

**Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. E.F. Szczepanika  
w Suwałkach**

**Anna Pogorzelska**

**Przewodnik po dydaktycznej teorii i praktyce**

**Suwałki, 2015**

## Spis treści

Wstęp	4
<b>Rozdział 1. Proces nauczania- uczenia się. Relacyjność w obrębie tych procesów</b>	<b>8</b>
1.1. Wprowadzenie	8
1.2. Teoretyczne podstawy „uczenia się”	10
1.3. Wzory (szkoły) uczenia się	12
1.4. Uczenie się i pamięć	23
1.5. Uczenie się – nauczanie – proces dwustronny	28
<b>Rozdział 2. Motywacja a uczenie się</b>	<b>33</b>
2.1. Wprowadzenie	33
2.2. Rodzaje motywacji	34
2.3. Czynniki motywacyjne zależne od nauczyciela	38
<b>Rozdział 3. Cele w dydaktyce – klasyfikacje, spory, kontrowersje</b>	<b>41</b>
3.1. Charakterystyka i rodzaje celów dydaktycznych	41
3.2. Procedura opercjonalizacji celów	45
<b>Rozdział 4. Treści i programy kształcenia</b>	<b>50</b>
4.1. Ustalenia definicyjne	50
4.2. Podejścia do programu kształcenia	51
4.3. Podstawowe rodzaje programów	52
4.4. Teorie doboru treści kształcenia	55
4.5. Kreowanie programu kształcenia	56
4.6. Ewolucyjne czy rewolucyjne zmiany w programach kształcenia	58
<b>Rozdział 5. Planowanie w dydaktyce</b>	<b>62</b>
5.1. Wprowadzenie	62
5.2. Warunki skutecznego planowanie- podstawowe informacje	63
5.3. Rodzaje planów dydaktycznych	67

<b>Rozdział 6. Zasady i metody dydaktyczne</b>	<b>78</b>
6.1. Wprowadzenie	78
6.2. Rozumienie zasad w dydaktyce	79
6.3. Rodzaje metod dydaktycznych	86
6.4. Charakterystyka wybranych metod dydaktycznych – przykłady	94
<b>Rozdział 7. Ocenianie, klasyfikowanie, egzaminowanie</b>	<b>122</b>
7.1. Wprowadzenie	122
7.2. Ocenianie szkolne – różne podejścia do problemu	124
7.3. Edukacyjna Wartość Dodana	131
7.4. Teoria pomiaru dydaktycznego	132
7.5. Pułapki oceniania szkolnego	135
7.6. Ocenianie kształtujące – charakterystyka	137
7.7. System oceniania zewnętrznego	139
<b>Rozdział 8. Niepowodzenia szkolne</b>	<b>146</b>
8.1. Wprowadzenie	146
8.2. Przyczyny niepowodzeń szkolnych	147
<b>Rozdział 9. „Zarządzanie klasą”. Relacje nauczyciel – uczeń</b>	<b>150</b>
9.1. Wprowadzenie	150
9.2. Wzajemne zrozumienie – autorytet formalny i autorytet osobisty nauczyciela	150
9.3. „Zarządzanie klasą”	152
Zakończenie	154
Bibliografia	157

## Wstęp

**Dydaktyka** – termin pochodzenia greckiego (*didasco – uczyć, nauczam, didascalos – nauczyciel*) użyty po raz pierwszy w Niemczech w XVII wieku odnosił się do nauki o nauczaniu i uczeniu się szkolnym.

Odwołując się do historii myśli pedagogicznej można przywołać poglądy pedagogiczne Sokratesa czy Arystotelesa, których reguły i metody dydaktyczne są aktualne we współczesnej teorii i praktyce dydaktycznej. Sokrates podnosił walor rozumnego poznania oraz dał przykład metodycznego postępowania w zakresie wykorzystania metod indukcji i dedukcji. Ale przede wszystkim współczesna dydaktyka wzoruje się na jego metodzie dialogu czy pogadanki heurystycznej. Poza tym Sokrates uważał, że nauczanie należy oprzeć na współpracy nauczyciela z uczniem. Metoda Sokratesa polegała także na samodzielnym poszukiwaniu przez ucznia prawdy o rzeczywistości. Rola nauczyciela jest jedynie pomoc w poznawaniu tej prawdy. Metodę tę określa się jako majeutyczną. Jej opis zawarty jest w dialogu Menon: „*Pytasz mnie, czy potrafię się nauczyć czegoś- ja. Który mówię, że nie istnieje uczenia się, tylko przypominanie*”<sup>1</sup>. Arystoteles natomiast uwydatnił związek pedagogiki z psychologią oraz dokonał analizy procesu wychowawczego i dydaktycznego, czego wynikiem było między innymi odróżnienie wychowania moralnego od wychowania intelektualnego. Uważał on, iż proces uczenia się jest wynikiem wrodzonej ciekawości ludzi; psychologicznym etapom uczenia się odpowiadały logiczne stopnie nauczania, takie jak pokazywanie, utrwalanie czy ćwiczenie. Nauczanie powinno przechodzić od rzeczy znanych i posuwać się ku nieznanym. Te twierdzenia nadały Arystotelesowi miano ojca dydaktyki teoretycznej. Swego rodzaju kodyfikacji reguł i zasad dydaktycznych dokonał J. A. Komeńskiego w swoim dziele *Wielka Dydaktyka*. W dziele tym opisał m.in. nową metodę *nauczania pogładowego*, w której postuluje, by wychowanie budziło i rozwijało naturalną dla człowieka ciekawość świata, by uczyło „*dostrzegania rzeczy*”. To jest naturalny początek i porządek wykształcenia. Poza tym jego zdaniem proces dydaktyczny, jeśli ma być

---

<sup>1</sup> Platon, Dialogi, Warszawa 1959, s. 82.

skuteczny, musi oprzeć się na znajomości procesu poznania ludzkiego, a ten polega na współdziałaniu rozumu, mowy i działania.

Dzięki Komeńskiemu dokonał się rozwój dydaktyki, jako nauki wspieranej przez obiektywną argumentację czerpaną z zaobserwowanych analogii do prawidłowości przyrodniczych. W swoim dziele *Pampaedia* pisał następująco: „ (...) kształcić należy nie jakąś część człowieka, lecz jego całego we wszystkim, co stanowi naturę ludzką; jest to możliwe dzięki siłom natury; a wreszcie w jaki sposób to uzyskać, aby to było także łatwe, przyjmując jako przesłankę, że to pragnienie jest tak silne, jak źródło jego urodzenia, i te szczegółowe pragnienia, na które się rozkłada”<sup>2</sup>.

Współczesne ujęcie przedmiotu dydaktyki jest wynikiem wielowiekowych przekształceń, jakim podlegała ona na przestrzeni dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Obecnie w literaturze przedmiotu dydaktyka jako nauka, jej przedmiot badań definiowany jest rozmaicie. W ujęciu W. Okonia ( 1981) dydaktyka jest jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, której przedmiotem jest kształcenie ludzi, a więc wszelkie sposoby nauczania innych i uczenia się. Dydaktyka zajmuje się badaniem działalności osób nauczających i uczących się, celów , treści oraz metod, środków i organizacji kształcenia, jak również badaniem materialnego środowiska, w którym się ta działalność odbywa. Natomiast J. Pólturzycki ( 1997) dydaktykę traktuje się jako naukę o nauczaniu i uczeniu się, a więc jako system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez dotyczących zjawisk, zależności i prawidłowości nauczania – uczenia się. Na tej podstawie można przyjąć, że dydaktyka będąc nauką o nauczaniu i uczeniu się:

- ◆ Tworzy system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez w zakresie nauczania i uczenia się,
- ◆ Wskazuje sposoby przekształcania zjawisk nauczania i uczenia się
- ◆ Dostarcza wiedzy o stanie nauczania i uczenia się w szkołach i innych instytucjach edukacyjnych- pełni funkcje diagnostyczną
- ◆ Zna prawidłowości rządzące procesem nauczania- uczenia się

---

<sup>2</sup> J. A. Komeński, *Pampaedia*, s. 30.

- ♦ Wskazuje skuteczne metody, środki i inne warunki określające właściwą realizację celów i zadań
- ♦ Naukowo analizuje i formułuje cele nauczania wraz z ich uszczegółowioną charakterystyką,
- ♦ Dobiera treści kształcenia wg ustalonych zasad i zgodnie z obranymi celami kształcenia,
- ♦ Bada środki dydaktyczne
- ♦ Ustala najkorzystniejsze formy organizacyjne nauczania.

Zaznaczyć jednak należy, że dydaktyka będąc nauką o nauczaniu, uczeniu się oraz uwarunkowaniach, przebiegu i skuteczności tego procesu w XXI wieku nie przestała być sztuką, rozumianą w szeroki sposób. Nathaniel Gage, czołowy amerykański pedagog dodaje, iż dydaktyka jako sztuka instrumentalna albo praktyczna, nie jest sztuką piękną, która tworzy piękno dla niego samego. Jako sztuka nauczanie zrywa z receptami, formułami i algorytmami. Wymaga improwizacji, spontaniczności. Wymaga wycucia formy, stylu, tempa, rytmu, stosowania i korzystania z tego wycucia w sposób tak skomplikowany, że nawet komputery nie sprostająby temu, tak samo jak nie potrafią dojść do tego, co udaje się matce ze swoim pięcioletnim dzieckiem, i tak samo jak nie dorównują zakochanym w prowadzeniu flirtu.<sup>3</sup> Aspekty procesu nauczania- uczenia się nie poddają się bowiem prostej kodyfikacji i czysta wiedza naukowa czasami, to za mało, aby należycie zrozumieć ten proces. Dziś dydaktyka jawi się także, jako sztuka dialogu pomiędzy podmiotem nauczającym, a podmiotem uczącym się, w którym wzajemna komunikacja, zrozumienie, uwaga, zaufanie i szacunek stanowią punkt wyjścia wszelkich procesów edukacyjnych.

Zwłaszcza zmienność wszelkich obszarów ludzkiej rzeczywistości, z jaką mamy do czynienia w przeciągu ostatnich dekad, dają powód na to, by na proces kształcenia spojrzeć wielowymiarowo, poczynwszy od czynników wywołujących i warunkujących ten proces, poprzez jego przebieg, jego analizę, osoby w nim uczestniczące, aż po jego różnoimienne rezultaty.

---

<sup>3</sup> M. Śnieżyński, Zarys dydaktyki dialogu, Kraków 1998.

Niniejsze opracowanie nie rości sobie pretensji do roli podręcznika dydaktyki. Jest raczej pewnego rodzaju wędrówką po teorii dydaktycznej z przystankami na praktyczne odniesienia i zastosowania.

Całość opracowania złożona jest z dziewięciu rozdziałów, w których przedmiotem rozważań są problemy związane z procesem nauczania- uczenia się i relacyjnością w obrębie tych procesów. W rozdziale drugim rozpatrywane są kwestie związane z motywacją w procesie nauczania- uczenia się. Cele dydaktyczne, jako jedna z podstawowych kategorii dydaktycznych, są prezentowane w rozdziale trzecim. Kolejną opisaną kategorią są treści i programy kształcenia. Rozdział piąty poświęcony został planowaniu dydaktycznemu. Zasady i metody dydaktyczne przedstawione zostały w rozdziale szóstym. W kolejnym siódmym rozdziale przybliżony został problem związany z ocenianiem, klasyfikowaniem i egzaminowaniem w szkole. Niepowodzenia szkolne i czynniki je determinujące zostały omówione w rozdziale ósmym. Całość opracowania kończy rozdział dziewiąty, w którym udzielono praktycznych wskazówek dotyczących „zarządzania klasą”.

Niniejszy *Przewodnik po teorii i praktyce dydaktycznej* adresowany jest do studentów kierunków pedagogicznych, przyszłych nauczycieli, czynnych zawodowo nauczycieli, a także tych wszystkich, którzy chcą wiedzieć, jak nauczać i jak pomagać innym w nauce.

## ROZDZIAŁ 1

### Proces nauczania- uczenia się. Relacyjność w obrębie tych procesów.

#### 1.1. Wprowadzenie

„Uczenie się” staje się obecnie jedną podstawową kategorią pedagogicznych, zarówno jeśli chodzi o teorię, jak i praktykę. Zauważalna jest bowiem tendencja wyraźnego przesuwania akcentów z „nauczania” właśnie w kierunku „uczenia się”. Ma to swoje pozytywne, jak i negatywne zabarwienie. Pozytywne aspekty wywieść można z założeń wielu koncepcji pedagogicznych, psychologicznych czy społecznych. W tym na przykład:

a) z nurtu pedagogiki personalistycznej, w którym podkreśla się autonomiczną wartość człowieka jako osoby, dążenie do jej pełną afirmacji oraz stały, aktywny rozwój, traktowany jako jedna z podstawowych cech życia człowieka. Życie człowieka rozpatrywane jest pomiędzy osoba aktualną a osoba możliwą;

b) z nurtu pedagogiki egzystencjalnej, w ramach którego wyodrębniono m.in. egzystencjalne kategorie pedagogiczne, tj.:

- **autentyczność** – przed człowiekiem postawiono postulat autentycznego urzeczywistniania swej egzystencji przez rozwój życia osobowego, przekraczania samego siebie;

- **zaangażowanie** – usytuowanie człowieka budzi w nim niepokój, ale i zawiera wezwanie do „egzystencjalnego zaangażowania”. Każdy człowiek jest odpowiedzialny za swoje samookreślenie oraz za konsekwencje wszelkich działań;

- **dialogiczność** - opierająca się na uznaniu wolności zarówno własnej, jak i innych.

Egzystencjalistyczne metody dydaktyczne służą do rozbudzania w uczniu „intensywnej świadomości”, zachęcają go do poszukiwania osobistej prawdy. Dzięki dokonywaniu ważnych wyborów osobistych uczeń samodzielnie definiuje swoją tożsamość, bierze odpowiedzialność za własną edukację,



c) z poznawczej szkoły uczenia się nazywanej konstruktywizmem. Ludzie uczący się, tworzą własne znaczenie słów i idei, wykorzystując przy tym wcześniej zdobytą wiedzę i doświadczenie. Uczenie się staje się skuteczne wówczas, gdy zachodzi proces tworzenia osobistych hipotez. Konstruktywistyczne uczenie się zachodzi wtedy, gdy uczeń sam konstruuje swoją wiedzę.

d) z socjologicznej koncepcji „społecznego stawania się” opartej głównie na „podmiotowym sprawstwie jednostek”.

Negatywne aspekty odnoszące się do budowania teorii osobistej odpowiedzialności jednostek za własną edukację podnoszą głównie analitycy życia społecznego, mając przede wszystkim na uwadze niestabilność i nieprzewidywalność współczesnego świata. Jak zauważa Z. Bauman<sup>4</sup>, w naszych dogmatycznie neoliberalnych czasach idea samodzielnego sterowania własną edukacją pozwala państwu zrzec się odpowiedzialności za zapewnienie właściwego poziomu kształcenia, do którego ma prawo każdy obywatel demokratycznego państwa. Zrzucanie odpowiedzialności za efekty własnej edukacji oraz dokonywane wybory edukacyjne, zwłaszcza te niewłaściwe, najdotkliwiej uderzać może w tych, których zaplecze kulturowo - społeczne jest stosunkowo niewielkie, a więc tych, dla których wsparcie edukacyjne jest niezbędną koniecznością. Uzasadnieniem tego może być stanowisko M. Mead, w którym podkreśla, że na plan pierwszy w procesie uczenia się wysuwa się kontekst społeczny. M. Mead pisze o tym następująco: *„Struktura społeczna i struktura procesu uczenia się – sposób, w jaki wiedza przechodzi od matki do córki, ojca do syna, wuja do siostrzeńca, szamana do nowicjusza, specja od mitologii do aspiranta – określa w o wiele większym stopniu, niż to czyni konkretna treść nauczania, jak się jednostki uczą myśleć, i jak ogólną sumą oddzielnych, cząstkowych umiejętności i fragmentów wiedzy, adresowanych osobno do każdego z nich, będą się członkowie społeczeństwa dzielili i jak jej będą używali”*<sup>5</sup>. W tym ujęciu kontekst społeczny ucznia staje się kluczowy w jego motywacjach, postawach, wzorach zachowań, aspiracjach czy predyspozycjach niezbędnych w procesie uczenia się.

Wartym podkreślenia jest również wpływ głośnej i obecnej w życiu publicznym ideologii neoliberalnej, z jej konsekwencjami urynkowania nie tylko gospodarki i procesów

---

<sup>4</sup> Z. Bauman, Płynne życie, Kraków 2007, s. 195.

<sup>5</sup> M. Mead, Continuities In Cultural Evolution, cyt. za Z. Bauman, Ponowoczesność jako źródło cierpień, Warszawa 2000, s. 245.

produkcyjnych, ale również edukacji, pracy człowieka czy życia społecznego. Ujmowanie efektów uczenia się w symbolice „produktu” poddawanego rynkowym prawom popytu i podaży sprawia, że chwiejność i niepewność tego „rynku” pozbawia szans na stabilizację, pewność własnej przyszłości i własnej ścieżki kariery zawodowej.

## 1.2. Teoretyczne podstawy „uczenia się”

Proces uczenia się w literaturze przedmiotu najczęściej ujmowany jest z psychologicznego lub pedagogicznego punktu widzenia.

W psychologii proces ten ujmowany jest w różny sposób. Na jednych biegunach spotkać można stanowiska, które z procesem uczenia się wiążą każde doświadczenie zdobywane przez jednostkę, niezależnie czy było ono zaplanowane, czy też nie. Na przeciwległym biegunie znajdują się opinie, że uczenie się jest procesem prowadzącym do zmian w zachowaniu tylko w pewnym zakresie. W tym ujęciu uczenie się jest procesem świadomym, mającym swoją wyodrębnioną specyfikę. Bez względu na punkt widzenia dotyczącego tej kwestii w psychologii uczenie się rozpatruje się w kategoriach procesu, ponieważ chodzi o scharakteryzowanie tego wszystkiego, co dzieje się w czasie nabywania przez jednostkę nowych form zachowania. W tym ujęciu *„proces uczenia się rozumiany jest jako nieustanne gromadzenie doświadczeń, dzięki którym modyfikowane są dawne formy zachowania lub powstają nowe. Proces uczenia się jest procesem ciągłym, obejmującym całość doświadczeń jednostki”*.<sup>6</sup> Z procesem uczenia się powiązana jest *„czynność uczenia się”*, która oznacza *„zamierzoną aktywność jednostki, w wyniku której zdobywa ona nowe doświadczenie. Czynność uczenia się prowadzi zawsze do określonego celu (wyniku)”*.<sup>7</sup> Teoria czynności pojawiła się w książce T. Tomaszewskiego *Wstęp do psychologii*, (1963), w której autor podkreśla, że *jest to proces ukierunkowany na osiągnięcie wyniku, o strukturze kształtującej się stosownie do warunków, tak że możliwość osiągnięcia wyniku zostaje utrzymana*.

Cechy charakteryzujące czynność:

- ukierunkowanie na określony wynik stanowiący o jej sensie i nazwie,

---

<sup>6</sup> J. Strelau, A. Jakubowski, Z. Putkiewicz, Podstawy psychologii dla nauczycieli, Warszawa 1988, s. 322

<sup>7</sup> Ibidem.

- procesualność, to znaczy, że każda czynność jest ciągiem zdarzeń uporządkowanym w pewne fazy,

- elastyczna struktura, każda czynność jest dostosowana do warunków jej wykonywania,

W edukacji celem wykonywania czynności podstawowej, jaką stanowi „uczenie się”, jest nauczenie się tej czynności. Jak twierdzi T. Tomaszewski *czynnością jest uczenie się, ponieważ zmierza ono do nabywania wiedzy, jest tak organizowane, aby to było możliwe.*

Uczenie się rozumiane jako proces zdobywania doświadczeń prowadzący do powstawania trwałych zmian w zachowaniu uczącego się obejmuje dwa odrębne rodzaje procesów psychicznych: procesy emocjonalne, sygnalizujące znaczenie obiektów i zdarzeń oraz mobilizujące organizm do pewnych reakcji oraz procesy poznawcze, umożliwiające orientację w świecie przez przetwarzanie dostępnej informacji. Te dwa podejścia do procesu uczenia się są wiodące, ponieważ dydaktyka podąża najczęściej jednym, bądź drugim torem.

W ujęciu pedagogicznym *„uczenie się jest procesem nabywania względnie trwałych zmian w szeroko rozumianym zachowaniu ( wiadomości, umiejętności, nawyki, postawy) w toku bezpośredniego lub pośredniego poznawania rzeczywistości”<sup>8</sup>.*

We współczesnej psychologii najlepiej rozpisane i opisane są następujące wzory uczenia się:

- ***Uczenie się określonych zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych i skłonności do modelowania,***
- ***Uczenie się polegające na aktywnym przetwarzaniu informacji ( radzenie sobie z informacjami- ich przyswajanie, przetwarzanie, produkowanie),***
- ***Uczenie się społeczne ( we współpracy),***
- ***Uczenie się całościowe (osobowościowe).***

Każdy z wyłonionych wzorów uczenia się wskazuje na występowanie w praktyce edukacyjnej i stosunkowo dobrze opisanych w literaturze przedmiotu strategii nauczania.

---

<sup>8</sup> W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, s. 327.

Behawioralne wzory uczenia się (mechanizmy warunkowania, kar i nagród, modelowania) stanowią centrum tzw. nauczania bezpośredniego, np. przez pokaz, modelowanie, nauczanie programowane, nauczanie przez symulacje. Uczenie się polegające na aktywnym przetwarzaniu informacji stymulowane jest przez takie strategie dydaktyczne, jak: wykład, pogadanka, wyjaśnienie, opis, metafory i synektyki, mapy poznawcze, mnemotechniki, badanie i rozwiązywanie problemów. Zjawisko uczenia się we współpracy wykorzystywane jest w takich sytuacjach, jak: praca w parach, uczenie się w grupach, inscenizacjach. Integrację emocjonalnych i mentalnych stron osobowości ułatwiają formułowane na gruncie pedagogiki gest alt strategie kompleksowego uczenia się.

### **1.3. Wzory (szkoły) uczenia się.**

*(behawiorystyczne teorie uczenia się, zarówno w wersji klasycznej, jak i w wersji społeczno-poznawczej A. Bandury)*

**Szkoła behawioralna ( wzory behawioralne) – nagrody i motywacja. Podstawowe zasady:**

- ♦ Uczący się powinien w trakcie pracy otrzymać nagrody, czyli wzmocnienia- „Ludzi motywuje nadzieja nagrody, bez niej nie ma mowy o uczeniu się. Nikt nie uczy się na darmo!” Dobrzy nauczyciele przykładają wielką wagę do nagradzania uczniów, stawiają cele możliwe do osiągnięcia przez uczniów, dzielą zadania na etapy, dzięki temu uczący się są często nagradzani.
- ♦ Wzmocnienie powinno zostać zastosowane jak najszybciej po zachowaniu, którego oczekiwaliśmy.
- ♦ Uczenie się zachodzi stopniowo, krok po kroku, a nie naraz; powtarzające się sukcesy sprzyjają uczeniu się. Sukcesy odniesione w przeszłości motywują do wysiłku.
- ♦ Pamiętamy to, czego doświadczaliśmy często i w niezbyt odległej przeszłości. Dobrzy nauczyciele kładą nacisk na istotne punkty nauczanego materiału i podsumowują je na początku i na końcu lekcji. Przekazując nową wiedzę, wykorzystują to, czego już uczyli wcześniej.

Pamiętajmy, że wszystkie złożone umiejętności uczenia się, w tym także uczenie się, jak się uczyć, oparte są na podstawowych umiejętnościach i wiadomościach, wyuczanych metodą krok po kroku.

*Te kroki to:*

- **1)przeprowadzenie pokazowego wykonania przez nauczyciela**
- **2) zachęcenie i stworzenie warunków do samodzielnego wykonania danej czynności przez uczniów**
- **3) sprawdzenie i ocenienie wykonania – przekazanie informacji zwrotnych**

*Behawiorystyczne teorie uczenia się, zarówno w wersji klasycznej, jak i w wersji społeczno-poznawczej A. Bandury, choć wywarły silny wpływ na dydaktykę, fazę rozkwitu mają już za sobą, co nie oznacza, że należy je zupełnie odrzucić. Oparte są one bowiem na założeniu, że w każdej sytuacji człowiek zmienia swoje zachowanie i wzorce zachowania w zależności od informacji dostarczanych mu przez otoczenie. Modyfikacja zachowania następuje w odpowiedzi na uzyskane przez uczącego się informacje zwrotne, które stanowią podstawę nauczania bezpośredniego, opartego na pokazie i ćwiczeniach, nauczania programowego czy symulację ( gry symulacyjne). Renesans tej strategii następuje wraz z upowszechnianiem w edukacji gier dydaktycznych, w tym również gier komputerowych.*

**Wzory procesualno - poznawcze ( szkoła poznawcza: uczący się musi sam nadawać informacjom znaczenie).**

**Podstawowe założenia:**





- Psychologowie poznawczy uważają, że ucząc się przez działanie i zadając uczniom pytania wymagające myślenia, pomagamy im zrozumieć nowe treści i przygotowujemy ich do wykorzystywania tej wiadomości w życiu. W teorii

tej, nazywanej konstruktywizmem, ludzie uczący się, tworzą własne znaczenie słów i idei, wykorzystując przy tym wcześniej zdobytą wiedzę i doświadczenie.

