
 - b) tekst spreparowany i przykłady podane przez nauczyciela,
 - c) przykłady podawane przez uczniów,
 - d) przykłady zaczerpnięte z wypowiedzi uczniowskich,
 - e) inne (jakie)?
2. Dobór przykładów stanowiących przedmiot analizy zagadnień ortograficznych i interpunkcyjnych
 - a) wystarczający i trafny
 - b) niewystarczający
 - c) zbyt obszerny (dlaczego? proszę przytoczyć przykłady)
 - d) nieprzemyślany (dlaczego? proszę przytoczyć przykłady)
3. Analiza została przeprowadzona
 - a) poprawnie pod względem merytorycznym i dogłębnie
 - b) poprawnie merytorycznie, ale powierzchownie
 - c) niepoprawnie pod względem merytorycznym
4. W toku analizy wystąpiły pytania
 - a) o rozstrzygnięcie
 - b) o uzupełnienie
 - łańcuch pytań szczegółowych wymagających natychmiastowej odpowiedzi

– pytania zasadnicze wzbogacone, zależnie od potrzeb, pytaniami szczegółowymi

c) problemowe

5. Które pytania przeważały?

6. Proszę podać sformułowania poleceń, które wymagały

a) zestawienia ze sobą przykładów

b) wskazania na podobieństwa i różnice

c) wydobycia charakterystycznych cech danego zjawiska

d) innych operacji (jakich?)

7. Czy na podstawie obserwacji i analizy nauczyciel doprowadził uczniów do uogólnienia?

III. Weryfikacja, utrwalenie, kontrola opanowania nowo wprowadzonych treści

1. Czy nauczyciel wymagał od uczniów zweryfikowania problemu?

2. Czy nauczyciel zmierzał do ustrukturalizowania wiadomości ortograficznych i interpunkcyjnych, włączając nowo poznane zjawisko w zakres wiadomości już posiadanych?

3. Czy nauczyciel dawał możliwość, by uczniowie sami wysuwali problemy (pytania, wątpliwości), nawet jeśli nie dotyczyły poznanego na lekcji zagadnienia?

4. Czy nauczyciel sprawdził stopień opanowania przez uczniów nowych treści? Proszę podać, co było przedmiotem sprawdzianu (np. znajomość pojęć, tworzenie form, zastosowanie w tekstach)

IV. Notatka

1. Czy nauczyciel ukierunkował pracę nad notatką, kształcił umiejętność notowania (np. proponując formę zapisu; sugerując, co należy zapisać)?

2. Czy notatka przybrała formę najbardziej ekonomiczną (np. ujęcie graficzne, zwięzły wniosek)? Proszę przytoczyć treść notatki.

V. Ocena

1. Czy w toku lekcji nauczyciel ustosunkował się do wiadomości i umiejętności uczniów?

2. Czy oceny (werbalne lub według skali) były przez nauczyciela motywowane?

VI. Kultura języka nauczyciela i uczniów

1. Czy strona językowa wypowiedzi nauczyciela i uczniów była poprawna i komunikatywna?

2. Czy nauczyciel zwracał uwagę na poprawność językową wypowiedzi uczniowskich? Kiedy i w jaki sposób skorygował błędy?

VII. Środki dydaktyczne

1. Jakie środki dydaktyczne nauczyciel wykorzystał w toku lekcji?
2. Jaka funkcję pełniły te środki w procesie lekcyjnym?

FROM THE STUDIES ON DIDACTIC PROCESS DESCRIPTION IN THE FIELD OF SPELLING AND PUNCTUATION IN 4-8 GRADES

Summary

Having accepted the thesis that the correct didactic process ensures a better command of teaching material, the author tries to investigate the course of this process during spelling and punctuation classes.

The paper states that some failures in teaching spelling and punctuation are caused by the incorrect realization of the didactic process by the teachers. It can be attributed to the fact that only one type of class is used, some essential elements are omitted, the time spent on particular class elements is not sufficient, and there is also a lack of connection between spelling and punctuation material with language problems.