- Uczenie się jest skuteczne, gdy zachodzi proces tworzenia osobistych hipotez. Konstruktywistyczne uczenie się zachodzi wtedy, gdy uczeń sam konstruuje swoją wiedzę. Dopiero kiedy zrozumie dany temat, będzie mógł włączyć nową wiedzę do rozumowania i korzystać przy rozwiązywaniu problemów.
- Nową wiedzę tworzymy z wiedzy już posiadanej – opowiadanie **Fish is Fish** (Ryba jest rybą): W pewnym stawie mieszkała rybka i kijanka. Przyjaźniły się i codzienne bawiły. Pewnego dnia kijance zaczęły rosnać łapki, potem odpadł ogonek, a potem kijanka opuściła staw już jako dorosła żabka. Mijały dni i tygodnie, a żabka nie wracała do stawu. W końcu jednak przyszedł dzień, gdy żabka wskoczyła do stawu i powiedziała przyjaciółce, że widziała niezwykle rzeczy. „Na przykład jakie?”- spytała rybka, „ Na przykład ptaki” – odparła żabka i wytłumaczyła , że ptaki to takie stworzenia, które mają dwa skrzydła i dwie nogi. Co z tego zrozumiała rybka? Wyobraziła sobie ptaka jako rybę z dwoma skrzydłami i dwiema nóżkami<sup>9</sup>
- Musimy nauczać wszystkich „fragmentów Blooma”. Co powinno się stać, aby uczniowie zrozumieli nowy temat i mogli używać zdobytą właśnie wiedzę w nowych sytuacjach? Jedną z możliwych odpowiedzi na to poznamy przyglądając się umiejętnościom ujętym w taksonomii Blooma, w której wyodrębniono cały repertuar zadań czy umiejętności – od umiejętności mało wymagających, poprzez coraz trudniejsze, coraz bardziej ze sobą powiązane i przydatne, aż do najbardziej złożonych. Uczenie się można uznać za zakończone wówczas, gdy uczeń zdobędzie wszystkie umiejętności wymienione w taksonomii.

---

<sup>9</sup> G. Petty, Nowoczesne nauczanie, Sopot 2010, s. 16.

<p><b>Duże wymagania poznawcze.</b>  <b>Uczeń musi myśleć intensywnie i w pełni rozumieć materiał. Wiedza w pełni funkcjonalna</b> (są to wyspecjalizowane umiejętności, niezbędne w życiu codziennym)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ OCENA ( wyraż sąd, spójrz krytycznie, porównaj dwa zagadnienia, oceń używając argumentów za i przeciw. </li> <li>◆ SYNTEZA ( twórz, planuj, wymyślaj, zaprojektuj, stwórz hipotezę) </li> <li>◆ ANALIZA (stwórz klasyfikację, porównaj, podaj powody, wymień przyczyny i skutki)</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Wiedza w pełni funkcjonalna</p>
<p><b>Niewielkie wymagania poznawcze, uczenie się przebiega w niemal całkowitej izolacji. Proste umiejętności, których nauczyć można bezpośrednio, ale są one niewystarczające do zdobycia wiedzy i umiejętności w pełni funkcjonalnej.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ZASTOSOWANIE (zrób to, kiedy pokażą ci, jak to zrobić, użyj, wylicz, podkreśl) </li> <li>◆ ROZUMIENIE ( wytłumacz, dokonaj interpretacji, opisz) </li> <li>◆ WIEDZA( powiedz, przypomnij, zdefiniuj, opisz)</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Proste umiejętności służące do do zdobycia wiedzy w pełni funkcjonalnej</p>

Rys. 1. Taksonomia Blooma

### ***Pamiętajmy!***

***Nauczanie wszystkich umiejętności z taksonomii Blooma nie jest tak trudne jak się wydaje, gdyż umiejętności niższego rzędu są elementami umiejętności wyższego rzędu. Na przykład, jeśli postawisz przed uczniami zadanie wymagające syntezy, będziesz rozwijać także umiejętność rozumienia i analizy.***

### ***Zasady uczenia się wg szkoły poznawczej***

- ◆ Nauczyciele powinni zadawać uczniom zadania z wyższego poziomu, wymagające analizy, syntezy, oceny, dzięki temu zdobyta przez nich wiedza będzie funkcjonalna. Ograniczanie się do zadań wymagających umiejętności niższego rzędu prowadzi do powierzchownego uczenia się,
- ◆ Umiejętności wyższego rzędu można nauczyć, nikt się z tym nie rodzi
- ◆ Należy przygotować zestawy zadań, których poziom trudności będzie wzrastał. Zadania powinny wspinać się stopniowo”, przechodzić od zadań łatwych do coraz trudniejszych, od konkretnego do abstrakcji.
- ◆ Należy realizować takie strategie nauczania, które umożliwią każdemu uczniowi stworzenie konstruktów, metody wymuszające aktywność – np. „nauczanie przez pytanie” lub nakierowujące odkrywanie; diagnostyczne pytania i odpowiedzi oraz wykorzystywanie złych odpowiedzi w celu analizowania i wyjaśniania nieporozumień ( pytania sokratejskie – Sokrates twierdził, że wie, że nic nie wie. Zadawał pytania swoim uczniom po to, by następnie wytknąć im wszelką niekonsekwencję w sądach). Pytania pomagające oszacować wiedzę uczniów powinny rozpoczynać się od, np. Jak Ci się wydaje? Dlaczego tak sądzisz? Co myślisz na ten temat? Co by się stało, gdyby?; wyjaśnianie zadań, które wymagają od uczniów zrozumienia różnych treści i przekazania ich innym; praca grupowa; tworzenie przez uczniów map myśli oraz innego rodzaju podsumowań.



- ◆ Sprawdzać i poprawiać. Uczymy się na drodze prób i błędów. Powinniśmy stawiać przed uczniami zadania związane z szukaniem błędów i braków we własnej pracy. Wszystkie wyniki pracy ucznia powinny być diagnozowane, aby mógł on uczyć się na własnych błędach.
- ◆ Nauczanie jest tylko środkiem prowadzącym do celu, czyli uczeń potrafi uczyć się.
- ◆ Uczymy się przez działanie.

W strategiach przyswajania, przetwarzania i produkowania informacji przydane stają się niekonwencjonalne metody postępowania dydaktycznego. Wskazać to można m.in. na:

- mnemotechniki

- **Mnemotechniki** - to strategia wspomagająca zapamiętanie materiału, który początkowo może wydawać się bezsensowny. Pomaga zakotwiczyć wiadomości i pomysły w pamięci długotrwałej. Ważne jest tu znalezienie i podanie wizualizacji tzw. słów kluczowych.
- Np. uczniów poznających obce słówka można poprosić o to, aby dla każdego z nowych wyrazów dobrali jakieś słowo w języku polskim- podobne do niego ze względu na brzmienie czy pisownię. Następnie tworzy się między poszczególnymi parami słów silne skojarzenie poprzez ujęcie obu w jakimś sensownym zdaniu. Wykonanie obrazowego wyobrażenia słowa klucza i opanowywaniu słówka to już ostatnia fazy pracy nad włączeniem nowo poznanego terminu do długotrwałej pamięci.

- kreślenie map poznawczych

- Zapamiętywanie, pojmowaniu i kształtowaniu pojęć sprzyja **kreślenie map poznawczych**. Strategia ta polega na komasowaniu informacji tekstowej w formie graficznej. Prezentacja informacji i zachodzących między nimi relacji- przyczynowych, zwrotnych, klasyfikacyjnych – przypomina sieć lub mapę. Kreślenie map poznawczych uznać należy nie tylko za sposób zobrazowania struktury pojęciowej, ale za narzędzie jej przetwarzania, kwestionowania, poszerzania.
- „Kreślić” można na tablicy, na kartonie, folii. Sieci mogą mieć charakter skończony bądź być nieustannie rozwijane, uzupełniane, dookreślane. Zróżnicowana może być ich forma ( porządek liniowy, formy geometryczne, swobodne diagramy). Możliwe są oznakowania w rodzaju „pajęczyny”, „łączenia w zbiory”, „układ: całość-część”.

- synektyki i metafory

- Twórcze rozwiązywanie problemów może być wspomagane przez techniki myślenia innowacyjnego – synektyki i metafory. Polegają one na zestawieniu najbardziej odległych i nie pasujących do siebie elementów po to, by dostrzec między nimi pewne powiązania ( analogie).Stymulując spoglądanie na zastane elementy rzeczywistości w sposób świeży, ułatwiają rozważanie problemu, czyli przekształcanie znanego w obce.
- Zasady nauczania metaforycznego:- ująć je można następująco:
  - 1) odrzucenie utartych reguł i pozornie niepodważalnych prawd,
  - 2) tworzenie w działaniu grupowym – zróżnicowana grupa przeciętnie uzdolnionych jednostek potrafi dokonać odkryć, których nie osiągnie żadna z tych osób w samotności.
- Etapy procesu postępowania:
  - Podjęcie zadania
  - Określenie tego, co rzeczywiste
  - Przekształcenie „niezwykłego” w „zwyczajne”
  - Określenie zadania
  - Przekształcenie „zwyczajnego” w „niezwykłe”

- Metoda synkrytyczna opiera się na założeniu, iż wszystko wiąże się ze wszystkim i że dlatego każda rzecz może być porównywana z innymi w obrębie jej rodzaju, a nawet i z innymi rodzajami. W ten sposób możemy poznawać świat jako sensowną całość.
- **W nauczaniu tym wykorzystuje się następujące mechanizmy operacyjne stymulowania twórczości:**
- *Analogie bezpośrednie* – proste porównania w rodzaju: **dlatego coś jest podobne do czegoś pochodzącego z zupełnie innej klasy zjawisk. Porównanie dwóch obiektów lub pojęć służy przełożeniu cech danej sytuacji na inna po to, by odkryć nowe punkty widzenia na nie.**
- *Analogie personalne* – polegające na wyobrażaniu sobie, że jest się daną rzeczą czy zjawiskiem. (np. Jak byś się czuł, gdybyś był...
- *Analogie symboliczne (tzw. oksymorony)* – zestawienie wyrazów o przeciwstawnym znaczeniu. Opis obiektu w taki sposób, aby jedno słowo pozostawało w sprzeczności z drugim (np. opisz nie nauczającego nauczyciela).
- Lekcje synkrytyczne można przeprowadzić w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych.

W celu weryfikacji i oceny zrozumienia przez uczniów przekazywanej wiedzy zastosować można m.in. technikę **świeateł ulicznych**:

- **Technika „świeateł ulicznych”** - polega ona na łatwym diagnozowaniu poziomu zrozumienia przez uczniów materiału lekcyjnego.
- Zanim nauczyciel przejdzie do następnego tematu, poleca uczniom zaznaczyć światłami na ile zrozumieli temat: **zielony** – wszystko jasne; **pomarańczowy** – rozumiem, ale mam wątpliwości; **czerwony** – nic nie rozumiem.

**Podstawy teoretyczne dla tej szkoły oparto o poznawczo-rozwojową teorię Jeana Piageta. Przesłanki dla edukacji wynikające z tej teorii to:**

- wiedza nabywana jest poprzez eksplorację i samodzielne jej konstruowanie w umyśle;
- najważniejsza jest wewnętrzna motywacja, której źródłem jest naturalna ciekawość świata czy zaburzenie równowagi poznawczej czyli „konflikt poznawczy”;
- w nauczaniu należy uwzględniać, rozwijać i rozbudzać zainteresowania;
- w uczeniu się bardzo ważną rolę pełnią interakcje społeczne i współpraca.

Należy pamiętać, że w każdej sytuacji dydaktycznej dochodzić może do tak zwanego powierzchownego uczenia się, którego przykład podano niżej.

- ♦ *Naukowcy zadali dzieciom i dorosłym następujące pytanie: Na statku znajduje się 26 owiec i 10 kóz. Ile lat ma kapitan?*
- ♦ *Dorośli śmiali się, ale ponad 75% dzieci udzieliło odpowiedzi, np. „ W takim zadaniu trzeba dodawać, odejmować lub dzielić.” Jest to przykład powierzchownego uczenia się. Dziecko usiłuje szybko rozwiązać zadanie, a nie zastanowić się nad nim i je zrozumieć.*

**Uczenie się we współpracy.**

Tworzenie wspólnoty osób uczących się oparte jest na zjawisku synergii. Walory pracy grupowej wydają się dzisiaj bezdyskusyjne.

- Praca w grupie wiąże się z możliwościami pełniejszego wykorzystania wszystkich kanałów komunikacji ( aktywnego słuchania, mówienia „od siebie do innych”) oraz tworzenia środowiska sprzyjającego kształtowaniu się innych umiejętności tzw. kluczowych, a więc współpracy, negocjowania, dyskusowania, kierowania pracą innych i poddawania się kierownictwu. Strategia uczenia się w małych grupach może być stosowana w każdym wieku i w każdej dziedzinie edukacji. Krytycznym momentem planowania pracy grupowej jest zwykle podział uczniów na grupy. Można

go dokonać stosując różne kryteria, najlepiej traktować je elastycznie, dostosowując techniki do formułowanych celów i diagnozy sytuacji edukacyjnej.

**Przygotowując zajęcia, w których uczniowie będą uczyć się we współpracy należy odpowiedzieć sobie na następujące pytania:**

- Na podstawie jakiego kryterium podzielić klasę na grupy?
- Jak trwała powinna być grupa?
- Kto z kim powinien pracować w jednej grupie, a kto z kim nie powinien?
- Jak wybrać lidera grupy?
- Czego dokładnie wymagać od każdego członka grupy?
- Czy wszyscy uczniowie muszą pracować w grupie? Czy może należy przygotować stanowiska indywidualne?
- Jak będą rozpoczynać i kończyć poszczególne sesje?
- Jak prezentować wyniki sesji?

(W teorii pedagogicznej nie ma jednoznacznych opinii na temat czy poszczególne grupy powinny ze sobą rywalizować, czy też nie.)

**Szkoła humanistyczna – zaspokajanie emocjonalnych potrzeb uczącego się.**

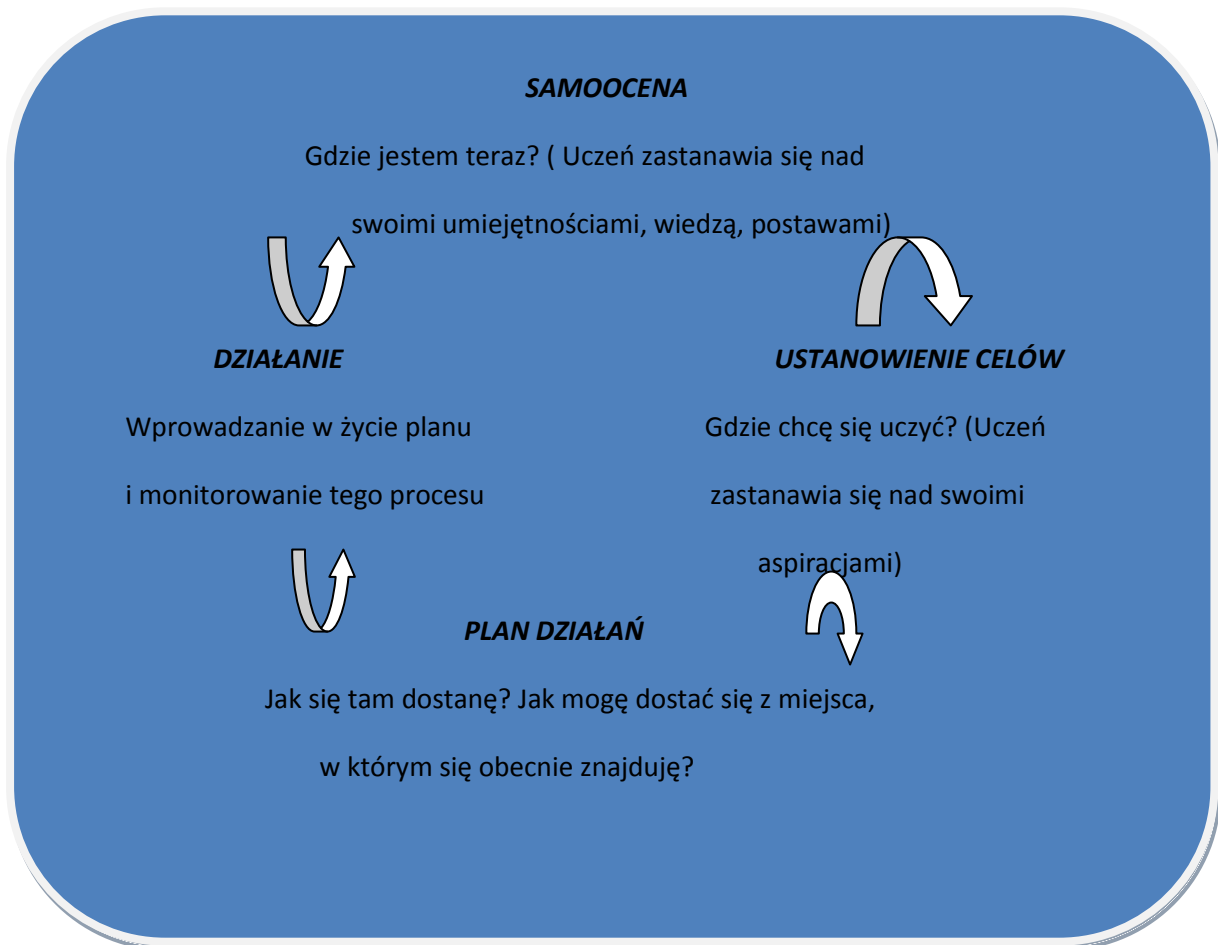
**Podstawowe założenia:**

Według psychologów humanistycznych system szkolny niszczy dziecięce umysły i emocje, budzi w uczniach lęk którego skutkiem jest porażka, odrzucenie, nieprzystosowanie.

Przedstawiciele szkoły humanistycznej za najważniejsze wartości uważają czynniki emocjonalne, osobisty wzrost i rozwój; przekonują że są to wartości ignorowane w społeczeństwie nadmiernie materialistycznym i mechanistycznym. Są przekonani, że uczniowie powinni mieć możliwość doskonalenia własnych zainteresowań i talentów, by jak najbardziej rozwijać się w niepowtarzalnym, indywidualnym kierunku.

### **Główne zasady szkoły humanistycznej:**

- ◆ Uczący się powinien sam sobą kierować. Nauczyciele są zachęceni do tego, by pomagali każdemu uczącemu się wybrać wiedzę i umiejętności, jakie ten chce opanować, by z każdym indywidualnie negocjowali „kontrakt zdobywania wiedzy” i „plan działania”. Ze standardowych programów i obowiązkowej obecności albo w ogóle się rezygnuje, albo nie przykładają się do nich większej wagi.
- ◆ Uczniowie powinni być odpowiedzialni za swoją naukę. Uczniowie wybierają styl uczenia się i treści, które chcą poznać. Zachęca się ich także do wzięcia na siebie odpowiedzialności za skuteczność kształcenia. Są namawiani do aktywnego podchodzenia do nauki
- ◆ Samoocena jest lepsza niż ocena nauczyciela. Samodzielne ocenianie własnej pracy uczy niezależności. Uczniowie są zachęceni do brania na siebie odpowiedzialności za swoje postępy, co w każdej dziedzinie życia prowadzi do doskonałości.
- ◆ Uczenie jest łatwiejsze, najbardziej znaczące i skuteczne wówczas, gdy odbywa się w bezpiecznej sytuacji. Učeniem powinno kierować pragnienie odniesienia sukcesu, poznawania czegoś nowego, rozwijania się i doskonalenia, a nie lęk przed porażką. Za pomyłki nie powinno się nikogo obwiniać. Uczniowie powinni być oceniani wtedy, kiedy sami uznają, że są na to gotowi, a nie w ustalonym z góry terminie.



Rys. 2. Przykładowy cykl samokształcenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Petty, Nowoczesne nauczanie, Sopot 2010.

#### 1.4. Uczenie się i pamięć.

Psychologowie nie rozumieją dokładnie, jak zapamiętujemy ani dlaczego zapominamy, uważają jednak, że zapamiętywanie wiąże się z przekazywaniem informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej.

*W pamięci krótkotrwałej przechowywane jest to, o czym aktualnie myślimy, a także informacje zdobywane za pośrednictwem zmysłów, na przykład słuchu i wzroku. Zanim*

informacje z pamięci krótkotrwałej zostaną przesłane do pamięci długotrwałej, muszą zostać przetworzone i uporządkowane, tak aby uczący się je rozumiał. Proces ten jest czasochłonny, ale nie należy uważać go za stracony, ponieważ uczniom trudno jest zapamiętać coś, czego nie rozumieją. Dążenie do uporządkowania informacji tłumaczy, dlaczego uczący się chcą otrzymywać krótkie podsumowania treści lekcji.

### **Pamięć długotrwała:**

Informacje, które zostały zrozumiane w pamięci krótkotrwałej, są następnie przekazywane do pamięci długotrwałej. Pamięć długotrwałą można porównać do szafki służącej do przechowywania dokumentów pełnych informacji, które w przyszłości mogą być wykorzystane.

### **Rady dla nauczycieli:**

- nie przekazuj zbyt szybko nowego materiału. Kiedy powiesz coś szczególnie istotnego, zrób przerwę, zostawiając uczniom czas na „przetrawienie” informacji,
- uczniowie potrzebują zadań, które pomogą im w przetwarzaniu nowego materiału. Zajęcia, które zmuszą ich do używania informacji, jakich używane i przypominane nauczysz, będą bardziej sprzyjały uczeniu się,
- informacje przechowywane w pamięci długotrwałej muszą być często przypominane.

### **Style uczenia się – przetwarzanie w prawej i lewej półkuli mózgowej:**

Zdrowy rozsądek mówi, że skoro umysł „myśli” za pomocą języka, powinien umieć wyjaśnić słowami to, co rozumiemy. Uczniowie preferujący werbalny styl pracy podczas uczenia się wykorzystują przede wszystkim lewą półkulę mózgową. Myślą werbalnie i sekwencyjnie wykonują zadanie jedno po drugim, w logicznej kolejności. Zdarza się jednak czasami, że uczeń potrafi rozwiązać zadanie, ale nie potrafi tego wyjaśnić słowami, dlatego że prawa półkula naszego mózgu myśli niewerbalnie. Postrzega ona rzeczywistość jako całość, rozumie ją bez pośrednictwa słów, wizualnie i bardzo szybko.

Wszyscy ludzie myślą obiema półkulami, ale zwykle starają wykorzystywać tylko jedną z nich.



**Osoby wykorzystujące lewą półkulę (uczą się werbalnie, sekwencyjnie)**- wolą uczyć się krok po kroku, lubią mieć wszystko dobrze zorganizowane, uporządkowane, zajmować się jedną rzeczą naraz, wolą zajmować się szczegółami niż wymyślać coś nowego, lubią dzielić fakty na kategorie, potem każdą z nich rozważać osobno, są dobre w dedukcji, dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe, lubią zasady i struktury, posługują się raczej logiką niż intuicją.

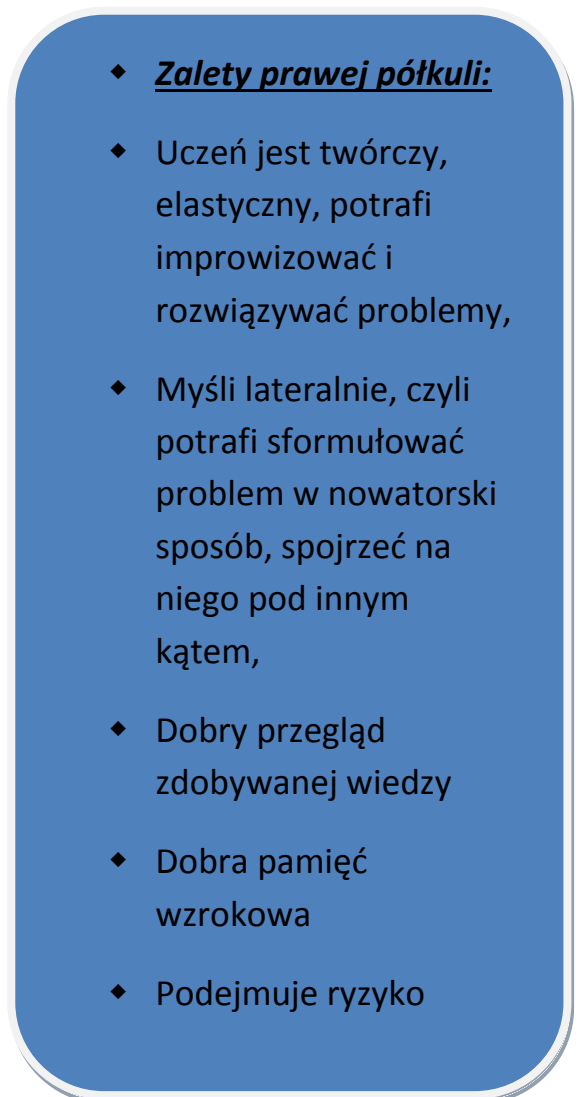
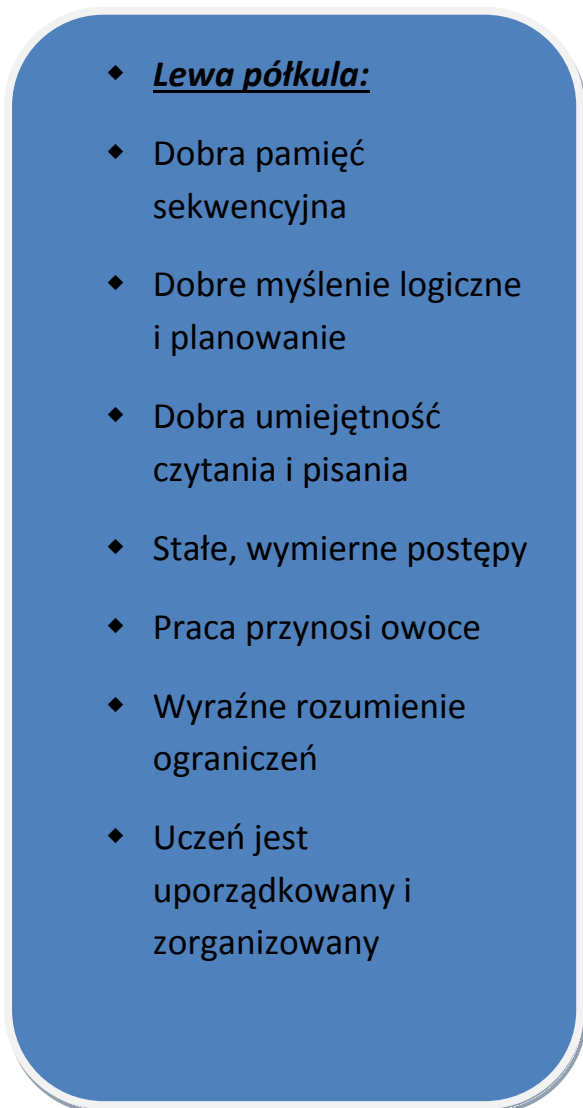
Uczniowie tacy na ogół podczas nauki w szkole są dobrze oceniani

**Osoby wykorzystujące prawą półkulę (uczą się wizualnie, holistycznie)** – lubią widzieć szerszy kontekst, znać cel i rozumieć znaczenie tego, czego się uczą, koncentrują się na podobieństwach, wzorcach, związanych z tym, czego uczyły się wcześniej, wolą kierować się intuicją, myślą elastycznie, wola wymyślać nowe, twórcze wizje niż pracować systematycznie, unikają zasad, struktur i szczegółów, wolą pracować z rówieśnikami, w środowisku nieformalnym.

Wiele osób dyslektycznych ma silną skłonność do korzystania z prawej półkuli

Rys. 3. Przykładowe cechy osób wykorzystujących podczas uczenia się prawą lub lewą półkulę mózgową.

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Petty, Nowoczesne nauczanie, Sopot 2010.



Rys. 4 . Zalety preferowania lewej i prawej półkuli:

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Petty, Nowoczesne nauczanie, Sopot 2010.

### Lewa półkula:

- ♦ Skłonność do powtarzania wyuczonych idei zamiast samodzielnego myślenia,
- ♦ Niepodejmowanie prób twórczego myślenia
- ♦ Brak łączenia w myśleniu różnych tematów, uczeń nie przenosi na inne dziedziny, tego, czego nauczył się w jednej,
- ♦ Trudności z podjęciem decyzji przed poznaniem wszystkich faktów
- ♦ Uczeń potrzebuje planu aby działać,

### Prawa półkula:

- ♦ Uczeń nie potrafi planować sekwencyjnie, słaba pamięć sekwencyjna,
- ♦ Słaba organizacja,
- ♦ Słaba umiejętność pisania i czytania
- ♦ Niepunktualność i słabe poczucie czasu,
- ♦ Nierównomierne postępy
- ♦ Trudności w monitorowaniu nauki
- ♦ Często długo nie ujawnia swoich możliwości

Rys. 5. Wady preferowania lewej lub prawej półkuli

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Petty, Nowoczesne nauczania, Sopot 2010.

## **Kilka praktycznych uwag odnośnie procesu uczenia się**

Kluczowy do powodzenia w nauce i nauczaniu jest poznanie preferowanego przez ucznia stylu uczenia się. Jest wiele wskazówek dotyczących preferencji uczniów odnośnie uczenia się, np.

**Sposób patrzenia a styl uczenia się:**

- uczeń, który odbierając informacje siedzi spokojnie i patrzy przed siebie lub spogląda w górę, a ponadto ma zwyczaj szybko mówić, jest zazwyczaj **uczniem wzrokowym**,

- uczeń, który odbierając informacje, wodzi oczami z boku na bok lub patrzy w dół – przy czym osoba praworęczna w lewo, osoba leworęczna w prawo – jest zapewne **uczniem słuchowym**. Taki uczeń na ogół wypowiada słowa rytmicznie.

- praworęczny, bardzo ruchliwy uczeń, który odbierając i zapamiętując informacje, spogląda na prawo i w dół, a ponadto mówi powoli, jest zapewne **uczniem kinestetycznym**.

### **Styl uczenia się a mowa ciała:**

**Uczeń wzrokowy** - zazwyczaj siedzi wyprostowany i wodzi oczami za prowadzącym zajęcia.

**Uczeń słuchowy** - często cicho powtarza sobie słowa wypowiedziane przez prowadzącego zajęcia lub energicznie kiwa potakująco głową. Gdy próbuje przypomnieć sobie potrzebną wiadomość, to jakby „odsłuchuje w głowie nagranie”, w związku z tym może wpatrywać się niewidzącym wzrokiem w przestrzeń.

**Uczeń kinestetyczny** - słuchając zazwyczaj swobodnie ‘rozkłada się’ na krześle.

**Uczeń dotykowy** – lubi podczas słuchania bawić się różnymi przedmiotami, np. długopisem, przekładać kartki<sup>10</sup>.

### **1.5. Uczenie się - nauczanie – proces dwustronny**

Dla uczniów edukacja szkolna ma sens o tyle, o ile gwarantuje im uzyskiwanie profesjonalnego wsparcia w zakresie ich własnego uczenia się. Złożoność sytuacji współczesnej szkoły zachęca nie tyle do wypracowania systemu metod nauczania zawsze skutecznych, ile do budowania wiedzy (teoretycznej i praktycznej) dotyczącej walorów i ograniczeń różnych sposobów wspierania indywidualnego „uczenia się”. Nauczyciel powinien być raczej reżyserem sytuacji edukacyjnej. Strać się uczyć tak a nie inaczej, nie dlatego, że „tak się to robi”, ale dlatego, że z punktu widzenia tu i teraz dana forma postępowania dydaktycznej wydaje się najbardziej adekwatna.

---

<sup>10</sup> G. Dryden, J. Vos, Rewolucja w uczeniu. Poznań 2003, s. 364-366.

Podstawą zachowania relacyjności w obrębie uczenia się – nauczania jest właściwa komunikacja. Komunikacja między uczniem a nauczycielem jest płynna jeśli następujący ciąg etapów działa bez zakłóceń:

**To, o co mi chodzi**  $\rightleftharpoons$  **To, co mówię**  $\rightleftharpoons$  **To, słyszą inni**  $\rightleftharpoons$  **To, co inni rozumieją**

Podstawowe bariery w porozumiewaniu się w relacji nauczyciel - uczeń:

1. Nieodpowiedni poziom- poziom pracy nauczyciela powinien być dostosowany do umiejętności i wcześniejszych osiągnięć ucznia oraz tempo pracy dopasowane do tempa pracy ucznia (*proste w teorii, bardzo trudne w praktyce*).
2. Żargon- nauczyciele muszą zwracać uwagę na używane przez siebie słowa i wyrażenia i w razie potrzeby wyjaśniać ich znaczenie, można zapisywać je na tablicy albo powtarzać znaczenie nowego terminu z pięć czy sześć razy przy okazji używania go.
3. Słownictwo oraz inne sposoby korzystania z języka- nauczyciele mają skłonność do budowania skomplikowanych i wielokrotnie złożonych zdań. Pamiętajmy, należy mówić prosto, bez popisywania się.
4. Lęk przed porażką i niskie oczekiwania uczniów- z różnych powodów wielu uczniów jest przekonanych, że lekcji nic im nie dadzą, i są negatywnie nastawieni do szkoły, czy wręcz boją się jej. U wielu uczniów spotykana są zaburzenia w sferze motywacyjnej.
5. „Nieprzystępny” nauczyciel.

**Praktyka szkolna wskazuje, że :**

**W typowej klasie 68% czasu mówi nauczyciel, 20% mówią uczniowie,  
a 12% upływa w ciszy bądź zamieszaniu.**

**50% werbalnych wypowiedzi nauczyciela stanowią pytania,  
30-50%- polecenia. Zdecydowana większość pytań (do 80%)  
wymaga reprodukcji wiedzy, a zaledwie 10-35% pytań ma charakter  
problemowy**

**W praktyce szkolnej relacje komunikacyjne uczniowie – uczeń zazwyczaj przedstawiają się następująco:**

**Tylko co dziesiąta wypowiedź nauczyciela dotyczy myśli i pytań, co setna odnosi się do emocjonalnych. Problemów występujących w klasie lub do pojedynczych uczniów,**

**-komunikacyjne zachowania uczniów są raczej pasywne i reaktywne, ukierunkowane wyraźnie przez nauczyciela,**

**Struktury komunikacyjne zależą od formy lekcji i przyjętych przez nauczycieli strategii nauczania - w czasie wykładu. Uczniowie są pasywni i na ogół jedynie „odgrywają” zainteresowanie.**

**W praktyce szkolnej istotne znaczenie odgrywa właściwy sposób porozumiewania się emocjonalne w klasie szkolnej**

**Nauczyciel nieustannie odbiera werbalne i niewerbalne sygnały emocjonalne od uczniów i sam je wysyła. Celem porozumiewania się nauczyciela z uczniami nie jest tylko przekazywanie informacji. Wzajemny wpływ dokonuje się poprzez subtelne i często nie uświadamiane komunikaty stanowiące wyraz wzajemnych ustosunkowań, uczuć i oczekiwań.**

**Każdy nauczyciel powinien posiadać sztukę słuchania polegającą na:**

- **Słuchaniu aktywnym, w którym istotne jest to, aby nauczyciel myślał razem z uczniem, a nie antycypował, osądzał, analizował czy wyciągał wnioski, zanim uczeń sam do nich nie dojdzie.**
- **Słuchanie empatyczne, które wymaga koncentracji nie tylko na słowach zawartych w wypowiedzi ucznia, ale na próbie odczytania uczuć i postaw ucznia, np. "Ta szkoła jest beznadziejna, chyba przeniosę się do innej". Słuchanie otwarte – jest słuchaniem wolnym od uprzedzeń i nastawień. Zasadą słuchania otwartego jest wysłuchanie całości komunikatu, a dopiero potem ocenianie go.**
- **Słuchanie świadome oznacza odnoszenie komunikatu do znanych nam faktów oraz obserwowanie i wsłuchiwanie się w spójność wypowiedzi.**

## **Pamiętajmy!**

Uczenie się jest najwspanialszą i dającą najwięcej radości grą na świecie.

Wszystkie dzieci rodzą się z takim przekonaniem i pielęgnują je, dopóki nie przekonamy ich, że nauka jest ciężką i nieprzyjemną pracą.

Niektóre dzieci nigdy nie dają się o tym przekonać i przechodzą przez życie, wierząc, że nauka jest przyjemnością i jedyną grą, w którą warto się bawić.

Tacy ludzie mają swoje specjalne miano: **NAZYWAMY ICH GENIUSZAMI**

(Glenn Doman)



## ROZDZIAŁ 2

### Motywacja a uczenie się

#### 2.1. Wprowadzenie

Motywacja do uczenia się rozumiana jest najczęściej jako ogół procesów wywołujących, kierujących, utrzymujących i kończących uczenie się. Zawiera nierozzerwalnie zespolone składniki afektywne i poznawcze, ale może też być ujmowana jako zjawisko emocjonalne. Taki rodzaj rozumienia motywacji jest właściwy psychologii humanistycznej, traktującej dążenie do samorealizacji, do pełnego wykorzystania szans rozwojowych, jako siłę napędową i główną wartość ludzkiego życia.

W teoretycznych rozważaniach na temat motywacji spotkać można wiele stanowisk na temat tego problemu. Wskazać można m.in. na:

- **Motywację w ujęciu atrybutowym** oznacza wewnętrzny proces regulujący zachowania ludzi w procesie pracy, tj. wpływania na ich decyzje dotyczące uruchamiania, ukierunkowywania, podtrzymywania i wygaszania określonych zachowań, zmierzających do osiągnięcia celów w sferze aktywności zawodowej
- **Motywację w ujęciu czynnościowym** oznacza świadome i celowe oddziaływanie na zachowania ludzi w procesie pracy, przy wykorzystaniu wiedzy na temat determinujących ją czynników. To ogół czynników ukierunkowujących działania ludzi i decydujących o ich sile i trwałości.

**Motywacja zachodzi, gdy spełnione są dwa warunki:**

1. Osiągnięcie celu musi być postrzegane przez człowieka jako użyteczne;
2. Prawdopodobieństwo realizacji celu przez jednostkę musi być wyższe od zera.

### 2.3. Rodzaje motywacji:

W sytuacji uczenia się można wyróżnić, np. motywację poznawczą, gdzie powodem uczenia się jest chęć poznania, zdobycie informacji, wiedzy, nauczenie się wykonywania jakiejś czynności. Psychologowie są zgodnie, że stanowi to jeden z najlepszych motywów działania<sup>11</sup>. Oprócz tego rodzaju motywacji uczeniem się mogą kierować także inne motywy, na przykład znajdująca się na przeciwległym biegunie tzw. motywacja lękowa. Mówić się o niej w przypadku, gdy ktoś uczy się chcąc uniknąć przykrych następstw<sup>12</sup>. W przypadku uczenia się można dokonać jeszcze innej typologii motywacji. Chodzi o motywację zewnętrzną, której źródło znajduje się poza uczącym się, a jej głównym powodem może być chęć uniknięcia przykrych konsekwencji oraz motywację wewnętrzną, czyli taką, która tkwi w samym człowieku. Motywacja wewnętrzna jest motywacją poznawczą, człowiek działa ponieważ sam tego chce. Motywy uczenia się mogą więc być wielorakie a ich podłożem są różne potrzeby uczącego się. Należy jednak pamiętać o tym, że jeżeli znane są motywy, to można kontrolować ich wpływ na proces uczenia się, przekształcać je oraz starać się wykorzystać je w kształtowaniu pożądanых zachowań.

Prezentowany poniżej schemat obrazuje istotę motywacji zewnętrznej i motywacji wewnętrznej.

---

<sup>11</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze, Warszawa 2011, s. 244.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 245.

# Motywacja zewnętrzna i wewnętrzna

NALEŻY DĄŻYĆ DO WZBUDZENIA W UCZNIACH  
MOTYWACJI WEWNĘTRZNEJ LUB PRZEKSZTAŁCENIA  
MOTYWACJI ZEWNĘTRZNEJ W WEWNĘTRZNA

## MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA

Tendencja do podejmowania i kontynuowania działań ze względu na pewne konsekwencje, do których one prowadzą; związana z poczuciem, że przyczyna i kontrola działania ma charakter zewnętrzny i **nie jest zależna ode mnie**

## MOTYWACJA WEWNĘTRZNA

Tendencja do podejmowania i kontynuowania działań ze względu na ich treść; cechą określającą MW jest ciekawość; czynnikami motywującymi są: wieloznaczność, niewyraźność, nowość, złożoność, dziwność, niezgodność.

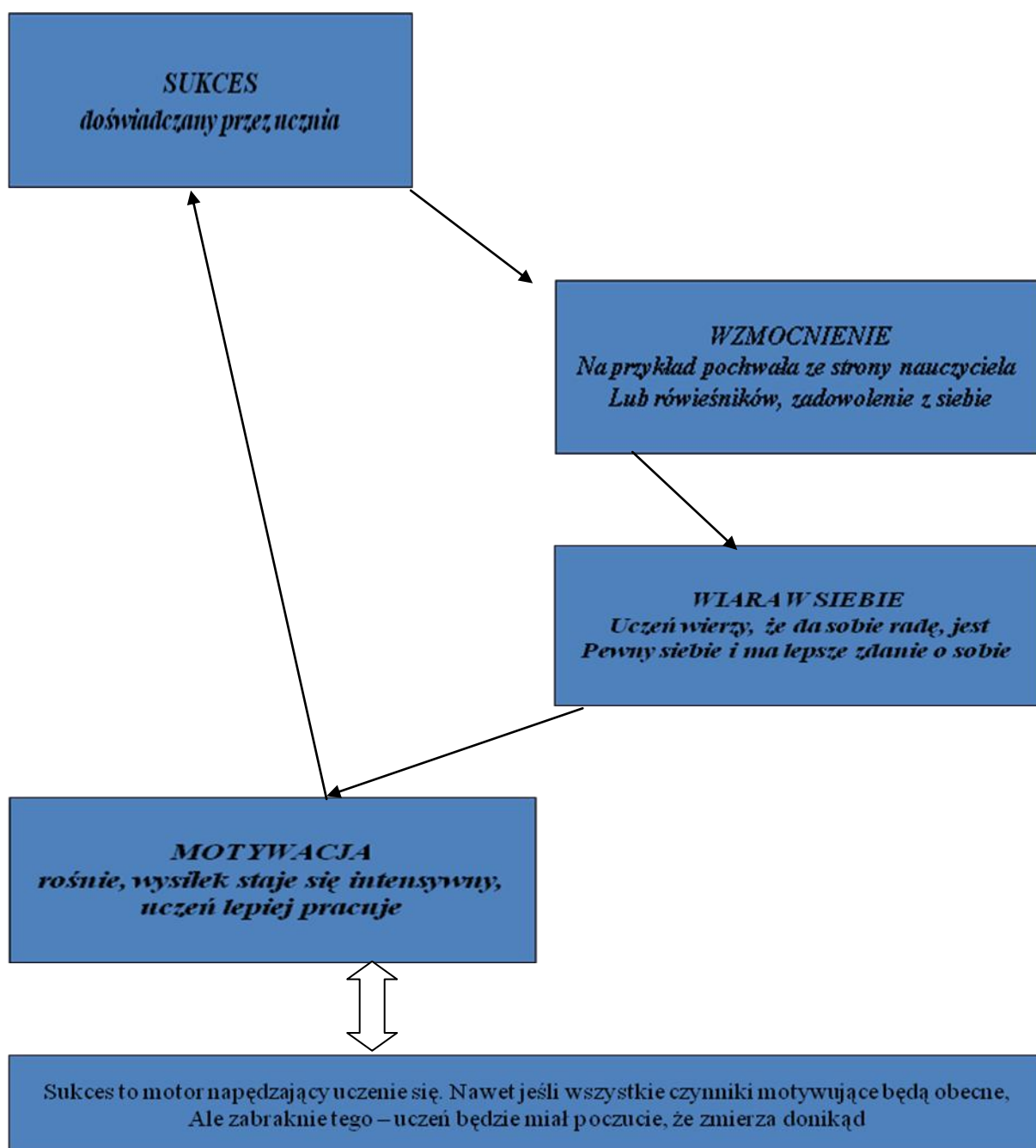
**Motywacja wewnętrzna do uczenia się** wynika z potrzeby samorealizacji; ukierunkowują ją zainteresowania, pasja poznawcza, chęć tworzenia.

Uczeń mający motywację wewnętrzną uczy się dla siebie, nie ze względu na ocenę; nagrodą jest dla niego rozwiązanie problemu, zaspokojenie ciekawości itp.; traktuje oceny jako informację zwrotną, wskazówkę.

**Motywacja zewnętrzna do uczenia się** kształtuje się pod wpływem nagród i kar; prowadzi do podejmowania działań w oczekiwaniu na aprobatę, podwyższenie swojej pozycji, lęk przed porażką.

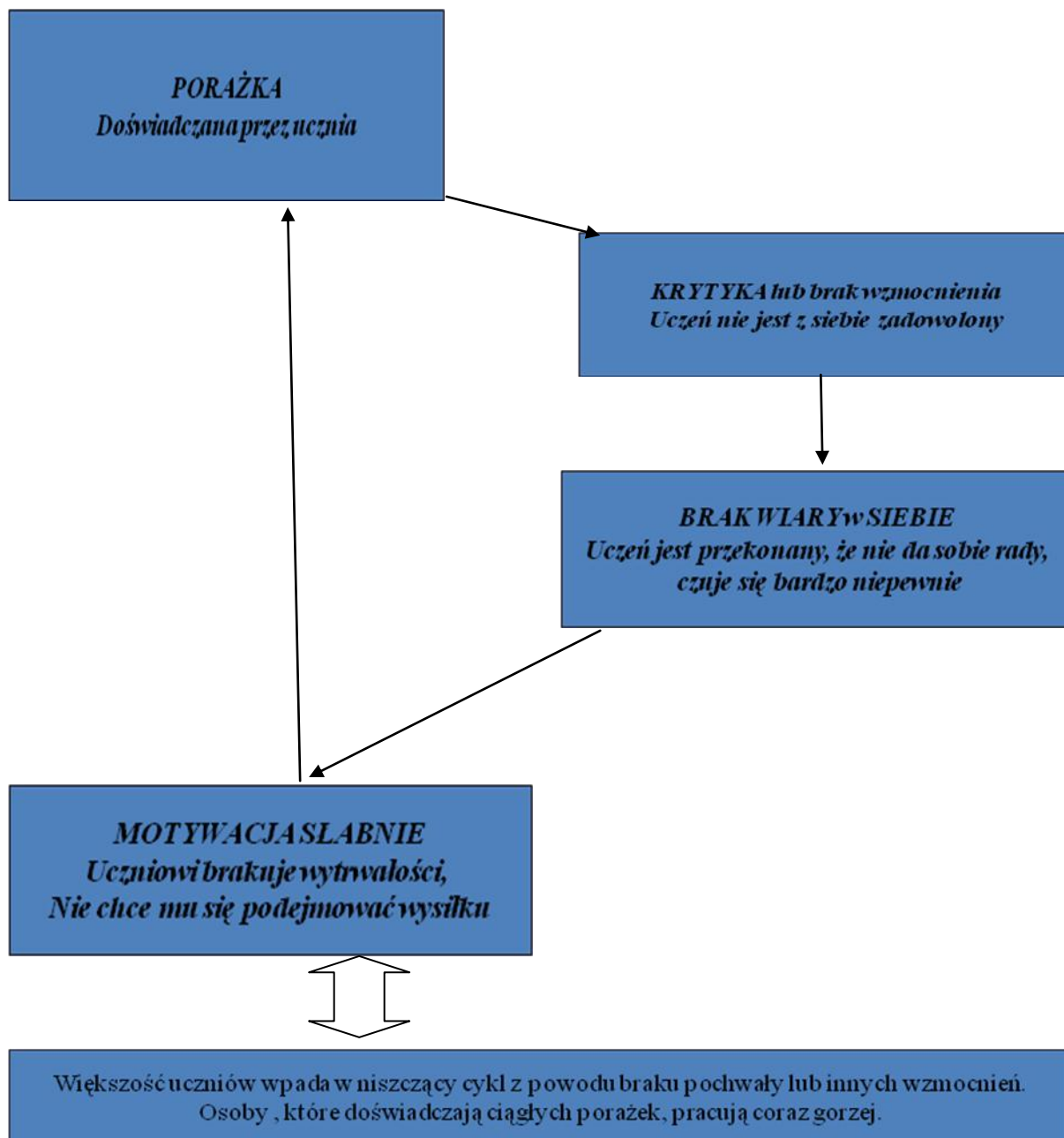
**Uczeń motywowany zewnętrznie (motywacja popisowa)** uczy się, aby zdobyć dobrą ocenę; dąży do tego, by wygrać w rywalizacji; stopnie szkolne są dla niego nagrodą, potwierdzeniem wygranej z innymi, kryterium sukcesu.

**Uczeń motywowany zewnętrznie (motywacja unikowa)** uczy się z poczucia obowiązku, z obawy przed karą, jaką byłyby złe stopnie, brak aprobaty społecznej, wysiłek przygotowania się do poprawki, niepromowanie; nie chce być uznany za gorszego od innych, odrzucony.



Rys. 6. Wzmacnianie motywacji – cykl budujący

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Petty, Nowoczesne nauczania, Sopot 2010.



Rys.7. Cykl niszcący w procesie uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Petty, Nowoczesne nauczania, Sopot 2010.

### 2.3. Czynniki motywacyjne zależne od nauczyciela

Nie ulega wątpliwości, że to nauczyciele są głównymi aktorami w teatrze motywowania uczniów. Stąd też od ich umiejętności, zaangażowania, wrażliwości, empatii w dużej mierze zależy sukces procesu motywacyjnego uczniów. Poniżej scharakteryzowano kilka czynników zależnych od nauczyciela, by w uczniach obudzić należyty poziom motywacji:

- *Koloryt emocjonalny.* Uczniowie wkładają więcej wysiłku w uczenie się w zależności od tego czy środowisko i określona sytuacja dydaktyczna są przyjemne, czy nieprzyjemne. Nauczyciel może nadawać zadaniu pozytywny, negatywny lub neutralny koloryt emocjonalny.
- *Poziom napięcia,* jakie w uczniach wytwarza osiągnięcie danego celu uczenia się. Zadanie zbyt łatwe spowoduje, że uczniowie niewłaściwie zaangażują się w jego wykonanie. Jeżeli zadanie będzie za trudne, stres zacznie dominować nad uczeniem. Umiarkowany poziom napięcia i pomaganie uczniom w ustanawianiu sobie celów służą motywacji.
- *Poziom poczucia sukcesu* powiązany jest ze stopniem trudności zadania i włożonym w nie wysiłkiem. Skuteczny nauczyciel uczy się, jak dostosowywać stopień trudności zadania do danego ucznia, pomaga dostrzec związki pomiędzy wkładem pracy i wysiłkiem a powodzeniem i osiągnięciami.
- *Poziom zainteresowania.* Nauczyciel ma duże możliwości nawiązywania do zainteresowań uczniów, stwarza je materiał nauczania, jak i sposób jego realizacji. Urozmaicenie nauki, np. wycieczkami, inscenizacjami, wizytami ciekawych ludzi w połączeniu z aktywizującymi metodami, podtrzymuje zainteresowanie szkołą i nauką.
- *Sprzężenie zwrotne.* Informacje zwrotne dotyczą tego, co uczeń powinien poprawić, jak i tego, co wykonuje dobrze. Muszą trafić do niego jak najszybciej, dotyczyć bezpośrednio czynności, powinny kłaść nacisk na pochwały, dowartościowywać, naprowadzać, wskazywać, utrzymywać ucznia w poczuciu odpowiedzialności, kierować uwagę ucznia na proces wykonywania zamiast na rezultat czynności, w przypadku informacji o błędzie wskazywać prawidłowo wykonaną czynność.
- *Kształtowanie motywów panowania i afiliacji.* Uczniowska potrzeba panowania zostaje zaspokojona, jeśli uczeń czuje, że ma pewien wpływ na swoje środowisko dydaktyczne i na zadania. Potrzebę afiliacji nauczyciel może skierować na właściwą

drogę poprzez wprowadzenie zespołowych struktur dydaktycznych celów i nagród; nie żałując czasu, pomoże uczniom utworzyć grupę klasową.

*Co możemy zrobić aby każdy uczeń zasłużył na pochwałę – "Nawet słabego ucznia można pochwalić za drobne sukcesy czy poprawę wyników" – wskazówka praktyczna:*

- Należy formułować osiągalne cele – przynajmniej niektóre cele powinny być możliwe do osiągnięcia w kilka minut dla każdego ucznia.
- Należy dzielić zadanie na mniejsze części – trudne lub wymagające dużej ilości czasu zadania rozbić na drobne kroki, z których każdy będzie nagradzany osobno.
- Należy dać czas na naukę – trzeba uczniom dać czas na ćwiczenie aż do osiągnięcia sprawności.
- Należy zwracać uwagę na częściowe sukcesy – szukać w każdej pracy czegoś pozytywnego.
- Należy chwalić również za pracę, a nie tylko za końcowy rezultat – pochwal wysiłek, metodę pracy, zaangażowanie, a także zwracanie się o pomoc.
- Nie należy ograniczać pochwał i słów uznania.

**Reasumując:**

Jak sygnalizuje J. Brophy<sup>13</sup> każdy człowiek ma swoisty system motywacyjny, który ukształtował pod wpływem własnych doświadczeń, jak też na skutek wpływu wywartego przez osoby znaczące w jego życiu. Oprócz doświadczeń wyniesionych ze szkoły czy środowiska rodzinnego, każdy uczeń ma własne, indywidualne predyspozycje i potrzeby związane z uczeniem się, które mają bezpośredni wpływ na proces motywacji. Każdy nauczyciel powinien w planowaniu procesu edukacyjnego brać pod uwagę zestawy tych czynników, do których zaliczyć należy:

- czynniki motywacyjne związane ze szkołą, w tym m.in. z osobą nauczyciela, atmosferą w klasie, metodami i technikami dydaktycznymi, kulturą organizacyjną szkoły, jej społecznego klimatu, poziomu zaspokajania bezpieczeństwa

---

<sup>13</sup> J. Borbhy, Motywowanie uczniów do nauki, Warszawa 2004, s. 166

emocjonalnego uczniom, relacjami interpersonalnymi wewnątrz różnych grup społecznych w szkole, stwarzania równych szans uczenia się i osiągnięcia sukcesów, systemu wartości osób tworzących społeczność szkolną,

- czynniki motywacyjne związane z rodziną, w tym m.in. z sytuacją rodzinną ucznia, zarówno ekonomiczną, jak i społeczno-kulturową, atmosferą panującą w domu, konstrukcją rodziny, stosunkiem rodziców do nauki i wykształcenia, systemem wartości wyznawanym przez rodzinę, współpracą rodziców ze szkołą,
- czynniki związane z indywidualnymi predyspozycjami ucznia, w tym m.in. z poziomem uzdolnień, zainteresowań, inteligencji, rodzajem temperamentu czy poziomem aspiracji<sup>14</sup>. Inaczej rzecz ujmując chodzi o rodzaj ogólnej dyspozycji ucznia, jego nastawienia do uczenia się jako wartości, przejawiania chęci do podejmowania intelektualnej mobilizacji, poziomu świadomości w angażowaniu się w proces uczenia się i traktowaniu go, jako stanu naturalnego.

Nauczyciele praktycy od lat zderzają się z problemem, jak motywować uczniów, aby zechcieli aktywnie i efektywnie uczyć się. Odpowiedzią na to zagadnienie może być propozycja G. Pette'go, zgodnie z którą wzmocnienie motywacji uczniów może nastąpić jeżeli uzmysłowią sobie, że:

- To, czego się uczą, jest i będzie przydatne.
- Kwalifikacje, które zdobędą w trakcie nauki, są im potrzebne ( dlatego nauczyciele muszą przypominać uczniom o długo- i krótkoterminowych celach nauczania).
- W szkole, jeśli odnoszą sukcesy, które mają wpływ na ich samoocenę ( sukces traktowany jest jako motor procesu nauczania i najsilniejszym motywatorem, nawet w sytuacji, gdy w grę wchodzi jeszcze inne rodzaje motywacji).
- Jeżeli będą dobrze się uczyć to zdobędą akceptację nauczycieli i kolegów.
- Spodziewają się , że konsekwencje zaniedbywania nauki są nieprzyjemne.
- To, czego się uczą, jest interesujące i budzi ich ciekawość.
- Czynności związane z uczeniem się mogą być przyjemne<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Szerzej na ten temat pisze G. Dryden, J. Vos, Rewolucja w nauczaniu, Poznań 2003.

<sup>15</sup>G. Petty, Nowoczesne nauczanie, op. cit., s. 51 -52.



## ROZDZIAŁ 3

### Cele w dydaktyce – klasyfikacje, spory i kontrowersje

#### **3.1. Charakterystyka i rodzaje celów dydaktycznych**

Cele w procesie kształcenia są obszarem w ramach którego dochodzi do szeregu sporów i kontrowersji dotyczących zasad ich formułowania, klasyfikacji czy ich teoretycznej podbudowy. Wśród wielu definicyjnych ujęć celów kształcenia wskazać można m.in. na następujące stanowiska:

- ♦ *Są to sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowane a zarazem konkretne efekty systemu edukacji narodowej. Są one projekcją przyszłości... Regulują zachowania ludzkie, nadają porządek i sens życia, pomagają człowiekowi w tworzeniu przyszłości i w odkrywaniu własnych możliwości” ( K. Denek).*
- ♦ *To świadomie założone wyniki procesu dydaktycznego wyrażone przyrostem wiadomości, umiejętności i nawyków oraz zmianami osobowości uczniów. (T. Nowacki).*
- ♦ *Najogólniejsza wizja pożądanych właściwości fizycznych, umysłowych, społecznych, kulturowych, które chce się uzyskać poprzez tworzenie odpowiednich warunków indywidualnego rozwoju zarówno na lekcji szkolnej, jak i poprzez inne formy kształcenia. (W. Pomykało).*

Natomiast B. Niemierko stoi na stanowisku, że skoro kształcenie uznawane jest rodzaj kierowania procesem uczenia się, to trzeba uznać, za pierwotne wobec celów kształcenia: bez uczenia się nie byłoby kształcenia. Celami uczenia się są właściwości, jakie uczniowie chcą uzyskać w wyniku uczenia się. Natomiast cele kształcenia to właściwości uczniów zamierzone w działaniu edukacyjnym<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, Warszawa 2007, s. 91-92.

W literaturze przedmiotu spotykanych jest wiele typologii celów kształcenia. Ze względu na walor użyteczności najczęściej przywoływane są typologie autorstwa L. Cohena, L. Maniona, K. Morrisona. Proponują oni rozgraniczyć dwa rodzaje celów:

- **cele ogólne** – odnoszą się one do intencji i zamiarów edukacyjnych na poziomie ogólnym, zarówno długo-, jak i krótkoterminowym. Mają one charakter szeroko zakreślonego komunikatu wskazującego punkty docelowe kształcenia. To one stanowią podstawę programów nauczania i zakładają wystąpienie nazwanych osiągnięć w określonym przedziale czasowym;

- **cele szczegółowe** – mają charakter konkretny, stanowią próbę przełożenia intencji na uchwytne kategorie, niezbędne do planowania toku zajęć. Mogą mieć one charakter:

**celów operacyjnych**, tzn. wskazujących konkretne, mierzalne zachowania uczniów, będące dowodem osiągnięcia celu ( np. uczeń potrafi: nazwać, określić, rozwiązać, wykonać itp.)

*Cele operacyjne są formułowane do sfery poznawczej (wiedza i umiejętności), są one też określane w literaturze jako 1) cele poznawcze (dotyczące wiedzy), 2) cele kształcące (dotyczące umiejętności). Są one też formułowane w odniesieniu do sfery postaw, te mogą być określane w literaturze jako 3) cele wychowawcze lub motywacyjne).*

oraz **celów nieoperacyjnych**, czyli odnoszących się jakości mniej uchwytnych i pozostawiając rezultat końcowy bardziej otwartym ( np. uczeń rozumie, interpretuje, ocenia itp.).

Wskazana typologia może sugerować, że osiągnięcie celów ogólnych ułatwia formułowanie celów szczegółowych. Pogląd ten nie jest przez wszystkich zajmujących się edukacją podzielany. Zwolennicy perspektywy zakładającej obiektywizm w nauczania przekonują do konkretyzacji celów szczegółowych. Te z kolei wskazują nauczycielowi kierunki przebiegu lekcji, niosą wyraźną informację o tym, czego należy uczyć i co powinni uczniowie „wynieść” z lekcji. Przedstawiciele podejścia humanistycznego utrzymują natomiast, że cele ogólne zawierają nieskończenie wiele celów szczegółowych. Formułując cele szczegółowe dokonuje się za każdym razem różnorodnych wyborów. Każdy wybór niesie zaś z sobą trochę nieuzasadnione zaniechanie czegoś innego<sup>17</sup>. Zarzut o niepełność edukacji realizowanej w zgodzie z zopercjonalizowanymi celami mają przeciwdziałać próby stosowania procedur

<sup>17</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski, red. , Pedagogika. Podręcznik akademicki, cz.2. , Warszawa 2006, s. 169-170.

zwanych taksonomiami. ( Pojęcie taksonomii na grunt edukacji przeniósł B. Bloom. W polskiej praktyce edukacyjnej najczęściej przywoływana jest taksonomia celów B. Niemierki).

### Taksonomia celów nauczania <sup>18</sup>

Poziom	Kategoria
I. Wiadomości	A. Zapamiętanie wiadomości B. Zrozumienie wiadomości
II. Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

- A. **Zapamiętanie wiadomości** oznacza gotowość ucznia do przypomnienia sobie terminów, faktów, praw, teorii naukowych, zasad działania. Wiąże się ona z podstawowym poziomem rozumienia tych wiadomości ( uczeń nie powinien ich zniekształcać, mylić).
- B. **Zrozumienie wiadomości** oznacza, że uczeń potrafi je przedstawić w innej formie niż zapamiętał, uporządkować, streścić, uczynić podstawą wnioskowania.
- C. **Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych** oznacza umiejętności posługiwania się nabytymi wiadomościami wedle uprzednio podanych wzorów. Cel, do którego wiadomości są stosowane nie jest zbyt odległy od celów osiągniętych w trakcie ćwiczeń na zajęciach.
- D. **Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych** oznacza opanowanie przez ucznia umiejętności dostrzegania i formułowania problemów, dokonywania analizy i syntezy nowych dla niego zjawisk, konstruowania planu działania, umiejętności stawiania hipotez i ich weryfikacji.

*Do poszczególnych kategorii można wykorzystywać następujące określenia: zapamiętanie - " uczeń potrafi zdefiniować..., wymienić..., wyróżnić... streścić..."; np. przypadku kategorii zrozumienia wiadomości - "uczeń potrafi zinterpretować..., wyjaśnić..., rozróżnić, scharakteryzować...; w przypadku kategorii stosowania w sytuacjach typowych: "uczeń*

<sup>18</sup> B. Niemierko, Cele kształcenia (w:) K. Kruszewski (red), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1994, s. 13.

potrafi zastosować..., porównać..., sklasyfikować..., rozpoznać...; w przypadku kategorii stosowania wiadomości w sytuacjach problemowych: "uczeń potrafi dowieść..., przewidzieć..., ocenić..., zanalizować...".

### Taksonomia celów dotyczących postaw<sup>19</sup>

Poziom	Kategoria
I. Działania	A. Uczestnictwo w działaniu B. Podejmowanie działania
II. Postawy	C. Nastawienie na działanie D. System działań

- A. **Uczestnictwo w działaniu** polega na wykonywaniu czynności odpowiadających przyjętej roli, wykonywaniu poleceń, naśladowaniu innych jednak bez wykazywania inicjatywy.
- B. **Podejmowanie działania** polega na samorzutnym rozpoczynaniu danego rodzaju działania i wewnętrznym zaangażowaniu w działanie. uczeń nie tylko dostosowuje się do sytuacji, w jakiej się znalazł, ale ją też w pewien sposób organizuje.
- C. **Nastawienie na działanie** polega na konsekwentnym wykonywaniu danego rodzaju działania na skutek trwałej wewnętrznej potrzeby i dodatniego wartościowania jego wyników. Jest tu stałe dążenie np. do stosowania skuteczniejszych czy z innych względów lepszych rozwiązań, brak jest tu jednak szerszego uogólnienia i pełnej spójności.
- D. **System działań** polega na regulowaniu określonego typu działalności za pomocą harmonijnie uporządkowanego zbioru zasad postępowania, z którymi uczeń identyfikuje się do tego stopnia, że można je uważać za cechy jego osobowości. Takie nastawienie do wykonywanych czynności nie zawodzi nawet w bardzo trudnych sytuacjach, zaś samo działanie oznacza się skutecznością i swoistością stylu.

### Postawy<sup>20</sup>

<sup>19</sup> B. Niemierko, *Cele kształcenia* (w:) Krzysztof Kruszewski (red), *Sztuka nauczania, op. cit.*, s. 29-30.

<sup>20</sup> . Ibidem, s. 31.

1. Przekonanie o prawdziwości wiedzy: uczeń ma zaufanie do określonych informacji o rzeczywistości, do określonej wiedzy, ale bez jej wartościowania, a tym bardziej angażowania się w jej stosowanie.
2. Przekonanie o wartości wiedzy: pojawia się zaufanie do danego rodzaju informacji zarówno jako źródła dalszego poznania jak i pożytku (dla ucznia jeszcze nieokreślonego). uczeń wykazuje szacunek dla wiedzy i dla ludzi, którzy ją posiadają, sam jednak jest jeszcze daleki od jej stosowania.
3. Nastawienie na zastosowanie wiedzy. To konsekwentne dążenie do wykorzystania danego rodzaju informacji, wynikające z wewnętrznej potrzeby a także z poczucia powinności. Każda okazja do poszerzenia i zastosowania wiedzy na dany temat jest przez studenta dobrze wykorzystana. Uczeń samodzielnie studiuje literaturę naukową, dyskutuje.
4. System zastosowań wiedzy. Jest to działanie zharmonizowane z osobowością, trwałą postawa polegająca na zgłębianiu wiedzy i chęci jej upowszechniania. Uzyskana wiedza służy do dalszego badania i działania, te zaś zwiększają "głód wiedzy".

### **3.2. Procedura opercjonalizacji celów<sup>21</sup>**

Opercjonalizacji celu dokonujemy, kiedy zamieniamy cel ogólny na - w zamierzeniu równoważny – zbiór celów operacyjnych.

Kto formułuje cele edukacyjne?

Można wyodrębnić swego rodzaju trzy poziomy decydenckie, jeżeli chodzi o formułę celów edukacyjnych:

- ♦ Cele ogólne określające politykę oświatową podejmuje politycy, specjaliści, eksperci .W jego wyniku formułowane są kierunki i priorytety kształcenia, wartości edukacji.
- ♦ Drugim poziomem jest zarządzanie oświatą, cele formułują funkcjonariusze edukacji, specjaliści programowania procesu kształcenia.
- ♦ Trzeci poziom jest domena nauczycieli, którzy formułują cele operacyjne dla realizacji zadań programowych

---

<sup>21</sup> Ibidem, s. 24 -27.

W dydaktyce nauczania na niższych szczeblach cele ogólne znajdują się w podstawach programowych, programach nauczania czy standardach egzaminacyjnych.

**Pamiętajmy! Każde kształcenie powinno być ukierunkowane na cele, które są elementem nadrzędnym w stosunku do pozostałych elementów** (takich jak treści, zasady, metody czy środki kształcenia). Ustalenie i sformułowanie celów kształcenia jest warunkiem trafnego projektowania dydaktycznego. Właściwe sformułowanie celów operacyjnych nie tylko ułatwia nauczycielowi właściwe planowanie, organizację i kierowanie procesem kształcenia, umożliwia pomiar osiągnięć poprzez ustalenie kryteriów i skonstruowanie adekwatnego narzędzia kontroli, lecz również umożliwia uczniom odpowiednią organizację ich nauki własnej. Ich walor polega przede wszystkim na możliwości określenia niezbędnego dla każdego ucznia zakresu wiadomości i umiejętności (mają więc one wartość informacyjną dla uczniów).

#### **Jak dokonujemy opercjonalizacji celu?**

- 1) **zapisujemy cel w postaci ogólnej.** Techniką pomocną przy sformułowaniu celu ogólnego będzie wyobrażenie sobie wzorcowego ucznia (jaki zakres kompetencji odnośnie danego przedmiotu powinien posiadać, jaką wiedzę i jakimi umiejętnościami powinien dysponować, jakie czynności powinien umieć wykonywać). Powinniśmy też, dla uzyskania jasności, dokonać analizy formalnej czyli analizy pojęć, jakich użyliśmy do sformułowania celu ogólnego.
- 2) **wypisujemy propozycje celów operacyjnych** (staramy się sprecyzować, w jaki sposób chcemy cel ogólny osiągnąć) **i klasyfikujemy je wedle taksonomii celów kształcenia** dokonując ich dalszego, niezbędnego uściślenia. Najpierw określamy dziedzinę a potem kategorię każdego proponowanego celu.

np. cel (operacyjny) poznawczy: uczeń zna metody analizy ekonomicznej, może być zakwalifikowany trojako:

- a) zapamiętanie informacji o metodach analizy....
- b) zrozumienie zasad, procedur i znaczenia metod analizy...
- c) umiejętność przeprowadzenia metod analizy....

- d) umiejętność trafnego doboru metod analizy.... , zastosowania ich przez ucznia w jego własnej pracy ćwiczeniowej

**Zapamiętajmy : cel poznawczy dotyczy umiejętności posługiwania się wiedzą!**

- 3) **Sprawdzamy trafność i operacyjność listy celów operacyjnych przez szkicowe zaprojektowanie egzaminu**, który mógłby wykazać, czy zostały one osiągnięte – a zarazem, czy został osiągnięty zamierzony cel ogólny. Egzamin powinien obejmować sferę teoretyczną i praktyczną. W odniesieniu do podanego przykładu mógłby wyglądać tak:

Cele a i b: ustne lub pisemne przedstawienie i wyjaśnienie metod analizy....

Cele c i d: przedstawienie dokumentacji samodzielnie przeprowadzonej analizy ....

**Przykładowa lista czasowników operacyjnych:**

*Analizować, badać, decydować, definiować, diagnozować, dobierać, dostarczać, ewaluować, formułować, identyfikować, ilustrować, informować, ingerować, izolować, kierować, komunikować się, konstruować, kontrolować, krytykować, manipulować, mierzyć, mobilizować, modyfikować, nazywać, objaśniać, obliczać, oceniać, oczyszczać, odpowiadać, odpowiedzialność, odróżniać, określać, opisywać, opowiadać, organizować, oznaczać, planować, podkreślać, podtrzymywać, pogrupować, połączyć, pomagać, porównywać, porządkować, praktykować, prognozować, prowadzić, przechowywać, przeciwstawiać, przedstawiać, przekonać, przeliczyć, przetłumaczyć, przygotować, przyjmować, przynosić, przytaczać, pytać, redukować, redagować, rekonstruować, rozdzielać, rozkładać, rozróżniać, rozwiązywać, rozwijać, sortować, sprawdzać, stawiać, stwierdzać, sugerować, syntetyzować, szacować, śledzić, trzymać, tworzyć, uczestniczyć, ułatwiać, umieszczać, umiejscawiać, unikać, uogólniać, upraszczać, ustalać, usunąć, utrzymywać, uzasadniać, uzyskiwać, używać, użytkować, ważyć, weryfikować, włączać, wnioskować, wprowadzać, wybrać, wyciągać, wykazywać, wykonywać, wykreślać, wykrywać, wymieniać, wytyczać, wypełniać, wyszczególniać, wytyczać, wyznaczać, zachęcać, zakładać, zamknąć, zapobiegać, zaszczepiać, zbudować, zestawiać, zmieniać, zmniejszać, zrobić*

Aby zrealizować cele operacyjne należy wyodrębnić **materiał kształcenia**, czyli pewien zakres wiedzy wykorzystywanej w kształceniu. **Cele kształcenia i materiał kształcenia stanowią dwa uzupełniające się aspekty procesu kształcenia** (stanowią o **treściach kształcenia**<sup>22</sup>, czyli o tym, co uczeń ma opanować). Ustrukturyzowany ze względu na cel materiał kształcenia to

<sup>22</sup> Ibidem, s. 48-49..

treści kształcenia. Trzeba więc pamiętać o tym, że dany materiał nauczania stanowi pomost pomiędzy celami ogólnymi a uczniem. Brak celów operacyjnych, czyli sprecyzowanych zamierzonych osiągnięć studentów, sprecyzowanych wyników jego uczenia, zarówno po stronie wiedzy, umiejętności jak też postaw, sprzyja **materializmowi dydaktycznemu** i sprawia, że wymagamy od uczniów jedynie odtwarzania treści podręczników.

### **Pamiętajmy!**

Nauczyciel ma obowiązek nie tylko znać materiał kształcenia, lecz także dokonać jego świadomej selekcji i zdecydować o rozkładzie akcentów, tak, by najpełniej osiągnąć nie tylko cele operacyjne, związane bezpośrednio z tematem zajęć, lecz także długofalowe, będące niezbędnym składnikiem wykształcenia absolwenta. Analiza materiału kształcenia jest zawsze autorska. **Etapy analizy materiału kształcenia**<sup>23</sup> są następujące:

1. **Ustalenie zakresu materiału.** Zakres ten ustalamy do całego cyklu zajęć jak też do poszczególnych jednostek dydaktycznych.
2. **Ustalenie i zestawienie elementów danego materiału.** Mogą to być pojęcia, twierdzenia, opisy zjawisk, klasyfikacje, zasady działania, procedury (w przypadku całego cyklu zajęć poszczególne tematy czy działy). Np. wykaz elementów do tematu "*Operacjonalizacja celów kształcenia*" wyglądałby następująco:
  - pojęcie celu kształcenia (1)
  - cele ogólne (2)
  - cele operacyjne (3)
  - procedura opercjonalizacji celów (4)
  - błędy opercjonalizacji (5)

3. **Określenie rodzaju powiązań między elementami,** ustalenie najważniejszych elementów materiału, ustalenie roli poszczególnych elementów w wybranym zakresie materiału, opanowanie których elementów jest konieczne do opanowania elementów następnych oraz opanowanie których elementów ułatwia opanowanie innych. Sporządzenie tzw. ścieżek dydaktycznych.

---

<sup>23</sup> Ibidem, s. 36-39.



4. **Ustalenie wcześniejszych i późniejszych programowo pojęć** (twierdzeń, tematów, działów, zasad czy procedur) pozostających w silnym związku z danym tematem.

***Uwaga!** Współcześnie trwają dyskusje na temat przydatności taksonomii celów. Z jednej strony podkreśla się jej użyteczność ponieważ uwzględnia ona większość celów poznawczych. Z drugiej strony jest niepełna, bo ignoruje sferę rozwoju społeczno-emocjonalnego. W świetle współczesnej wiedzy o uczeniu się dyskusyjne jest zakładanie ogólnych metod rozwiązywania problemów i wiedzy, która będzie można stosować w wielu nowych sytuacjach. Dziś wiadomo, że organizacja uczenia się zależy od struktury danego zbioru problemów. Wiedza i zdolności są specyficzne w każdej dziedzinie, skuteczny transfer i uogólnienie mogą występować tylko w odniesieniu do konkretnych zagadnień dlatego też należy raczej mówić o wielu taksonomiach, a nie o jednej.*

## ROZDZIAŁ 4

### Treści i programy kształcenia

#### 4.1. Ustalenia definicyjne:

Zdaniem Cz. Kupisiewicza na treść kształcenia składa się całokształt podstawowych wiadomości i umiejętności z dziedziny nauki, techniki, kultury, sztuki oraz praktyki społecznej, przewidziany do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole. W. Okoń określa treści programowe jako zasób informacji i czynności stanowiących materiał nauczania – uczenia się. K. Kruszewski uważa, że jest to zbiór planowanych czynności ucznia, wyznaczonych przez materiał nauczania i planowana zmiana psychiczną.

W powszechnej praktyce szkolnej zakłada się, że treść nauczania winna być tak dobrana, aby rozwijać siły i zdolności poznawcze ucznia, wytwarzać i rozwijać jego zainteresowania dając bodźce do samokształcenia, sprzyjać kształtowaniu światopoglądu.

Obecnie treści kształcenia mają w większym stopniu służyć dobremu funkcjonowaniu w różnych rolach społecznych (obywatelskich, rodzinnych, zawodowych). Powinny pomagać w dostrzeganiu i rozwiązywaniu życiowych problemów, kierowania własnym życiem i kreowaniu otaczającego świata. Przy doborze treści kształcenia trzeba mieć na uwadze: potrzeby ucznia (*pupil-centered curriculum*), społeczeństwa (*50ocjety centered*) i poszczególnych przedmiotów nauczania (*subject – centered*). (K. Denek).

Tabela 1. Cztery zakresy pojęcia program kształcenia. (Źródło: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, Warszawa 2007, s. 170.)

Znaczenie	Zakres pojęcia
<b>A. urzędowe</b>	Rozporządzenie Ministra Edukacji o podstawach programowych
<b>B. dokumentalne</b>	Ogół dokumentów wyznaczających treści kształcenia
<b>C. decyzyjne</b>	Decyzje o treści kształcenia, podjęte przed rozpoczęciem i w toku kształcenia
<b>D. obrazowo-emocjonalne</b>	Wyobrażenia określonego nauczyciela o treści kształcenia

## 4.2. Podejścia do programu kształcenia

**Podejście behawiorystyczne** –(podstawa teoretyczna: klasyczna filozofia – idealizm Platona i realizm Arystotelesa oraz modele uczenia się i nauczania wypracowane na gruncie psychologii behawiorystycznej) - najwyższą pozycję w tak konstruowanym programie zajmują przedmioty ogólne i abstrakcyjne. Behawiorystyczne teorie rozwoju uzasadniają konieczność formułowania bliskich i dalekich celów nauczania, usuwania wszelkich luk w wiedzy, systematycznego powtarzania i utrwalania. Akcent na trwałe przyswajanie wiedzy faktograficznej prowadzi również do starań o strukturyzowanie treści kształcenie oraz dawkowania wiedzy w małych, logicznie ze sobą powiązanych porcjach.

**Podejście humanistyczne** ( podstawa teoretyczna: nurty filozofii współczesnej, w tym głównie pragmatyzm, egzystencjalizm, a także psychologia humanistyczna). Wiedza jest tu traktowana jako proces, w którym rzeczywistość podlega ciągłym zmianom, a sama czynność uczenia się jest utożsamiana z rozwiązywaniem problemów. Program ten jest konstruowany z wizją kształcenia jako proces formowania samoświadomości, wolności wyboru i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Służyć temu mają prowadzenie eksperymentów, wyrażaniu ekspresji, dyskusje i rozmowy. Dlatego programy mają mieć charakter interdyscyplinarny, których zawartość merytoryczna i metodyczna winna być negocjowana z uczniami.

**Podejście konstruktywistyczne** – (podstawa teoretyczna: progresywizm, egzystencjalizm, poznawczo-rozwojowych koncepcjach rozwoju człowieka np. J. Piageta czy L. Wygotskiego) – akcentuje dynamikę, całościowość i transcendentalność programu, a także dostrzega przejawy autonomii moralnej id demokracji. Do treści programowych wprowadza ideologie i idee społeczne, polityczne czy ekonomiczne. Dominująca filozofia jest tu zasada nieustannego konstruowania i rekonstruowania wiedzy poprzez dialog prowadzony w szkole. Dydaktyczne implikacje tego podejścia wyrażają się w tworzeniu warunków do konstruowania wiedzy przez jednostkę, a więc do występowania ucznia w roli badacza, odkrywcy, autora pytań, aktywnego interlokutora.

### 4.3. Podstawowe rodzaje programów

Programy nauczania rozmaicie są klasyfikowane według różnorodnych kryteriów i zasad. W literaturze przedmiotu programy rozpatrywane są jako zestaw podstawowych treści nauczania, tworzących listę tematów, które będą realizowane na kolejnych zajęciach. Ponadto programy traktowane są jako propozycja, która zawiera zestaw zaplanowanych czynności dydaktycznych, obejmujących nie tylko zakres treści nauczania, ale także ich układ, odpowiednie propozycje czasu realizacji, interpretacje treści, metody i techniki nauczania lub też jako formuła zamierzonych efektów pedagogicznych w postaci rezultatów, jakie mają być osiągnięte w procesie edukacyjnym.

**Przyjmując za kryterium układu treści kształcenia wyróżnia się następujące rodzaje programów:**

- ♦ **Programy przedmiotowe** - ich treści są dobrane i uporządkowane zgodnie z kanonem edukacyjnym (poszczególne przedmioty nauczania stanowią zwykle odpowiednik subdyscyplin naukowych, odzwierciedlają ich strukturę i metodologię)
- ♦ **Programy zintegrowane** – sięgają korzeniami ruchu Nowego Wychowania, przyjmują holistyczną formułę poznania i doświadczenia, mają postać siatki problemów, uczniowie podejmujący zadania badawcze korzystają z treści pochodzących z różnych dziedzin wiedzy.

*W praktyce szkolnej najczęściej znajdują zastosowanie programy o układzie treści przedmiotowym, blokowym czy modułowym.*

**Przykład!**

**układu treści kształcenia w programach nauczania o strukturze przedmiotowej i modułowej – analiza porównawcza.**

Tabela 2. Porównanie układu treści kształcenia w programach nauczania o strukturze przedmiotowej i modułowej. (opracowanie własne).

<p><b>Program nauczania o strukturze przedmiotowej zawiera:</b></p> <p><b>I. Plany nauczania</b></p> <p><b>II. Programy nauczania przedmiotów zawodowych</b></p> <p>Szczegółowe cele kształcenia</p> <p>Materiał nauczania</p> <p>- działy tematyczne</p> <p>- ćwiczenia</p> <p>Środki dydaktyczne</p> <p>Uwagi o realizacji</p> <p>Propozycje metod sprawdzania i oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia</p> <p>Literatura</p>	<p><b>Program nauczania o strukturze modułowej zawiera:</b></p> <p>Wprowadzenie</p> <p>Założenia programowo-organizacyjne kształcenia w zawodzie</p> <p><b>Plany nauczania</b></p> <p><b>Moduły kształcenia w zawodzie</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cele kształcenia</li> <li>2. Wykaz jednostek modułowych</li> <li>3. Schemat układu jednostek modułowych</li> <li>4. Literatura</li> </ol> <p><b>Jednostki modułowe</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Szczegółowe cele kształcenia</li> <li>2. Materiał nauczania</li> <li>3. Ćwiczenia</li> <li>4. Środki dydaktyczne</li> <li>5. Wskazania metodyczne do realizacji programu jednostki</li> <li>6. Propozycje metod sprawdzania i oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia</li> </ol>
<p><b>Programy przedmiotowe</b></p> <p>Kryterium doboru treści kształcenia są określone dziedziny wiedzy, wyodrębnione jako przedmioty nauczania</p> <p>W przedmiotach nauczania – działy tematyczne</p> <p>Podział zajęć edukacyjnych na teoretyczne i praktyczne</p>	<p><b>Programy modułowe</b></p> <p>Cele kształcenia i materiał nauczania wynikają z przyszłych zadań zawodowych</p> <p>Brak podziału na zajęcia teoretyczne i praktyczne</p> <p>Prymat umiejętności praktycznych nad wiedzą teoretyczną</p> <p>Jednostki modułowe integrują treści kształcenia z różnych dyscyplin wiedzy</p> <p>Szeroko wykorzystuje się zasadę transferu wiedzy i umiejętności</p> <p>Poszczególne jednostki można wymieniać, uzupełniać oraz dostosowywać do poziomu wymaganych umiejętności, potrzeb gospodarki i lokalnego rynku pracy</p>

Tabela 3. Programy przedmiotowe i modułowe – podstawowe różnice

(opracowanie własne)

<b>W kształceniu przedmiotowym:</b>	<b>W kształceniu modułowym:</b>
<p><i>dominują czynności pedagogiczne nauczyciela</i>  <i>dominuje dedukcyjny tok kształcenia</i>  <i>występuje podział na zajęcia teoretyczne i praktyczne</i>  <i>dominuje przyswajanie wiadomości</i>  <i>wiadomości i umiejętności nie wynikają z zadań, z jakimi spotyka się uczeń</i>  <i>w praktyce zawodowej</i></p>	<p><i>uczący się sam rozwiązuje zadania, nauczyciel pełni rolę <b>mentora</b>, doradcy, organizatora procesu kształcenia zawodowego</i>  <i>zajęcia prowadzone są w grupach do 15 osób</i>  <i>stosowane są różne formy organizacyjne pracy uczniów</i>  <i>– zespołowe lub indywidualnie</i>  <i>czas zajęć dydaktycznych jest optymalnie wykorzystany</i>  <i>uczący się kształtuje umiejętności potrzebne do wykonywania zadań zawodowych</i>  <b><i>występuje pełna integracja teorii z praktyką</i></b>  <i>podstawą zdobywania wiedzy, nabywania umiejętności i kształtowania postaw jest wykonywanie różnorodnych czynności w rzeczywistych lub niskosymulowanych warunkach pracy</i></p>

**Podstawami kryterium doboru treści – opracowania programu są:**

- ◆ Rozwijający się człowiek – potrzeby dziecka, właściwości wieku, treści dostosowane do możliwości dziecka,
- ◆ Zmieniające się społeczeństwo
- ◆ Kultura i nauka – teorie i prawa nauki

**Kryterium naukowe jako podstawa doboru treści kształcenia:**

- ◆ Treści kształcenia muszą odpowiadać ustaleniom i wymaganiom nauki. W programie przedmiotowym zawarte są wiadomości, fakty i teorie zgodne z współczesnymi osiągnięciami nauki.

- ♦ Naukowe uwarunkowania treści programu kształcenia to także wprowadzenie uczniów w tajniki naukowych metod poznania, dyskusji, odmiennych poglądów i teorii.

#### **Kryterium społeczno-polityczne i kulturowe:**

- ♦ Zwraca uwagę na taki dobór treści kształcenia, który odpowiada potrzebom społecznego życia i przyjętym zasadom politycznym.
- ♦ Podstawową zasadą powinna być stałość i obiektywność programu, który nie zmienia się w zależności od typów rządów.
- ♦ Kryterium kulturowe - dotyczy zarówno treści humanistycznych, jak i ścisłych. Kultura narodu zawiera w sobie znaczące dla danego społeczeństwa znaki i symbole kulturowe, które powinny wystąpić w treściach kształcenia.

#### **Kryterium rozwoju psychofizycznego uczniów.**

- ♦ Zależnie od wieku i rozwoju psychofizycznego uczniów dobierane są treści kształcenia, które układane są w trzy cykle: nauki początkowej, wstępnej systematyki i nauki systematycznej.
- ♦ Rozwój uczniów decyduje o doborze i układzie treści kształcenia oraz o poziomie ich trudności.

#### **4.4. Teorie doboru treści kształcenia**

Literatura przedmiotu najczęściej opisuje następujące teorie doboru treści kształcenia:

- ♦ **Materializm dydaktyczny ( encyklopedyzm)** – uczniom przekazuje się jak najwięcej wiedzy i to w układzie przypominającym encyklopedię, a więc tylko teoretycznym. Zgodnie z tą teorią człowiek wykształcony to taki, który dużo pamięta.

( przedstawiciele tej orientacji to m.in. J. A. Komeński, J. Milton)

- ♦ **Formalizm dydaktyczny ( herbartyzm)** – opiera się głównie na racjonalizmie. Nie pamięć, lecz rozum i jego atrybuty miały służyć uczniom. Uczeń nie powinien przyjmować wiedzy i zapamiętywać, ale poszukiwać jej przy pomocy własnego

rozumu. Idea filozoficzna Kartezjusza ( *myślę, więc jestem*) i Kanta stanowiły podstawę dla tej teorii doboru treści i sposobu kształcenia. ( przedstawiciele tej orientacji to m.in. J. H. Pestalozzi, A. W. Diesterweg, w Polsce J. W. Dawid, A.B. Dobrowolski).

- ♦ **Utylitaryzm dydaktyczny – ( nawiązuje do pragmatyzmu)** – w którym o prawdzie decyduje praktyka i przydatność. Trzeba nauczać tego, co będzie przydatne, zarówno jako wiadomości, a zwłaszcza jako umiejętności ( J. Dewey).
- ♦ **Materializm funkcjonalny** - jest to próba syntezy encyklopedyzmu, formalizmu i utylitaryzmu. Łączenie w pracy nauczyciela systemu herbartowskiego i deweyowskiego zależnie od potrzeb przedmiotu i celu kształcenia.
- ♦ **Teoria problemowo-kompleksowa** – istota jej polegała na takim doborze treści, by nie stanowiły one przedmiotów a kompleksy tematyczne, których realizacja, odbywała się w formie rozwiązywania i poznawania problemów.( B. Suchodolski)
- ♦ **Strukturalizm** – wymaga wyodrębnienia w treściach każdego przedmiotu lub kompleksu tematycznego podstawowych jego elementów i wskazania relacji między nimi, które tworzą nowa wartość lub syntezę całości. Poza tym proponuje się uwzględnienie w treściach kształcenia nie tylko aktualny stan wiedzy, ale także elementy jego genezy i historycznego rozwoju. ( K. Sośnicki)
- ♦ **Egzemplaryzm** - wykorzystywanie konkretnych przykładów jako odpowiedników dla podobnych treści. Dobrze dobrany przykład zastępuje inne zbliżone zagadnienia, a przykłady z różnych dziedzin przedmiotu tworzą egzemplaryczny układ obszerniejszej tematyki treści nauczania.

#### **4.5.Kreowanie programu kształcenia**

W procesie kreowania programu kształcenia wyróżnić można dwie orientacje:

- **Orientację techniczno-scjentyistyczną**, w której przedmiotem troski jest głównie kreowanie programu o wysokim stopniu obiektywności, uniwersalności, logiczności. Podstawą jest tu przekonanie o istnieniu obiektywnej, zewnętrznej w stosunku do podmiotu uczącego się wiedzy, która



odzwierciedla w sposób symboliczny rzeczywistość, oraz możliwości precyzyjnego określania ideałów edukacyjnych. Najbardziej znaczący dla tej orientacji jest model R. Tylera. Wyodrębnił on cztery podstawowe etapy budowania programów, podporządkowane koncepcyjnie namysłowi nad odpowiedziami na następujące pytania: **I. Jakie cele edukacyjne powinna szkoła starać się osiągać?** (cele te mają wynikać z rozpoznania potrzeb i zainteresowań uczniów, z obserwacji życia poza murami szkoły oraz z postulatów specjalistów przedmiotu). **II. Jak wybrać doznania poznawcze, które mogą być użyteczne w osiągnięciu tych celów?** (doznanie poznawcze jest powiązaniem – interakcją ucznia z otoczeniem, na które może on reagować. „jest tym, co uczeń robi, gdy się uczy, nie tym, co robi jego nauczyciel). **III. Jak zorganizować doznania poznawcze, by nauczanie było skuteczne?** (chodzi o taką organizację, by doznania wzajemnie się wzmacniały, dając efekt skumulowany w zakresie długofalowych celów, np. poprzez: ciągłość stosowania najważniejszych wiadomości i umiejętności, uporządkowanie elementów treści danego przedmiotu, międzyprzedmiotową integrację elementów w jednolity pogląd na świat i ludzi) **IV. Jak można ocenić skuteczność doznań poznawczych?** (istnieje stała potrzeba ewaluacji programu kształcenia).

- **Orientacja niescjentystyczna i nietechniczna**, w której podstawowymi kategoriami programu są: subiektywizm, indywidualność, estetyka, heurystyki. W centrum znajduje się tu uczeń, jego aktywne uczestnictwo w tworzeniu programu, które rozwija się i narasta w miarę realizacji programu. Przykładem na to jest trój sekwencyjny model D. F. Walkera – „platforma-deliberacja – projekt”. Model ten oparty jest na przekonaniu, że ludzie podejmujący współpracę w jakimkolwiek obszarze wnoszą do zespołu roboczego wiele osobistych wartości i przekonań. Dlatego pierwszy etap pracy nad programem nazywa etapem platformy. Następuje w nim wyłonienie i poddanie pod dyskusję idei, koncepcji, teorii programu. Drugim etapem planowania programu jest deliberacja czy roztrząsanie, rozważanie,

dochodzenie do wspólnego rozwiązania. Etap trzeci czynności projektowe programu.

**Uwaga!** Deliberatywna koncepcja przedstawiana przez D. Wolкера wydaje się alternatywą wobec modelu R. Tylera bowiem zamiast wskazówek, czym i w jakiej kolejności należy się zajmować, znajduje się w niej opis planowania przebiegającego w realnych warunkach.

#### 4.7. Ewolucyjne czy rewolucyjne zmiany w programach kształcenia?

Zdaniem wielu pedagogów ewolucyjne zmiany w programach kształcenia zachodzą praktycznie „od zawsze” i „ustawicznie”, ponieważ stopniowa zmiana i ewolucja wpisana jest w życie szkoły i stanowi jej nieodzowny element. Natomiast reformy zachodzą wówczas gdy następuje jakaś nadzwyczajna presja na zmiany oświatowe. Źródłem tych presji mogą być przekształcenia zachodzące w sferze politycznej, społecznej czy gospodarczej, a także rozwój naukowo-technologiczny.

Mając na uwadze program szkolny to w zasadzie należy się przyzwyczaić do tego, że ulegać on powinien nieustannym zmianom. Powodem tego stanu rzeczy jest dynamizm zmian dokonujących się w kontekstach działania szkoły, tworzenie się coraz to nowych warunków funkcjonowania szkoły. Wymusza to przyjęcia nowego podejścia do programu szkolnego, filozofii akcentującej nie tyle reformowanie szkoły, ile jej **nieustanne reformowanie się**.

Niezależnie jednak od charakteru zmiany programowej o jej sukcesie decyduje to, co w tej sprawie zrobią nauczyciele i uczniowie. W literaturze przedmiotu wyróżnia się najczęściej cztery podstawowe modele wprowadzania zmiany programowej:

**Model przezwyciężania oporu** – opiera się na założeniu, że sukces lub porażka wprowadzania zmiany programowej jest funkcją zdolności liderów do pokonywania oporu nauczycieli wobec zmiany.

**Model rozwoju organizacyjnego** – jego podstawą jest przekonanie, że przyczyną niepowodzeń we wprowadzaniu innowacji jest zbytne opieranie tego procesu na przesłankach racjonalnych i koncentrowanie się na jego technicznej stronie.

**Model części organizacji, działów, pętli** – w tym ujęciu szkoła stanowi organizację luźno i zmiennie połączonych działów, klas, osób. Centralna administracja nie jest w stanie kontrolować przebieg zmiany programowej na wszystkich poziomach. Wprowadzanie innowacji można powiązać z procesem uczenia się organizacyjnego.

**Model zmiany oświatowej** – zakłada, że warunkiem powodzenia zmiany jest podzielenie jej przesłanek, jasne formułowanie oraz odpowiedni poziom złożoności i jakości.<sup>24</sup>

**Przykład! Reforma podstaw programowych w polskim systemie oświaty**

W 2009 MEN wprowadził w system oświaty nowe podstawy programowe kształcenia ogólnego.

**Autorzy reformy programowej uzasadniali, że zmiana programowa jest niezbędna i ma głównie na uwadze:**

- *Wyrównywanie szans edukacyjnych*
- *Zmiany demograficzne*
- *Zachowanie spójności programowej*
- *Podniesienie poziomu kształcenia – zwiększenie konkurencyjności na rynku pracy*

**Podstawowe rozwiązania reformy programowej:**

- *potraktowanie czasu nauki w gimnazjum oraz w szkole ponadgimnazjalnej, jako spójnego programowo*
- *w okresie tym uczniowie zostaną wyposażeni we wspólny, solidny fundament wiedzy ogólnej, następnie wiedza ta zostanie pogłębiona w zakresie odpowiadającym indywidualnym zainteresowaniom i predyspozycjom każdego ucznia.*

<sup>24</sup> B. Śliwerski, Z. Kwieciński, *Pedagogika...*, op. cit. s. 146.

### **Przykładowe rozwiązania szczegółowe:**

- *W liceum lub technikum każdy uczeń do matury uczy się obowiązkowych przedmiotów maturalnych: języka polskiego, języków obcych i matematyki, a poza tym wybiera kilka przedmiotów, których uczy się w zakresie rozszerzonym (jako rozszerzenie może wybrać także język polski, język obcy lub matematykę).*

***Przygotowana podstawa programowa z komentarzami stanowi jednolity dokument obejmujący programowo wszystkie szczeble edukacyjne tj. od edukacji przedszkolnej do ponadgimnazjalnej i złożona jest z następujących elementów:***

- *Tom 1 – Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*
- *Tom 2 – Język polski*
- *Tom 3 – Języki obce*
- *Tom 4 – Edukacja historyczna i obywatelska. Historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*
- *Tom 5 – Edukacja przyrodnicza . Przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka*
- *Tom 6 – Edukacja matematyczna i techniczna .Matematyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, informatyka*
- *Tom 7 – Edukacja artystyczna. Muzyka, plastyka, zajęcia artystyczne, wiedza o kulturze, język łaciński i kultura antyczna, historia muzyki, historia sztuki*

*Tom 8 – Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa*

***Podstawa programowa opisuje cele oraz treści kształcenia dla każdego przedmiotu i każdego etapu edukacyjnego:***

*etap I - edukacja wczesnoszkolna*

*etap II - klasy IV-VI szkoły podstawowej*

*etap III - gimnazjum*

*etap IV - szkoła ponadgimnazjalna*

**Ponadto dokument ten określa:**

- *wiedomości, które uczniowie powinni zdobyć,*
- *umiejętności, które uczniowie powinni opanować,*
- *postawy, które szkoła u uczniów powinna kształtować*

*Dla każdego przedmiotu, na koniec każdego etapu kształcenia, opisane zostały m.in. cele kształcenia sformułowane w języku wymagań ogólnych, treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów sformułowane w języku wymagań szczegółowych. Wymagania te stanowią jedyną podstawę oceniania na egzaminach zewnętrznych (bez osobnego określania standardów wymagań egzaminacyjnych)*

## **ROZDZIAŁ 5**

### **Planowanie w dydaktyce**

#### **5.1. Wprowadzenie**

Planowanie uważane jest za jedno z najważniejszych zadań podejmowanych przez nauczyciela. Wymaga ono nie tylko zrozumienia kluczowych zasad nauczania, świadomości wymagań programowych ale również rozumienia potrzeb i uczniów. W „rękach” nauczyciela. Który łączy refleksyjność z dobrym opanowaniem warsztatu, „obowiązujące: w planowaniu procedury łagodzi nieco elastyczność i intuicja, a wzbogaca jego wyobraźnia i osobiste fascynacje<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> R. Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1994, s. 64 095.

**Założenia planowania dydaktycznego** (wg R.M. Gagne, W.W. Wagnera, L.J. Brigisa, W. Dicka, L.Cereya), których zdaniem nauczanie projektuje się po to, aby aktywizować i wspierać proces uczenia się uczniów. Dlatego planowanie:

- **Musi być skierowane na wspomaganie indywidualnego uczenia się**
- **Musi być długofalowe i doraźne**
- **Powinno uwzględniać indywidualny rozwój człowieka**
- **Powinno przebiegać wg określonych faz/ procedur**

### **Po co planować proces dydaktyczny?**

Planowanie jest nieodłącznym elementem działań dydaktycznych i wychowawczych szkoły i nauczyciela. Wątpięcym, czy w ogóle warto planować, należy przypomnieć, że działanie to może przynieść wiele korzyści:, w tym m.in.:

- wspomaga efektywność procesu kształcenia, zwiększa skuteczność nauczania i wychowania,
- pozwala lepiej wykorzystać potencjał zarówno ucznia jak i nauczyciela ( wiedzy, motywacji, środków własnych i uczniów),
- chroni przed przypadkowością i chaotycznością działań i decyzji,
- zapewnia rytmiczność osiągnięcia założonych celów, stosowane systemowo, w całej szkole - umożliwiają integrację kształcenia i wszelkich poczynań związanych z edukacją.

Tym samym planowanie powinno stać się podstawowym elementem budowania profesjonalnego warsztatu pracy nauczyciela

### **5.2. Warunki skutecznego planowania – podstawowe informacje**

Skuteczne planowanie wymaga:

- Znajomości stanu wiedzy i umiejętności uczniów

- Znajomości podstawy programowej, programu nauczania, standardów wymagań egzaminacyjnych,
- Znajomości warunków organizacyjnych realizacji procesu nauczania – uczenia się
- Znajomości metodyki
- Znajomości podstaw teorii pomiaru dydaktycznego
- Znajomości podstaw teorii uczenia się.

Nowoczesne planowanie powinno zapewnić nauczycielowi:

- rytmiczność osiągania celów edukacyjnych,
- zdolność do modyfikowania i unowocześniania kształcenia,
- ochronę przed rutyną i monotonią dydaktyczną,
- samowiedzę i samoocenę pracy dydaktycznej,
- lepsze wykorzystanie zasobów własnych i ucznia,
- zwiększyć aktywność ucznia w procesie nauczania – uczenia się.

### W JAKI SPOSÓB PLANOWAĆ PRACĘ DYDAKTYCZNĄ?

Pamiętamy, że planujący stawia sobie lub zakłada jakiś cel i obmyśla środki do tego celu – mawiał prakseolog Tadeusz Kotarbiński.

**Co jest celem** Twojego działania jako dydaktyka?

Większość z nauczycieli odpowie: wysoka jakość kształcenia. Nim zaczniemy wchodzić w szczegóły planowania, zastanówmy się, co ten cel znaczy dla Ciebie.

Najpewniej powiemy – mój cel zostanie osiągnięty, kiedy na koniec semestru (roku, etapu edukacji) mój uczeń okaże się człowiekiem dobrze wykształconym, osiągającym pozytywne, oczekiwane zarówno przez niego, jak i przeze mnie wyniki kształcenia, mający sukcesy *(na własną miarę – dodajmy, pamiętając o indywidualnym wspieraniu ucznia w jego rozwoju)*.



Planowanie stanowi syntezę, logiczne następstwo analizy treści kształcenia. Nim dokonamy owego "aktu twórczego", jak pisze wspomniany autor, musimy zdawać sobie sprawę, jakie "zmiennie zależne i niezależne" mamy do dyspozycji. Treść kształcenia to bowiem interakcyjna struktura wzajemnie powiązanych ze sobą:

- celów kształcenia,
- materiału nauczania,
- wymagań programowych.

#### **CELE KSZTAŁCENIA:**

Pierwszą zmienną są cele edukacyjne. Celowe planowanie to więcej niż połowa sukcesu. Zarysowane ogólnie (w takich dokumentach jak Ustawa o systemie oświaty) wytyczają kierunki działań pedagogicznych, sprzyjające skutecznej edukacji.

Dość ogólnikowe, ale jednocześnie stałe, uniwersalne i powszechne w swej koniecznej postaci są cele w podstawie programowej.

Zaczynają nabierać blasku i skrzyć się różnorodnością podczas uszczegółowienia ich w wielorakich programach nauczania. Cele stają się jeszcze bardziej indywidualne, odrębne, różnorodne w nauczycielskich projektach realizacji owych programów.

#### **MATERIAŁ NAUCZANIA**

Komponent treści kształcenia najbardziej chyba "oswojony", bo też i najbardziej "namacalny", "konkretny".

Dokonując analizy i syntezy treści nauczania trzeba pamiętać, że konieczne należy dobierać materiał nauczania do celów kształcenia.

#### **Nigdy odwrotnie!**

Dzisiejsza "zmiennność" materiału nie świadczy jednak o tym, iż w doborze treści (tak nazywa się materiał nauczania w dokumentach oświatowych) możemy stosować dowolność. Zapobiega temu "stała" w postaci treści zapisanych głównie w podstawie programowej.

Dokumenty te stanowią rdzeń wszystkich programów nauczania i tych "powszechnych", z których korzysta wielu nauczycieli, i tych stworzonych przez nauczyciela na potrzeby jednej klasy.

## WYMAGANIA PROGRAMOWE

Oczekiwane (wymagane przez nauczyciela) osiągnięcia uczniów, zbudowane w wyniku powiązania celów z materiałem nauczania, to trzecia ze składowych treści kształcenia.

Wymagania (w sensie oczekiwania od ucznia posługiwania się określoną wiedzą i umiejętnościami).

Nauczyciel budujący wymagania programowe- zdaniem B. Niemierko- musi stosować przeciwną strategię, a więc: bez czego jeszcze..... z tego, co zapisane w dokumencie, uczeń może dać sobie radę w dalszej nauce szkolnej i w życiu? Musi eliminować niekonieczne elementy treści, tak by wymagania podstawowe były małą częścią wymagań pełnych. By stanowiły raczej 10-30% niż 60-90% ogółu, jeżeli potraktujemy wymagania jako policzalne. Główną przyczyną wyodrębniania trzeciego wymiaru treści kształcenia jest potrzeba zróżnicowania wymagań. Ustanowienie zróżnicowanych i ułożonych hierarchicznie wymagań programowych zgodnie ze sztuką pomiaru dydaktycznego podlega ścisłym procedurom.

### Wyodrębnianie poziomów wymagań:

Liczba wydzielanych przez nauczyciela poziomów waha się od dwóch do pięciu i jest ściśle związana ze skalą stopni szkolnych. Spełnianie wymagań koniecznych (K) pozwoli na uzyskanie przez ucznia oceny dopuszczającej, podstawowych (P) - dostateczny, rozszerzających (R) - dobry, dopełniających (D) - bardzo dobry, a wykraczających (W)- celujący.

W działaniach przyjęła się praktyka podziału wymagań na podstawowe (P) i pełne, in. ponadpodstawowe (PP), bądź na P, R, D. Najbardziej, z oczywistego powodu trudności z tym związanych, wymagania edukacyjne ustanawiamy w "wariacie pełnym" na pięciu poziomach.

### **Kryteria doboru treści do poziomu wymagań:**

1. **łatwość** opanowania danego elementu (jego przystępność),
2. **wartość kształcąca**, polegająca na możliwości przeniesienia wewnętrznej struktury elementów treści na inne elementy treści uczenia się i działalności pozaszkolnej ucznia,
3. **niezawodność**, tj. pewność naukową, trwałość w kulturze i skuteczność działania związanego z danym elementem,
4. **niezbędność wewnątrz przedmiotową**, wynikającą z powiązań elementu z innymi elementami danego zakresu treści wybranego przedmiotu nauczania,
5. **niezbędność między przedmiotową**, wynikającą z powiązań elementu z treścią nauczania innych przedmiotów szkolnych, kompetencjami kluczowymi i analizą kontekstową danego elementu,
6. **użyteczność** w obecnej i przyszłej działalności pozaszkolnej ucznia,
7. **złożoność działań** koniecznych do zrealizowania działań.

### **Etapy analizy wymagań( wg B. Niemierko):**

- Dobór zakresu treści nauczania,
- Sformułowanie czynności uczniów – celów operacyjnych,
- Określenie kategorii celów według taksonomii,
- Ocena czynności (celów operacyjnych) według kryteriów wymagań,
- Podjęcie decyzji i wyodrębnienie wymagań: np. podstawowe i ponadpodstawowe ( P i PP) lub podstawowe (P), rozszerzające (R ), dopełniające (D),
- Sprawdzenie zupełności i hierarchiczności wymagań,
- Sprawdzenie wymagań- weryfikacja w praktyce.

### **Charakterystyka wymagań edukacyjnych:**

Wymagania muszą być realistyczne, tak by podstawowe mogli opanować prawie wszyscy uczniowie. Wymagania ponadpodstawowe powinny stanowić wyzwanie dla uczniów posiadających większe zdolności, lepsze przygotowanie wstępne i korzystne warunki kształcenia.

Spełnienie wymagań podstawowych nazwać można „małymi sukcesami”. Stanowią one bowiem konieczny etap powodzenia w dalszym kształceniu i stosowaniu wiedzy w sytuacjach życiowych.

*Zawsze pamiętać należy o kontekście swych działań. To bowiem specyfika, czas trwania, intensywność i inne uwarunkowania procesu kształcenia oraz zespół ludzi biorących udział w*

tym procesie determinują, że ten sam element treści kształcenia przyporządkowany zostanie do różnych poziomów wymagań.

**Reasumując wymagania edukacyjne są:** opisem pożądanym przez nauczyciela zmian w wiedzy, umiejętnościach i postawach ucznia, a poza tym:

- *Precyzyjnie określają zakres opanowanych przez ucznia treści kształcenia, wskazując jednocześnie czego powinien się nauczyć,*
- *Wymagania edukacyjne to z punktu widzenia nauczyciela zmiany w wiedzy, umiejętnościach i postawach ucznia, natomiast osiągnięcia szkolne to te same zmiany opisane z punktu widzenia ucznia,*
- *Należy przyjąć, że spełnione wymaganie stanowi osiągnięcie.*

### 5.3. Rodzaje planów dydaktycznych

Literatura przedmiotu dostarcza wielu typologii planów dydaktycznych. Wśród nich można wskazać m.in. na typologię według:

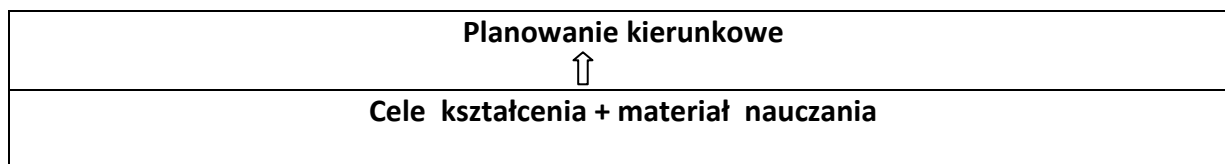
- Cz. Kupisiewicza – plan roczny, plan okresowy, plan lekcji
- R.I. Arendsa – plan liniowy, plan nieliniowy lub plan roczny, semestralny, tygodniowy, dzienny i jednostki tematycznej,
- J. Półturzyckiego – plan konkretnych zajęć dydaktycznych, plan realizacji całego programu, plan tematyki objętej kontrolą i zaliczeniem

**Natomiast planowanie dydaktyczne B. Niemierko podzielił na trzy etapy skutecznego nauczania.**

- Planowanie kierunkowe o zasięgu roku szkolnego, semestru.
- Planowanie wynikowe dotyczące działu programowego lub większej jednostki tematycznej.
- Planowanie metodyczne dotyczące jednej lub kilku lekcji.

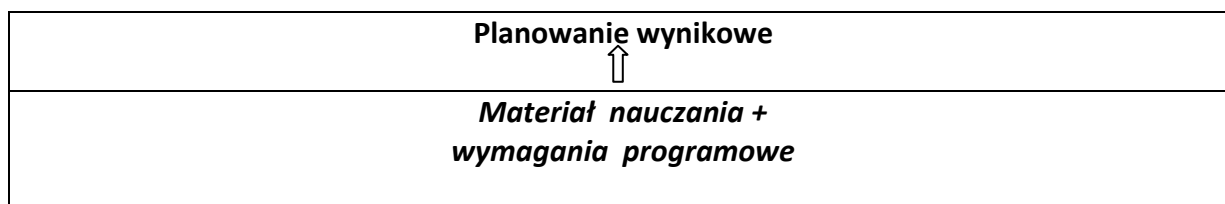
**Problem ten ująć można w następujące schematy:**

Schemat 1.



Zadaniem planowania kierunkowego jest powiązanie celów poznawczych z celami wychowawczymi ( motywacyjnymi, emocjonalnymi) kształcenia i dobranie dla ich realizacji odpowiedniego materiału nauczania z danego przedmiotu. Dotyczy ono często pracy całej szkoły w semestrze lub roku szkolnym. Polega na ustaleniu jakim środkami, poprzez jakie treści kształcenia, mogą być zrealizowane założone cele kształcenia. Plan kierunkowy nie wnika w sposób prowadzenia zajęć, ale determinuje czynności nauczyciela. Planowanie kierunkowe obejmuje więc cele poznawcze, wychowawcze i materiał nauczania; przeciwdziała materializmowi dydaktycznemu, a zwłaszcza „dopisywaniu” celów wychowawczych do gotowych konspektów lekcji.

Schemat 2.



Zdaniem B. Niemierko planowanie wynikowe w dydaktyce opiera się na jasno i realistycznie określonych wymaganiach programowych. Podstawą konstrukcji planu wynikowego jest czynnościowy model treści nauczania( precyzyjny opis umiejętności ucznia sklasyfikowane m.in. taksonomii B. Blooma i B. Niemierki). Jest to średniookresowy sposób planowania pracy dydaktycznej skoncentrowany na wymaganiach programowych. Z reguły dotyczy ono działu programowego lub dużej jednostki tematycznej. Planowanie to obejmuje materiał nauczania i wymagania programowe w układzie hierarchicznym, dostosowanym do obowiązującej skali stopni szkolnych. Polega również na określeniu i ustopniowaniu wymagań programowych, według których nauczyciel planuje zajęcia, ocenia uczniów i skuteczność własnej pracy.

**Planowanie wynikowe** w dydaktyce opiera się na jasno i realistycznie określonych wymaganiach programowych. Muszą być one zróżnicowane, tak jak zróżnicowane są uzdolnienia, motywacje i potrzeby poznawcze uczniów. Już sama nazwa: plan wynikowy ma określać wynik (rozumiany tu jako nabycie umiejętności). Planowanie wynikowe jest kwintesencją trójwymiarowości i dynamiczności treści kształcenia, integrując w swej strukturze cele edukacyjne z materiałem nauczania. **Punktem wyjścia** dla opracowania planu wynikowego powinny być sprecyzowane na początku etapu kształcenia **wymagania edukacyjne**. Sporządzając plan wynikowy, planujemy z myślą o **oceniu**. Ten rodzaj planu znakomicie ułatwia efektywne realizowanie procesu sprawdzania i oceniania, ponieważ w kręgu zainteresowań znajduje się ten komponent treści kształcenia, który bezpośrednio związany jest z osiągnięciami uczniów - wymagania edukacyjne. Warto więc pamiętać, że w praktyce szkolnej sprawdzanie i ocenianie najczęściej występują w ścisłym powiązaniu stanowiąc proces o charakterze ciągłym, mającym za zadanie wsparcie uczącego się w jego rozwoju poprzez dostarczenie wszystkim zainteresowanym informacji o efektywności procesu kształcenia i osiągnięciach ucznia. Dobry, a więc w tym przypadku przede wszystkim użyteczny, plan wynikowy, dla posługującego się nim nauczyciela powinien stać się podwalinami wszystkich działań związanych z diagnozowaniem, badaniem, mierzaniem bądź ewaluacją osiągnięć edukacyjnych ucznia, a więc z tym, co powszechnie nazywamy ocenianiem.

Algorytm procesu planowania wynikowego, projektowania, realizacji i jakościowego usprawniania musi współgrać z takimi m. in. dokumentami jak:

- podstawa programowa (choć powinni to zrobić autorzy realizowanego programu nauczania, na wszelki wypadek należy sprawdzić, czy obejmuje on cały zakres treści kształcenia przewidzianej w podstawie programowej; wybrać należy te elementy treści kształcenia, które włączmy do programu kształczonej przez nauczyciela klasy - będą to zarówno ogólne cele i zadania szkoły, jak też umiejętności kluczowe czy wreszcie fragmenty celów, treści i osiągnięć związanych z realizacją ścieżek edukacyjnych),  
realizowany program nauczania (należy sprawdzić, jakimi osiągnięciami powinien charakteryzować się uczeń kończący edukację na danym etapie kształcenia),

- wewnątrzszkolny i przedmiotowe systemy ocenia oraz plan i program wewnątrzszkolnego badania osiągnięć edukacyjnych uczniów (jakim procedurą podlegają procesy sprawdzania i oceniania, także zewnętrznego, w szkole; jakie elementy treści kształcenia podlegają sprawdzeniu; jakie wewnątrzszkolne i zewnętrzne wymagania edukacyjne postawiono uczniom) .

Plan wynikowy, podobnie jak wymagania edukacyjne, powinien uwzględniać, często złożoną sytuację dydaktyczną, szczególnie szeroki kontekst kształcenia .Dlatego też plany wynikowe nie muszą mieć zawsze takiej samej formy. Zależą przede wszystkim od indywidualnych możliwości uczniów, specyfiki zespołu klasowego, ilości godzin zajęć dydaktycznych, określających zakres realizowanego materiału i innych czynników warunkujących realizację programu nauczania. Analizując stworzony przez siebie plan wynikowy pamiętajmy, że nie zamieszczono w nim opisu **wszystkich** pożądaných zachowań ucznia, **a jedynie te, które dają się obserwować i są mierzalne.**

**Planowanie wynikowe** - przypomnijmy to raz jeszcze - wspomagające proces sprawdzania i oceniania osiągnięć edukacyjnych ucznia - uzupełniane powinno być przez planowanie działań wychowawczych oraz "codziennie", związane z projektowaniem lekcji.

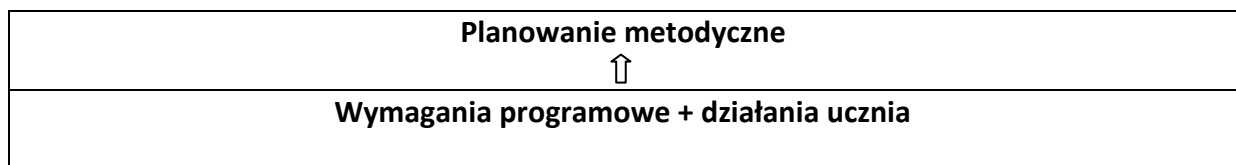
**Etapy budowania planu wynikowego powinny obejmować następujące elementy:**

- przeanalizowanie dokumentacji programowej: podstawy programowej, programu nauczania,
- ocena wstępna przygotowania uczniów oraz kontekst kształcenia.
- ustalenie tematów zajęć w wybranym zakresie.
- nazwanie oczekiwanych umiejętności uczniów.
- ocena wybranych osiągnięć według kryteriów różnicowania wymagań,
- klasyfikacja osiągnięcia do poziomu podstawowego i ponadpodstawowego,
- ocena trafności, realizmu, hierarchiczności i rzetelności planu.

**Możliwości wykorzystania planów wynikowych:**

- Urealnienie programu nauczania.
- Integrowanie i korelacja między przedmiotowa.
- Komunikowanie uczniom wymagań edukacyjnych.
- Kształcenie zgodnie z wymaganiami.
- Sprawdzanie i ocenianie przedmiotowe.
- Samoocena nauczyciela i ucznia.
- Ocena jakości kształcenia.

Schemat 3.



Planowanie metodyczne dotyczy pojedynczych lekcji, jest najbardziej twórczym składnikiem warsztatu nauczyciela. Obejmuje wymagania programowe i przebieg lekcji; podporządkowuje zajęcia wymaganiom dydaktycznym i chroni nauczyciela przed formalizacją toku lekcji. Pozwala tak projektować przebieg zajęć, aby umożliwić uczniom uzyskanie zamierzonych osiągnięć.

Planowanie metodyczne, znane jest najczęściej jako przygotowanie konspektu lub scenariusza lekcji, formułuje cele operacyjne lekcji i przekłada je na sytuacje zadaniowe.

Planowanie metodyczne dotyczy sposobu realizacji założonych celów – jest związane z czynnościami nauczyciela.

**PRZYKŁADY:**

**Układ planu wynikowego- propozycja**

**Plan wynikowy**



Numer programu - .....

Klasa - .....

Dział programu - .....

Liczba godzin - .....

Tematy jednostek metodycznych	Osiągnięcia edukacyjne		Ewaluacja osiągnięć	Umiejętności ponadprzedmiotowe
	Podstawowe Uczeń:	Ponadpodstawowe Uczeń:		

### Plan metodyczny

Lekcja nr ..... Przedmiot .....Dział programu .....Klasa .....

Temat:

.....

Cele ogólne:

I poznawcze:

.....

II wychowawcze:

.....

### III praktyczne

.....

Sekwencje lekcji	Czynności uczniów		Czynności nauczyciela / metody pracy	Środki dydaktyczne
	Cele	Zadania		
Wstępna Główna Końcowa				
Praca domowa	Podstawowe Ponadpodstawowe			
Samooceena lekcji	Sukcesy			
	Niezbędne usprawnienia			

#### Schemat lekcji

Klasa - .....

Temat lekcji - .....

Cele - .....

Materiały - .....

Etapy lekcji	Przebieg lekcji	Umiejętności przedmiotowe	Umiejętności kluczowe	Czynności nauczyciela
Zaangażowanie (czas)				
Badanie				

(czas)				
Przetwarzanie (czas)				
Prezentacja (czas)				
Refleksja (czas)				

**Uwaga!** *Podane wyżej wzory układu planu wynikowego i metodycznego są jedynie przykładowe. W praktyce szkolnej nie istnieje jeden obowiązujący model planu. Każda placówka dydaktyczna, każdy nauczyciel ma prawo stworzyć swój własny schemat planu wynikowego i metodycznego. Treści zawarte w planach uzależnione są m.in. od kultury organizacyjnej przyjętej przez daną szkołę, potrzeb nauczyciela, specyfiki jego pracy dydaktycznej, itp.*

**Układ planu metodycznego determinuje rodzaj lekcji, jaką nauczyciel w danym momencie dydaktycznym ma zamiar przeprowadzić.**

W praktyce szkolnej sklasyfikować można szereg rodzajów lekcji, uzależnione są one m.in. od przyjętych celów dydaktycznych, metod i organizacji pracy nauczyciela i uczniów w czasie lekcji, realizowanych treści kształcenia, rodzaju i zakresu wykorzystywania pomocy dydaktycznych.

**Najbardziej charakterystycznymi są następujące lekcje:**

**a) lekcja eksponująca – jej przykładowa struktura:**

- Przygotowanie klasy do pracy na lekcji
- Poznanie i zrozumienie wiadomości o eksponowanym dziele, utworze,
- Eksponowanie dzieła przy pomocy środków audiowizualnych
- Analiza, zrozumienie dzieła przez dyskusję, wyrażania własnych uczuć,
- Różne formy wyrażania indywidualnych przeżyć dzieła., potwierdzające właściwy odbiór i zrozumienie dzieła
- Podsumowanie.

**b) lekcja problemowa i jej przykładowa struktura:**

- **II. Część przygotowawcza:**
- wstępna organizacja i przystąpienie do lekcji

- sprawdzenie pracy domowej
- powtórzenie materiału i nawiązanie do nowego tematu inicjującego stworzenie sytuacji problemowej.
- **II. Część podstawowa:**
  - zetknięcie uczniów z trudnością, jej odczucie i uświadomienie
  - określenie trudności i sformułowanie problemów, pytań, zagadnień
  - ustalenie pomysłu rozwiązania, planu wykonania zadania lub hipotez
- **III. Część końcowa:**
  - Usystematyzowanie, powtórzenie i utrwalenie materiału,
  - Omówienie zadania domowego
  - Zastosowanie, wykorzystanie i wzbogacenie poznanych zagadnień.

**c) lekcja ćwiczeniowa i jej przykładowa struktura:**

- **Część przygotowawcza:**
  - czynności porządkowo-organizacyjne,
  - sprawdzenie zadania domowego
  - nawiązanie do przerobionego materiału
- **II. Część podstawowa:**
  - podanie tematu i uświadomienie uczniom celu i zadania lekcji
  - omówienie zasad i reguł będących podstawą umiejętności
  - wzorcowy pokaz wraz z objaśnieniem
  - próbne wykonanie czynności przez uczniów pod kontrolą nauczyciela
  - systematyczne ćwiczenie wdrażające
  - ocena opanowania ćwiczenia
- **III. Część końcowa: podsumowanie i zadanie pracy domowej**

**Pamiętajmy!**

• *Opracowując plan lekcji nauczyciel dokonuje wyboru układu czynności. Czynności dydaktyczne są to podstawowe jednostki strukturalne planowania i postępowania w klasie.*

• *Planowanie porządku lekcji dotyczy rozpoczynania czynności dydaktycznych, ich realizacja i zakończenie.*

A ponadto:

Planując lekcję należy pamiętać, że ponad połowę dnia uczniowie i nauczyciele spędzają w szkole, w otoczeniu społecznym klasy, wchodząc ze sobą w interakcje społeczne. W zależności od tego jakie struktury dydaktyczne nauczyciel narzuci klasie i w jaki sposób będzie wywoływać procesy społeczne, będzie postępować rozwój grupy i utworzą się normy regulujące społeczny i poznawczy aspekty uczenia się. Przygotowanie lekcji powinno obejmować metody za pomocą których nauczyciel ukształtuje otoczenie sprzyjające uczeniu się. Otoczenie to powinno charakteryzować się ogólnym klimatem życzliwości, strukturami i procesami, które zaspokoją potrzeby uczniów.

## **ROZDZIAŁ 6**

### **Zasady i metody dydaktyczne**

#### **6.1. Wprowadzenie**

Wydaje się, że rozważania na temat zasad i metod w dydaktyce można rozpocząć od zasygnalizowania kilku reguł sformułowanych przez klasyków historycznej myśli pedagogiczno-dydaktycznej, np. Sokratesa, Arystotelesa, J. A. Komeńskiego czy J. Dewey'a.

Sokrates za najlepszą metodą poznania uznawał metodę poszukiwania, zwaną heurystyczną, która na stałe weszła do dydaktyki. Metoda ta polega na naprowadzaniu uczniów na właściwą drogę myślenia przez stawianie im pytań i zmuszanie do samodzielnej refleksji (heuresis-odnalezienie). Metoda sokratyczna polegała na kształceniu samodzielnego i krytycznego myślenia. Natomiast Arystoteles stworzył teorię dydaktyczno-psychologiczną, łącznie z ustaleniem procesu dydaktycznego. Był zwolennikiem poznania zmysłowego. Dlatego też proces poznawania wiedzy podzielił na trzy etapy: poznanie umysłowe, które porównał do wyciskania pieczęci, wprawianiu uczniów w umiejętność operowania zdobytą wiedzą zapamiętywanie oraz wewnętrzne przetwarzanie wrażeń. Te trzy stadia są podstawą dla teorii nauczania, która polega na: przedstawieniu uczniowi odpowiednio dobranego materiału, zapamiętaniu poprzez częste powtarzanie. Proces dydaktyczny, zdaniem J. A. Komeńskiego, jeśli ma być skuteczny, musi oprzeć się na znajomości procesu poznania ludzkiego, a ten polega na współdziałaniu rozumu, mowy i działania. W „Wielkiej Dydaktyce” pisał, że nauczanie powinno być przede wszystkim „nauką o rzeczach”, a nie „nauką słów”, „prawdziwość i pewność wiedzy od niczego nie zależą w tym stopniu, jak od świadectwa zmysłów”. Nowa metoda – zaproponowana przez J. A. Komeńskiego, „nauczania pogładowego” proponuje, by wychowanie budziło i rozwijało naturalną dla człowieka ciekawość świata, by uczyło „dostrzegania rzeczy”. To jest naturalny początek i porządek wykształcenia.

Koncepcja szkoły, w ujęciu Dewey'a, opierać się winna na rozwoju aktywności uczniów, przejawiającej się m.in. w czynnościach manualnych, w różnego rodzaju zajęciach praktycznych. Podstawowa funkcja tych zajęć sprowadza się do nauczania uczniów samodzielnej pracy, do wykorzystywania własnych doświadczeń pozaszkolnych oraz do zdobywania wiedzy w drodze samodzielnego wysiłku umysłowego. Nauczyciel musi tak przygotować i prowadzić lekcję aby uczniowie mogli odczuć daną trudność, określić ją, formułować hipotezy, sprawdzać te hipotezy za pomocą obserwacji lub eksperymentów oraz wyprowadzać z nich wnioski teoretyczne i praktyczne.

**Rola nauczyciela – „nauczyciel – doradca”, „nauczyciel- obserwator”** nie narzucając uczniom ani treści, ani metod pracy, lecz tylko pomagający w przewyżnianiu napotkanych trudności, gdy sami poproszą o pomoc.

Zasygnalizowane reguły dydaktycznego postępowania znajdują we współczesnej dydaktyce poczesne miejsce. Stanowią punkt odniesienia dla „lansowanych” obecnie tzw. metod aktywizujących, nauczania pogładowego, angażowania w proces poznania jak najszerzej wszystkich zmysłów czy uczenia się poprzez odkrywanie. Jak pisze bowiem P. Kline<sup>26</sup> dzieci najlepiej uczą się wówczas, gdy pomoże im się samodzielnie odkrywać podstawowe zasady.

## **6.2. Rozumienie zasad w dydaktyce.**

Zasady w pedagogice oznaczają zarówno normy postępowania uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania. Przez zasady nauczania należy rozumieć te formy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajomić uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im podstawy naukowego poglądu na świat oraz wdrażać do samokształcenia. ( Cz. Kupisiewicz)

W dydaktycznych rozważaniach zasady są rozmaicie klasyfikowane i charakteryzowane. Niżej podano najczęściej spotykana klasyczna typologię zasad dydaktycznych.

### **a) Zasada pogładowości**

- ♦ Jest to zasada najwcześniej i najpowszechniej uznawana . Wskazuje ona na konieczność zdobywania wiedzy o rzeczywistości przez bezpośrednie poznawanie rzeczy i zjawisk. Obowiązuje ona zarówno u podających, jak i poszukujących metodach nauczania.
- ♦ Zadaniem tej zasady jest wprowadzenie do świadomości odbiorców odpowiedniej znajomości faktów, umiejętności odpowiedniego kształtowania pojęć, zrozumienia uogólnień i praw naukowych.

### **b) Zasada przystępności**

---

<sup>26</sup> P. Kline, *The Everyday Genius*, (w:) *Rewolucja w uczeniu się*, op. cit., s. 398



Polega głównie na stopniowaniu trudności, wyraża konieczność dostosowania treści i metody nauczania do rozwoju i możliwości uczniów. Z zasady tej wynika, że w nauczaniu należy:

- ♦ Przechodzić od tego, co jest bliższe, do tego co jest dalsze,
- ♦ Przechodzić od tego, co jest dla uczniów łatwiejsze, do tego co trudniejsze,
- ♦ Przechodzić od tego, co jest uczniom znane, do tego co nowe i nieznanne,
- ♦ Uwzględniać różnice w te **zasada przystępności i stopniowania trudności** –jej istota zawiera się w przystosowaniu procesu nauczania do indywidualnych predyspozycji, możliwości i umiejętności ucznia. W tempie pracy i stopniu zaawansowania w nauce poszczególnych uczniów.

Tabela 4. Stosując zasadę przystępności należy respektować pewne reguły.

(opracowanie własne)

Reguły	Charakterystyka
Przystępność terminów i pojęć	Zachowanie dbałości o dobre zaznajomienie uczniów z nowa terminologią, tj. poprzedzenie wprowadzenia nowego terminu dokładnym jego wyjaśnieniem, sprawdzaniem stopnia jego rozumienia przez uczniów
Staranny język i styl wypowiedzi	Jasność, logiczność, poprawność przekazywanych myśli. Troska o stosowanie poprawnego języka, staranne dobieranie słów, wypowiedzianie zdań krótkich, prostych, zrozumiałych dla wszystkich uczniów.
Stopniowanie trudności	Uwzględnianie w sytuacji zaznajamiania uczniów z większa ilość terminów hierarchii tych pojęć i zachowanie ich logicznego sensu.
Przechodzenie od łatwiejszego do trudniejszego	Dobieranie treści i zadań w taki sposób, by nie były dla uczniów ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne, by wymagały wysiłku umysłowego, który każdy uczeń może podjąć, a także, by wysiłek ten stawał się coraz większy
Przechodzenie od prostego do złożonego	Zwracanie uwagi, by pojęcia, określenia, zjawiska proste, stanowiące elementy większej całości, były uczniom znane wcześniej, niż owe całości.
Przechodzenie od znanego do nieznanego	Przestrzeganie i sprawdzanie czy wprowadzania nowych treści i umiejętności wiąże się z uprzednim doświadczeniem uczniów. Wszelkie

	luki w wiedzy poprzedniej utrudniają poznanie nowego.
Strukturalizacja wiedzy w świadomości uczniów	Dbłość o celowościowe ujęcie treści nauczania poprzedzające i zamykające szczegółowe analizy poszczególnych jednostek dydaktycznych.

### c) **Zasada systematyczności**

Uczeń w procesie uczenia się powinien systematycznie przyswajać wiadomości i umiejętności oraz systematycznie je utrzymywać. Nauczyciel natomiast powinien w swojej pracy uwzględniać następujące reguły:

- ♦ Ujmować materiał nauczania we właściwej kolejności,
- ♦ Stale nawiązywać do materiału opanowanego,
- ♦ Właściwie dzielić materiał nauczania,
- ♦ Podkreślać sprawy i tematy główne,
- ♦ Dbąć o systematyczne opanowywanie wiedzy i zdobywanie umiejętności przez uczniów

#### **Praktyczna realizacja tej zasady wymaga przestrzegania następujących reguł:**

- ujmowania materiału nauczania we właściwej kolejności – systematyczne zapoznawanie się, zapamiętywanie, utrwalanie,
- stałego wracania do treści już poznanych, włączając w nie jednocześnie treści nowopoznane,
- właściwego podziału treści nauczania na działy, partie,
- właściwego rozkładania w czasie procesu nauczania-uczenia się,
- łączenia treści poznanych w określone całości – wyrabianiu u uczniów umiejętności syntetyzacji,
- podkreślenia treści najważniejszych, podstawowych i grupowanie ich wokół treści uzupełniających,
- przygotowywania dla uczniów zadań wymagających systematycznego, trwałego i ciągłego wysiłku,
- systematycznej kontroli i oceny wiedzy i umiejętności uczniów.

### d) **Zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa**

Polega na świadomym i aktywnym stosunku ucznia do celów uczenia się. Z zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania można wyprowadzić następujące reguły:

- ♦ Nauczyciel powinien poznawać indywidualne zainteresowania uczniów,
- ♦ Nauczyciel powinien stawiać uczniów w sytuacjach problemowych,
- Nauczyciel powinien stwarzać warunki sprzyjające wdrażaniu uczniów do zespołowych form pracy. **zasada świadomej aktywności** – jej istota tkwi w zapewnieniu optymalnej współzależności pomiędzy pedagogicznym kierowaniem i świadomą, twórczą pracą uczniów podczas uczenia się.

Tabela 5. Formy dydaktycznych rodzajów aktywności. (opracowanie własne)

Rodzaj aktywności	Formy wewnętrzne	Formy zewnętrzne
Aktywność intelektualna	Przyswajanie, opanowanie, uświadamianie.	Odkrywanie, dowodzenie, projektowanie, analizowanie, synteza, abstrahowanie
Aktywność praktyczna	Przeżywanie, projektowanie, planowanie	Działanie praktyczne, produkowanie, wytwarzanie

Czynnikami decydującymi o skuteczności zasady świadomej aktywności są: uświadamiane cele, aktywne opanowanie wiedzy, samokontrola i samoocena.

**e) Zasada kształtowania umiejętności uczenia się**

Zasada ta sprowadza się do kształtowania u uczniów umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, poznawania i doskonalenia zasad organizowania pracy umysłowej i stosowania skutecznych metod nabywania wiedzy. Zasada ta stanowi podstawę wdrażania uczniów do samokształcenia.

**f) Zasada łączenia teorii z praktyką**

Zasada ta służy w procesie dydaktycznym przygotowaniu uczniów do racjonalnego posługiwania się wiedzą w rozmaitych sytuacjach praktycznych, do przekształcania otaczającej rzeczywistości. Szczególne znaczenia nabiera ta zasada w obszarze kształcenia zawodowego.

**g) Zasada indywidualizacji i zespołowości**

Zasada ta kieruje swoją uwagę na indywidualne możliwości kształcących się, podkreśla też znaczenie zespołowości w nauczaniu. Wszelka praca w grupach, w zespołach ma wysokie wartości dydaktyczne

#### **h) Zasada trwałości wiedzy**

Wskazuje na konieczność podejmowania i stosowania przez nauczyciela licznych zabiegów dydaktycznych po to, aby uczniowi ułatwić trwałe zapamiętywanie poznanej wiedzy. Zasada ta łączy się bezpośrednio z etapem kształcenia, w którym następuje kontrola i ocena rezultatów nauczania. **zasada trwałości wiedzy i umiejętności** - wynika ona z podstawowych celów kształcenia, którymi są m.in. wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności zawodowe, zapewniające efektywne działanie w zmieniających się warunkach.

Tabela 6. Reguły stosowanie tej zasady. (opracowanie własne)

<b>Etapy utrwalania wiedzy i umiejętności</b>	<b>Czynności nauczyciela</b>
Wprowadzanie nowego materiału	-pobudzanie zainteresowania uczniów poprzez odwoływanie się do ich uprzednich doświadczeń i wskazywania teoretycznej i praktycznej użyteczności nowych wiadomości i umiejętności -atrakcyjne wprowadzanie nowego materiału sprzyjające intelektualnemu przeżyciu i lepszemu opanowaniu nowych treści
Utrwalenia nowego materiału	-doprowadzenie do powiązania nowej wiedzy z wiedzą już przyswojoną, - ukazywanie nowych treści w różnych związkach przyczynowo-skutkowych, - uwzględnienie w procesie opanowywania materiału trzech faz, tj. powierzchownego zaznajomienia z materiałem, pogłębianie materiału, wyszukiwanie związków między nowym materiałem a innymi zagadnieniami
Stosowanie praktyczne	Stosowanie opanowanej wiedzy podczas zajęć praktycznych uwzględniając następujące etapy: wyjaśnienie sensu czynności, demonstrowanie czynności, ćwiczenie czynności w różnych układach.
Powtarzanie	- powtarzanie w sposób logiczny, w innych konfiguracjach, niż materiał był podany i przyswajany, grupowanie materiału wokół pewnych kluczowych zagadnień, - odpowiednie rozkładanie w czasie lekcji powtórzeniowych, - powtarzanie czynności praktycznych aż do pewnego ich zautomatyzowania

#### **i) Zasada ustawiczności kształcenia**

Wskazuje na istotę i potrzebę zachowania ciągłości i systematyczności. W procesie uczenia się, aktualizowania zdobytej wiedzy, podnoszenia kwalifikacji, nadążania za rozwojem nauki i techniki, a przede wszystkim zapewnienia możliwości stałego rozwoju i wzbogacania osobowości.

To tylko niektóre z opisywanych w literaturze przedmiotu zasad dydaktycznych. Korzyści wynikające z ich stosowania są niewątpliwe, w tym m.in. usprawniają przebieg lekcji, nadają jej określony sens i logikę, regulują pracę uczniów i nauczycieli. Zasady dydaktyczne mają również określony wpływ na dobór metod i technik pracy dydaktycznej.

**W poniższych tabelach podano przykłady zastosowania zasad dydaktycznych**

Tabela 7. Pomoc uczniom w opanowaniu nazw i faktów.

NAUCZANIE NAZWI FAKTÓW	ZASADY NAUCZANIA
Czy należy zastosować ułatwienia mnemotechniczne?	trwałości wiedzy
Czy zastosowano układ logiczny i określono związki merytoryczne?	trwałości wiedzy
Który kontekst warto zastosować: emocjonalny, merytoryczny?	trwałości wiedzy
Jakie należy zastosować środki nauczania?	poglądowości
Czy konieczne będzie utrwalanie w pamięci (powtarzanie bez zmian, powtarzanie ze zmianami)?	operatywności wiedzy, wiązania teorii z praktyką, systematyczności

Tabela 8. Pomoc uczniom w opanowaniu umiejętności praktycznych.

PRAWIDŁOWOŚCI	ZASADY NAUCZANIA
opanowanie sytuacji praktycznej odbywa się dużo szybciej po uprzednim ćwiczeniu	świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia
prawidłowe wykonanie zadania wymaga uprzedniego zrozumienia przez ucznia jego celu i istoty	trwałości wiedzy
należy rozdzielać złożone zadania na zadania cząstkowe, proste	systematyczności, trwałości wiedzy
gotowość (nastawienie) ucznia do wykonania danego typu zadań bądź rozwiązania problemu stanowi w dużej mierze o powodzeniu przedsięwzięcia	świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia,, trwałości wiedzy
angażowanie czynności intelektualnych przyspiesza proces opanowywania umiejętności praktycznych	wiązania teorii z praktyką

### 6.3 Rodzaje metod dydaktycznych

W literaturze przedmiotu metody dydaktyczne określane są jako systematycznie stosowany pewien określony sposób postępowania w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. W trakcie procesu nauczania i uczenia się metody mają zapewnić jak najskuteczniejsze osiągnięcie rezultatów dydaktyczno - wychowawczych. W procesie kształcenia metoda staje się podstawowym elementem, obok sposobu postępowania określa organizację procesu, jego tok, właściwe reguły i prawidłowości nauczania.

Nie zgłębiając się szerzej w literaturę przedmiotu można bez trudu wskazać na wspomniane wcześniej brak jednoznaczności, czy też różnorodność interpretacyjną odnośnie metod dydaktycznych. Najczęściej spotykane klasyfikacje odnoszą się do aspektu aktywności podmiotów uczestniczących w procesie nauczania – uczenia się. Metody oparte na aktywności nauczyciela określane są jako np. oparte na słowie, podające czy metody asymilacji wiedzy. Natomiast metody, w których decydującą jest aktywność uczniów określane są m.in. jako metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, problemowe czy poszukujące<sup>27</sup>. Uogólniając problem metod kształcenia K. Kruszewski pisze: „ *nauczyciel postępuje „jakoś” z materiałem nauczania, postępuje „jakoś” z uczniami i wskutek tego doprowadza do powstania w psychice uczniów jakiś zmian. Jeżeli zamiast „jakoś” napiszemy „tak a tak” i dodamy, że „tak a tak” powtarza w pewnych okolicznościach jako świadomy sposób postępowania ukierunkowany na „taki a taki” cel, to tym samym zakreślimy granice znaczenia terminu metoda kształcenia*”<sup>28</sup>. Zdaniem autora, można wyróżnić pięć wymiarów każdej metody<sup>29</sup>:

1. Poziom regulacji czynności. Od uczenia się przez warunkowanie, obejmującego łańcuchy układów bodźca i reakcji, do regulacji czysto intelektualnej.

---

<sup>27</sup>Przykładem na to są klasyfikacje metod nauczania prezentowane w pracach m.in. Cz. Kupisiewicza, „Podstawy dydaktyki ogólnej”, Warszawa 1988, w której autor dokonał następującego podziału metod: oparte na słowie: pogadanka, wykład, praca z książką, dyskusja; oparte na obserwacji i pomiarze: pokaz i pomiar; oparte na praktycznej działalności uczniów: metoda laboratoryjna. Metoda zajęć praktycznych, ćwiczenia; nauczanie programowane, nauczanie problemowe. Natomiast W. Okoń w „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej”, Warszawa 1987 podaje następujące typy metod: podające: wykład informacyjny, odczyt, instruktaż, opis, prelekcja; problemowe: wykład problemowy, wykład konwersatoryjny, metody aktywizujące, w tym dyskusja dydaktyczna, metoda sytuacyjna, metoda przypadków, metoda inscenizacji, metoda gier decyzyjnych, seminaria; eksponujące: pokaz, film, wystawa; praktyczne: ćwiczenia, zajęcia praktyczne. W obszarze kształcenia zawodowego klasyfikacji metod dokonał m.in. F. Szlosek, „Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych”, Radom 1995. Zgodnie z tą propozycją wyróżnić można następujące grupy metod: podające, problemowe, programowane, eksponujące i praktyczne.

<sup>28</sup>K. Kruszewski *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa, 1987, s. 146.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 194-205.

2. Operacje na obiekcie poznania. Od bezpośredniego, autentycznego poznania rzeczywistości do poznania pośredniego, wysoko symulowanego.
3. Stosunek do schematów wewnętrznych. Od stosowania gotowych schematów poznawczych (zapamiętywania, uczenia się reproduktywnego) do wytarzania nowych schematów (odkrywanie).
4. Aktywność w procesie interioryzacji. Od operacji pokazanych lub opisanych przez nauczyciela do operacji wytworzonych jako wyobrażenie czynności zewnętrznych, wykonywanych etapami.
5. Zaprogramowanie czynności uczenia się. Od uczenia się spontanicznego, swobodnego, metodą prób i błędów, do nauczania programowanego, w którym sekwencja bodźców i reakcji jest dokładnie określona, wypróbowana i – współcześnie- komputerowo sterowana.

Wykłady metod skonfigurowane mogą być różnorodnie, według rozmaitych kryteriów. Jednym z możliwych rozwiązań w tym zakresie mogą być następujące układy:

#### 1. Kryterium aktywności ucznia:

- działalność odtwórcza, np. powtarzanie, naśladowanie, odbieranie informacji,
- działalność twórcza, np. budowanie nowych schematów myślowych, analiza, synteza, kreacja nowych pojęć.

#### 2. Kryterium aktywności nauczyciela:

- bezpośredni udział nauczyciela w procesie edukacyjnym, np. kierowanie procesem lekcyjnym, kierowanie pracą uczniów, organizowanie procesu uczenia się uczniów,
- pośredni udział nauczyciela w procesie edukacyjnym, np. poprzez obserwację uczących się, kierowanie pracą zespołów zadaniowych uczniów,

#### 3. Kryterium doboru treści kształcenia

- treści o charakterze teoretycznym, pobudzające czynności intelektualne, gdzie istotną rolę powinny ogrywać metody ułatwiające zrozumienie tematu, pobudzające do przemyśleń i dyskusji, donoszące się do wiedzy rodzaju deklaratywnego, typu *wiem, że,*



- treści o charakterze praktycznym, pobudzające sferę umiejętnościową, odnoszące się do wiedzy rodzaju proceduralnego typu *wiem, jak* oraz wiedzy kontekstowej, czyli typu *wiem, kiedy, po co*.

#### 4. Kryterium doboru środków dydaktycznych

- środki umożliwiające jedynie pasywne uczestnictwo w procesie edukacyjnym
- środki interaktywne umożliwiające bezpośrednie zaangażowanie w proces edukacyjny, ułatwiające uczniom nie tylko odbiór informacji ale również uczestnictwo w tworzeniu nowej.

#### 5. Kryterium kontaktów międzypersonalnych

- metody odnoszące się do płaszczyzny osobowej ucznia, w których chodzi o pomoc im w poznaniu samego siebie, w uświadomieniu im własnej sytuacji, własnych możliwości i ograniczeń,
- metody dotyczące płaszczyzny współżycia grupowego, w których chodzi o stwarzanie atmosfery zaufania, o lepsze poznanie się, nawiązywanie kontaktów, zrozumienia, a także przezwyciężanie konfliktów.

W literaturze przedmiotu natknąć się można na szereg rozmaitych typologii i klasyfikacji metod dydaktycznych, w tym m.in.:

Tabela 9. Klasyfikacja metod dydaktycznych. (opracowanie własne)

Autor	Kryterium podziału	Rodzaje metod
Cz. Kupisiewicz	Klasyfikacja ukierunkowana na osiągnięcie celu dydaktycznego.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Podanie nowego materiału: opowiadanie, wykład, praca z podręcznikiem, demonstracje zjawisk, przedmiotów i środków poglądowych, obserwacja.</li> <li>◆ Poszukiwanie wiedzy: przygotowanie referatów, zajęcia laboratoryjne, rozwiązywanie zadań problemowych.</li> <li>◆ Utrwalanie wiedzy: powtarzanie systematyzujące,</li> </ul>

		<p>ćwiczenia utrwalające.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Kontrola wiadomości: kontrola ustana, kontrola pisemna, egzamin praktyczny, sprawdziany, testy.</li> </ul>
J. J. Guilbert	Rodzaj aktywności nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Mówienie do uczących się</li> <li>◆ Rozmawianie z uczącymi się</li> <li>◆ Doprowadzanie do sytuacji, aby uczący się rozmawiali między sobą</li> <li>◆ Demonstrowanie czynności i naśladownictwo tej czynności przez uczących się</li> <li>◆ Ukierunkowanie i kontrola pracy uczących się</li> <li>◆ Praktyczne wdrażanie zdobytej innymi metodami wiedzy (zastosowanie teorii do praktycznego działania)</li> </ul>
W. Okoń	<p>Metody asymilacji wiedzy</p> <p>Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy:</p> <p>Metody praktyczne</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Pogadanka</li> <li>◆ Dyskusja</li> <li>◆ Wykład</li> <li>◆ Opis i opowiadanie</li> </ul> <p>Praca z książką</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Metoda przypadków</li> <li>◆ Metoda sytuacyjna</li> <li>◆ Giełda pomysłów</li> <li>◆ Mikronauczanie</li> <li>◆ Gry dydaktyczne</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Metody ćwiczebne mające na celu usprawnienie uczniów do udziału w realnych zadaniach wytwórczych.</li> <li>◆ Metody realizacji zadań wytwórczych polegające na bezpośredniej realizacji zadań wytwórczych</li> </ul>

Wydaje się jednak, że obecnie kryteria selekcji metod dydaktycznych rozmywają się i stają się nieostre. Dzieje się tak między innymi z powodu rozwoju oraz bogactwa środków dydaktycznych, w tym głównie opartych na technologii IT, do jakich dostęp ma współczesny nauczyciel. Przykładem na to mogą być metody, do tej pory klasyfikowane jako pasywne, oparte na słowie, jaką jest wykład czy pogadanka. Praktyka edukacyjna wskazuje, że te tradycyjne metody wspierane są często różnorodnymi prezentacjami multimedialnymi, programami komputerowymi, symulacjami czy tablicami interaktywnymi. W tych okolicznościach dydaktycznych angażowany jest nie tylko słuch uczniów, ale również szereg innych jego zmysłów.

Nawiązując do praktyki edukacyjnej wydaje się, że decydującym czynnikiem wyboru określonej metody postępowania dydaktycznego są założone cele. Dlatego też mając na uwadze realizację określonych celów można zaproponować kilka przykładowych sposobów ich realizacji.

**Jeżeli celem lekcji jest to, by**

**uczniowie:** - akceptowali siebie i innych

- dobrze i bezpiecznie czuli się w grupie i z grupą,

- dbali o życzliwą atmosferę,

- uczyli się efektywnej komunikacji,

- potrafili negocjować i współpracować,

- bez lęku wyrażali swoje opinie, rozwijali swoje najlepsze strony

- byli otwarci na innych, chętni do współpracy, aktywni i kreatywni.

Należy zastosować metody integracyjne (nazywane czasami „lodołamaczami lub przełamującymi lody”), np. „wrzuć strach do kapelusza”, „graffiti”, „kwiat grupowy”

**Jeżeli celem lekcji jest, by uczniowie:**

- rozwijali umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach,

- potrafili prezentować własny

Należy zastosować metody oparte na dyskusji, np. „dyskusję panelową”, dyskusję za pomocą „meta planu”, „debatę za i przeciw”, dyskusję „punktowaną”.

**Jeżeli celem lekcji jest, by uczniowie:**

- zrozumieli podstawowe pojęcia,
- wyodrębniali cechy istotne i mniej istotne,
- analizowali i klasyfikowali pojęcia,
- dostrzegali związki między nimi,
- definiowali i interpretowali zasady występowania czy funkcjonowania określonych zjawisk czy rzeczy,
- ustalali zależności i związki pomiędzy pojęciami. A także, by:
- potrafili negocjować, akceptować różne stanowiska i punkty widzenia

Należy zastosować metody tworzenia i definiowania pojęć, np. „burza mózgów”, „kreślenie map poznawczych”, „śnieżna kula”

**Jeżeli celem lekcji jest, by uczniowie:**

- potrafili myśleć krytycznie, twórczo, logicznie, refleksyjnie,

Należy zastosować metody twórczego rozwiązywania problemów, np. metodę „przypadków”, „sytuacyjną”, „akwarium”, „zabawę w hasło”, „haki pamięci”, „linie czasu”

**Jeżeli celem jest, by uczniowie:**

- wykazywali inicjatywę, zaangażowanie,
- podejmowali decyzje, dokonywali wyborów,
- potrafili poszukiwać i porządkować informacje,
- potrafili planować i organizować
- byli odpowiedzialni z własne i grupowe decyzje,
- aktywnie poszukiwali związków pomiędzy różnorodnymi rozwiązaniami danego problemu oraz przewidywali ich konsekwencje,
- skutecznie porozumiewali się,
- efektywnie współpracowali

Należy zastosować metody grupowego podejmowania decyzji, np. „drzewko decyzyjne”, „rybi szkielet”. „metoda 66”, „dywanik pomysłów”, „procedura U”

**Jeżeli celem lekcji jest, by uczniowie:**

- potrafili planować i urzeczywistniać swoje plany,
- organizowali swój czas i swoją naukę

Należy zastosować metody planowania, np. „mój kapelusz”, „niemy dialog”, „profil biegunowy”, „piktogramy”, „gwiazda pytań”.

**Jeżeli celem lekcji jest, by uczniowie:**

- potrafili twórczo myśleć i rozwiązywać techniczne problemy,
- poszukiwali rozwiązań problemów abstrahując od trudności technicznych czy technologicznych,
- potrafili analizować zasady działania i funkcje obiektów, w tym maszyn i urządzeń,
- potrafili opisywać przejrzyście podstawowe zadania zawodowe i ich elementy składowe,
- potrafili posługiwać się algorytmami w celu ukazania struktury czynności operacyjnych oraz ich elementów składowych, uświadomienia znaczenia wyników częściowych, porządkowania i systematyzacji wiedzy oraz planowania działalności praktycznej.

Należy zastosować m.in.: metody heurystyczne np. metodę Altszullera, metodę Osborna, analizę morfologiczną.

Źródło: opracowanie własne

Powyżej przedstawiono wybrane z bardzo wielu możliwości i sposobów realizacji celów dydaktycznych i rozwiązywania problemów pedagogicznych.

W pracy efektywnego nauczyciela powinno znaleźć się miejsce wszystkie modele nauczania, począwszy od metod podających, poprzez bezpośrednie i poszukujące, aż po metody rozwijające twórcze myślenie czy twórcze rozwiązywanie problemów. Aktywny nauczyciel może dobierać, modyfikować lub przekształcać określone metody w taki sposób, aby jak najpełniej zrealizować założone cele, dostosować się do specyfiki przekazywanych treści czy też kontekstu klasy szkolnej, a przede wszystkim potrzeb i indywidualnych predyspozycji uczących się. Dlatego rozluźnić się powinien dotychczasowy kształt dydaktycznej rzeczywistości, odrywać się ustalonych i utrwalonych konserwatywną tradycją metod postępowania pedagogicznego, po to, by w przyszłości powiększyły się szczeliny tej rzeczywistości edukacyjnej, w których zamknięta jest dziś aktywność i samodzielność uczniów oraz by dawać nadzieję na to, iż coraz więcej z nich będzie miało stworzone warunki do rozwijania i używania własnych twórczych możliwości w różnych obszarach własnego życia. W innym przypadku nauka będzie przypominała małe dziecko, które mimo chęci nie jest w stanie samodzielnie ściągnąć wazonu z wyższej półki.

#### **6.4. Charakterystyka wybranych metod dydaktycznych – przykłady**

Konwencjonalne typologie metod nauczania zostały złamane interesującą propozycją G. Pettego. W jego ujęciu dobór metod uzależniony jest od wielu czynników, wśród których wskazał przede wszystkim na preferencje uczniów, stosowane przez nich style uczenia się, sposób wykorzystania zmysłów czy proces przetwarzania informacji. Autor nie dokonał tradycyjnego, dualistycznego podziału metod, nie pokusił się o ocenę skuteczności, tej czy innej metody. Wręcz przeciwnie, G. Petty wyznaje zasadę, iż im więcej stosowanych metod, to więcej umiejętności i więcej przyjemności<sup>30</sup>. Ponadto zauważa, że nie każda metoda może sprawdzić się za pierwszym razem, ani też, że na początku uczniowie ją zaakceptują. *„Próbuje dalej, powoli wszystko się ułoży. Pamiętaj, że jeśli żaden z twoich eksperymentów nigdy nie zakończył się katastrofą, oznacza to, że nie eksperymentowałeś wystarczająco śmiało”<sup>31</sup>*. Wśród wielu propozycji metod autor zwraca uwagę m.in. na:

- uczenie się poprzez naśladowanie, w którym ma zastosowanie pokaz umiejętności praktycznych i intelektualnych,

---

<sup>30</sup> G. Petty, Nowoczesne nauczanie, op. cit., s. 150.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 151.

- uczenie poprzez zadawanie pytań, w którym podkreśla się logikę zagadnienia, zachęca do rozumienia, a nie do pamięciowego uczenia się, sprzyja wykorzystywaniu wiedzy w nowych okolicznościach oraz rozwijaniu złożonych umiejętności myślenia,
- dyskusje, które umożliwiają ćwiczenie wyższych umiejętności poznawczych, pomagają kształtować opinie, postawy, systemy wartości,
- pracę w grupach, w trakcie której uczniowie mają okazję ćwiczyć umiejętności wyższego rzędu, takie jak: pomysłowość, ocena, synteza, analiza. Jednocześnie ćwiczą umiejętności przydatne w życiu codziennym, takie jak umiejętność pracy z innymi i porozumiewania się. Ponadto praca w grupie stwarza uczniom okazje do wzajemnego poznania się, może budzić poczucie lojalności, szczególnie jeśli w grę wchodzi element rywalizacji, może też silnie motywować. Proponowane odmiany pracy grupowej to: szepczące grupy (buzzgroups), piramida, śnieżna kula, burza mózgów,
- gry i inne aktywizujące metody nauczania, u których założen leży przekonanie, że uczenie się i przyjemność nie wykluczają się nawzajem. Autor wymienia m.in. quizy, gry decyzyjne, gry w grupowanie, gry ułatwiające przełamywanie lodów,
- odgrywanie ról, drama i symulacje, ich celem może być ćwiczenie określonej umiejętności, samodzielne poznawanie rzeczywistości, rozwój kompetencji interpersonalnych, rozwój umiejętności społecznych,
- gry rozwijające sprawność językową i komunikacyjną, szczególnie przydatne do nauki języków<sup>32</sup>.

Mając powyższe na uwadze można bliżej scharakteryzować kilka przykładowych metod dydaktycznych, w sposób szczególny zaakcentowany przez G. Petty. Podzielone one zostały według jednego podstawowego kryterium: aktywności podmiotu nauczającego (nauczyciela) i aktywności podmiotu uczącego się (ucznia).

## Przykłady!

---

<sup>32</sup> G. Petty, Nowoczesne nauczania, op. cit. s. 171 - 247.



### **Metody wymagające aktywności ze strony nauczyciela:**

**Wykład** – najczęściej stosowana metoda, której głównym celem jest przekazanie informacji, a także wpływanie na kształtowanie postaw. Poziom celów kształcenia metodą wykładu stanowi o jego odmianach. Wykład konwencjonalny nastawiony jest na zrozumienie i zapamiętanie wiadomości, wykład konwersatoryjny wciąga uczniów do dialogu, wykład problemowy ma charakter „głośnego myślenia” w którym nauczyciel znajduje odpowiedź na pytanie dla niego nowe, zadane przez uczniów.

Aby wykład był odpowiednio przyswojony należy:

- ◆ *Dostosować treść do poziomu słuchaczy,*
- ◆ *Ożywić wykład środkami poglądowymi,*
- ◆ *Przestrzegać logicznej struktury planu wykładu,*
- ◆ *Pisać dyspozycje na tablicy*
- ◆ *Dbać o jasny sposób wypowiedzi*
- ◆ *Przestrzegać właściwego tempa wykładu*
- ◆ *Nowoczesny wykład: powinien być poprawny pod względem merytorycznym, powinien zainteresować słuchaczy, powinien być dostosowany do poziomu słuchaczy.*

### **Zalety wykładu:**

- ◆ *Jest dobrą metodą, kiedy trzeba coś wyjaśnić,*
- ◆ *Różni się od podręcznika, że można ją dostosować do możliwości i potrzeb klasy,*
- ◆ *Jest metodą umożliwiającą szybkie przedstawienie materiału,*
- ◆ *Jest bardziej osobista niż metody wykorzystujące słowo pisane.*

### **Wady wykładu:**

- ◆ *Uczeń może nie zrozumieć wykładu,*
- ◆ *Brak informacji zwrotnej czy uczniowie zrozumieli wykład,*

- ♦ *Zdolność do zapamiętania jest mała, dodatkowo trzeba się dowiedzieć czy wszystko zostało zrozumiane i zapamiętane,*
- ♦ *Nauczyciel stosuje to samo tempo dla całej klasy,,*
- ♦ *Nie wymaga od uczniów aktywnego zaangażowania,*
- ♦ *Krótką koncentracją uczniów,*
- ♦ *Nauczyciele niedoświadczeni mają skłonność do zbyt szybkiego przekazywania materiału.*

**Pogadanka** – stosuje się do omawiania łatwych tematów. Struktura pogadanki: część wstępna, zasadnicza, końcowa. Pogadanka może służyć jako forma utrwalania wiedzy, może pełnić rolę porządkująca wiedzę. Pogadanka jest rozmową z uczniami prowadzona przez nauczyciela. Ilościowa przewaga słów wypowiedzianych w pogadance przez nauczyciela nad liczbą słów wypowiedzianych przez uczniów wynosi co najmniej 2:1

- ♦ *(mistrz rozmowy z uczniami Sokrates – przewaga słów nauczyciela podczas rozmowy z uczniem wynosi 10:1)*

**Kierowanie porozumiewania się nauczyciela z uczniami polega na tym, że nauczyciel:**

- ♦ panuje nad kolejnością wypowiedzi, udziela uczniom prawa głosu,
- ♦ instruuje uczniów o sposobie wypowiedzania się,
- ♦ ma prawo przerywać uczniom i żądać naprawienia błędu,
- ♦ najczęściej pyta o to, co sam dobrze wie,
- ♦ zmierza do określonego wyniku rozmowy,
- ♦ traktuje rozmowę z uczniami jako sposób na podnoszenie dyscypliny w klasie.

**Ograniczenia pogadanki:**

*„ Pogadanka to dialog nierównoprawnych stron: nauczyciela, który w zasadzie stawia pytania różnie rozbudowane, i ucznia który odpowiada; nauczyciela, który wie, do czego zmierza każde pytanie i jakiego logicznego ciągu jest składnikiem, i ucznia który tego nie wie. W szkole pogadanka stwarza dziwaczny obiekt – stronę dialogu: ucznia zbiorowego” (K. Kruszewski)*

- ◆ Poziom koncentracji uwagi podczas pogadanki wynosi ok. 100% tylko przez okres 5 – 10 min. Po 25-30 min. wynosi zaledwie ok. 20-10%
- ◆ *„ Doświadczeni nauczyciele – jak wszyscy, którzy potrafią przemawiać publicznie-występując przed słuchaczami, zmieniają ton i nasilenie głosu przynajmniej trzy razy częściej niż normalnie”*

**Opowiadanie** – jest opisem zdarzeń, faktów, procesów. Stosowane jest raczej na niższych poziomach nauczania.

**Opis** – jest charakterystyką przedmiotów, zjawisk, faktów. Opisowi towarzyszy często pokaz. Opis stosuje się najczęściej w toku zajęć praktycznych.

### **Sztuka tłumaczenia:**

Dobre tłumaczenie powinno:

- ◆ Zawierać tylko informacje niezbędne do logicznego, uporządkowanego opisanie tego, o czym się mówi,
- ◆ Bazować wyłącznie na tej wiedzy, którą uczeń już posiada,
- ◆ Być dostosowane do słuchaczy, nawet jeśli wymaga to pominięcia szczegółów,
- ◆ Być przekazane w sposób przekonywujący i cierpliwie,

### **Techniki tłumaczenia:**

- ◆ Zaczynij od tego, co uczniowie już wiedzą i czego doświadczyli – zrozumienie nowych zjawisk bazuje na wcześniej poznanej wiedzy,

- ♦ Uproszczenia – nowe myśli trzeba tłumaczyć bardzo prosto. Nie musisz szczegółowo wyjaśniać tego, co chcesz nauczyć. Tłumacz rzeczywistość na jak najprostszym poziomie powiedz jednak wszystko, co uczniowie powinni wiedzieć,
- ♦ Kluczowa fraza – by zwrócić uwagę na kluczową frazę można: wypowiadać ją szczególnie wyraźnie, użyć gestykulacji, użyć powtórzenia, podkreślić ją chwilą ciszy przed jej wypowiedzeniem,
- ♦ Wyjaśnienie abstrakcyjne i konkretne – dla uczniów w każdym wieku idealnym wprowadzeniem do abstrakcyjnej idei są konkretne przykłady z życia i abstrakcyjne podsumowanie,
- ♦ Pytania – bardzo ułatwiają zrozumienie nowych pojęć i pozwalają sprawdzić, czy uczniowie przyswoili omawiany materiał. Pytanie powinno zaczynać się od słów np. Co by było gdyby...?

### **Metody oparte na aktywności ucznia:**

#### **1. Metoda przypadku ( inaczej: studium przypadku, analiza przypadku, case study)**

Jest to metoda polegająca na badaniu i interpretowaniu jakiegoś konkretnego przypadku, określaniu jego przyczyn i skutków; materiał do analizy powinien być dla uczniów interesujący, wzbudzający ich emocje. *Metoda przypadku* uważana jest za jedną z najbardziej odpowiadającą warunkom i tradycji kształcenia w naszym kraju. Stwarza ona doskonałą okazję do praktycznego wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu, a zwłaszcza w sytuacji rozwiązywania złożonych problemów, podejmowania trudnych i nietypowych decyzji, dokonywania wyborów jednej spośród wielu możliwych opcji. Metodę przypadku stosuje się wówczas, gdy zakłada się realizację następujących celów :

- kształcenie myślenia analitycznego i syntetycznego,
- kształcenie umiejętności podejmowania decyzji,
- kształcenie umiejętności dokonywania wyborów i ich uzasadniania,
- kształcenie umiejętności rozwiązywania trudnych, nietypowych problemów

- kształcenie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej do rozwiązywania praktycznych problemów,
- kształcenie umiejętności współpracy w grupie, podejmowania grupowych decyzji,
- kształcenie umiejętności wyrażania własnych poglądów, przekonywania, argumentowania, uzasadniania,
- kształcenie umiejętności prezentowania zaproponowanych rozwiązań,
- kształcenie umiejętności oceny własnych działań.

Za przykład służyć może zarówno fakty i sytuacje wynikające z obserwacji rzeczywistości, poprzez fakty i doniesienia z mediów, aż po sytuacje opisane przez nauczyciela, z reguły ukierunkowane na osiągnięcie zakładanych celów.

Stosowanie już od kilkudziesięciu lat *metody przypadku* pozwoliło na zebranie wielu doświadczeń dotyczących obszarów jej zastosowania. Szczególnie przydatna okazuje się w nauczaniu przedmiotów zawodowych m.in. branży ekonomicznej, rolniczej czy medycznej. Niewątpliwą zaletą metody przypadku jest to, że dzięki niej kształtowana jest jedna z kompetencji kluczowych, jaką jest czytanie ze zrozumieniem i umiejętność interpretacji tekstu.

## **2. Metoda projektów**

Istota *metody projektów* sprowadza się do samodzielnego wykonywania przez uczniów, indywidualnie bądź grupowo, „dużych zadań”, zdecydowanie obszerniejszych niż to zawierają prace domowe. Rolą nauczyciela jest jedynie określenie ram projektu. Metoda projektu przebiega etapowo, począwszy od sformułowania tematów projektu, poprzez przygotowanie do realizacji projektu, realizację projektu, aż po prezentację projektu. Głównym założeniem metody projektu jest samodzielność i aktywność uczniów na wszystkich jej etapach, zarówno jeśli chodzi o planowanie, organizowanie, realizację i prezentację. Projekt zrywa z podziałem na treści przedmiotowe, wykorzystuje naturalną ciekawość ucznia, pozwala stosować różne strategie rozwiązania problemów. Aby postępowanie metodyczne można było nazwać projektem, muszą współwystępować cztery podstawowe cechy:

- nabywanie wiedzy powinno zachodzić głównie dzięki samodzielnemu rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów, a nie dzięki przyswajaniu gotowej wiedzy,
- aktywność ucznia ma na celu nie tylko gromadzenie wiedzy czy doświadczeń, lecz również zmianę nastawienia do procesu uczenia się,
- uczeń pracuje nad zagadnieniem, który go interesuje,
- rozważania teoretyczne występują tylko w miarę potrzeb i powinny zawsze wynikać z realizowanych działań praktycznych.

Za względu na realizatorów projektu można podzielić je na indywidualne i grupowe. Ze względu na przedmiot pracy wyróżniamy projektu badawcze, które polegają na gromadzeniu informacji o pewnym wycinku rzeczywistości; medialno-artystyczne, bazujące na tworzeniu tekstów, prezentacji itp.,; społeczno-obywatelskie opierające się na działaniach w środowisku lokalnym.

Metoda projektu służy osiągnięciu następujących celów:

- kształtowania umiejętności planowania i organizowania,
- kształtowania umiejętności efektywnego porozumiewania się,
- kształtowania umiejętności posługiwania się terminologią zawodową,
- kształtowania umiejętności prezentowania własnego punktu widzenia,
- kształtowania umiejętności zbierania i selekcjonowania informacji,
- kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów,
- kształtowania umiejętności pracy grupowej i podejmowania decyzji w grupie,
- kształtowania umiejętności skutecznej komunikacji,
- kształtowania umiejętności samooceny.

A ponadto metoda ta uczy samodzielności, systematyczności, odpowiedzialności, sprzyja integracji zespołu klasowego, ma charakter interdyscyplinarny, zachęca do wyszukiwania i posługiwania się nowymi źródłami informacji, zdobywania wiedzy poprzez własne doświadczenia i przeżycia.

### 3. **Portfolio**

Metoda *portfolio* może okazać się niezwykle przydatna w sytuacji, gdy mamy do czynienia w procesie dydaktycznym z koncentracją na kształtowaniu kompetencji

kluczowych. Pojawiają się wraz z tym pytania: Jak mam oszacować przyrost kompetencji uczniów? Jak kształtować umiejętność refleksyjnego zastanawiania się nad własnym rozwojem i samodzielnym uczeniem się? Metoda *portfolio* jest tym narzędziem, dzięki któremu można konsekwentnie wspierać uczniów w ich samodzielnej pracy i w procesie autoewaluacji. *Portfolio* to nic innego, jak zbiór prac uczniów przez nich gromadzony i przechowywany. Ten zbiór prac prezentuje osiągnięcia ucznia w danym okresie, wskazuje ewolucję jego wiedzy i umiejętności w określonej dziedzinie, ukazuje wszelkie luki w wiedzy i umiejętnościach.

Metoda *portfolio* służy głównie realizacji następujących celów:

- kształtowania umiejętności refleksji nad własnym rozwojem,
- kształtowania umiejętności oceny poziomu przyswojonej wiedzy, nabytych umiejętności, a także stopnia realizacji celów określonych przez nauczyciela i siebie samego,
- kształtowania systematyczności, zamiłowania do porządku, obserwacji własnych postępów w nauce,
- kształtowania umiejętności prezentacji własnych osiągnięć,
- kształtowania umiejętności samooceny uczniów w zakresie własnych predyspozycji, strategii uczenia się, identyfikowania trudności w uczeniu się.

Metodę *portfolio* traktować również można jako doskonałą okazję do przekazywania uczniom pozytywnej informacji zwrotnej, poprawiając tym samym relacje między uczniem a nauczycielem. Metoda ta okazuje się bardzo przydatna w kształceniu wielu zawodów, w tym m.in. z branży budowlanej, mechanicznej czy ekonomicznej.

#### **4. Mapa myśli ( mapa skojarzeń)**

Jakie możliwości daje tworzenie *mapy myśli*, czyli kreatywnych notatek wymyślonych przez znanego na całym świecie T. Buzana? Mapy myśli są jedynym rodzajem notatek, które wykorzystują zarówno jedną, jak i drugą część mózgu pozwalając na szybkie i łatwe zapamiętywanie już podczas ich tworzenia, oraz znacznie szybsze powtarzanie. Co więcej, linearne notatki przypominają tylko fragmenty wiedzy (zapisane), natomiast mapy myśli przypominają cały obraz przyswojonej wiedzy, na zasadzie hologramu. Kolejne zalety map

myśli, to dużo zabawy podczas ich tworzenia, możliwości dopisania notatek w dowolnym miejscu, ukazanie połączeń między tematami i fragmentami wiedzy, struktury materiału i hierarchii. Oprócz tego stymulują one kreatywne myślenie i wzmacniają połączenia między obydwoma półkulami mózgu, co przekłada się na długofalowy efekt.

Mapy myśli mogą być niezwykle przydatne, w sytuacji gdy celem zajęć dydaktycznych jest:

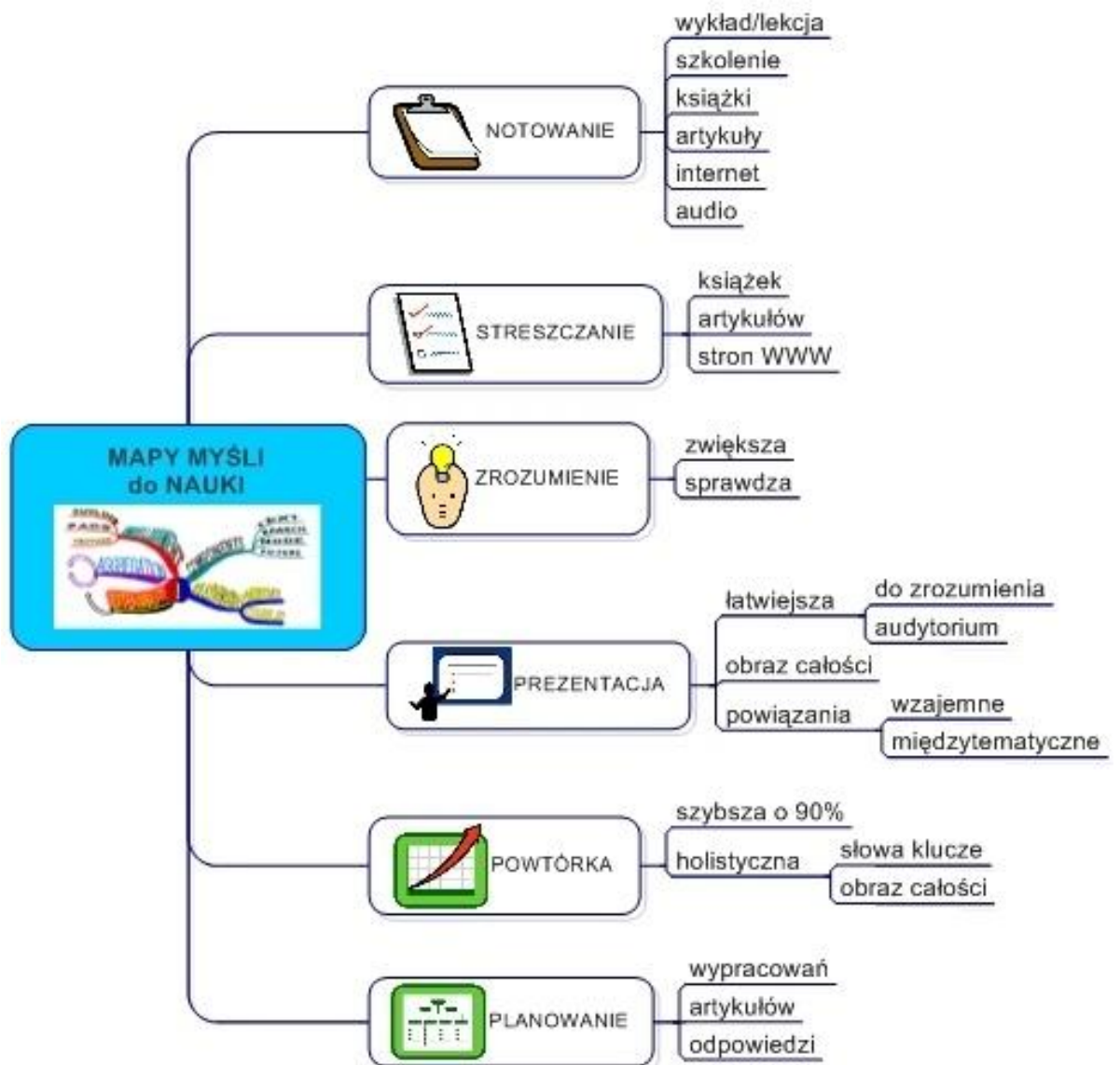
- kształtowanie umiejętności planowania, organizowania i systematyzowania wiedzy,
- kształtowanie umiejętności abstrakcyjnego i kreatywnego myślenia,
- kształtowanie umiejętności sprawnego i efektywnego myślenia,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów w sposób oryginalny i twórczy,
- kształtowanie umiejętności porządkowania i utrwalania wiedzy,
- kształtowanie umiejętności poszukiwania wiedzy z różnych źródeł.

Metoda ta służy wizualnemu opracowaniu pojęcia z wykorzystaniem rysunków, symboli, zwrotów, haseł. Za jej pomocą można definiować pojęcia, rozwiązywać problemy, planować działania, wspomagać uczenie się. Mapa myśli jest metodą, która znakomicie wspierać może proces utrwalania i powtarzania wiedzy, organizowania i oceniania własnej nauki.

Przykładowe graficzne ujęcia mapy myśli przedstawiają rysunki poniżej.







Źródło: [WWW.szybkanauka.mkbe.pl](http://WWW.szybkanauka.mkbe.pl)

## 5. Dyskusja dydaktyczna i jej odmiany.

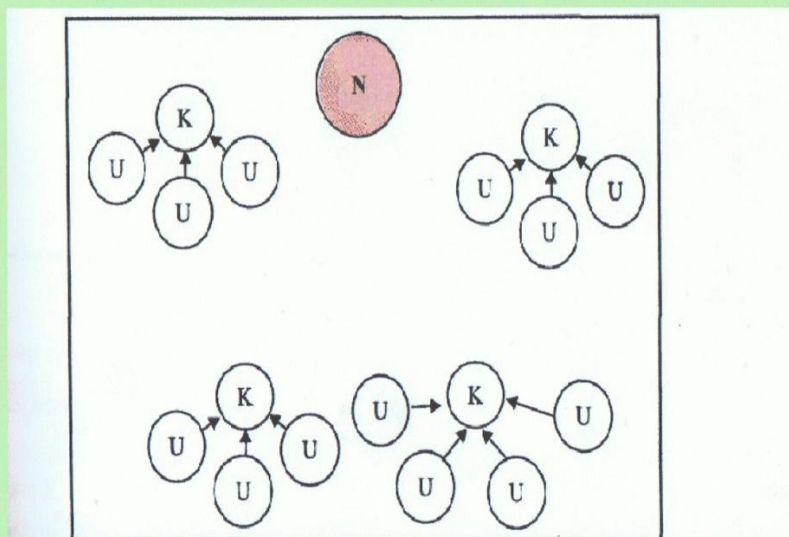
Dyskusja jest sposobem przekazywania wiedzy na linii nauczyciel-uczeń, lub uczeń-uczeń. Metoda ta zakorzeniona jest w historycznej myśli edukacji i wychowania. Ponadto jest ona na tyle uniwersalna, że z powodzeniem można ją stosować na różnych szczeblach kształcenia i do omawiania wielu zagadnień. Dyskusja dydaktyczna to wymiana zdań, myśli, poglądów grupy osób na dany temat, wspólne rozwiązywanie w ten sposób jakiegoś problemu. Uczestnicy dyskusji wykorzystują wiedzę i doświadczenie, konfrontują swoje stanowiska. Dyskusja jest próbą wypracowania wspólnego stanowiska z zachowaniem szacunku dla przekonań innych. Dyskusja dydaktyczna pozwala na realizację bardzo różnorodnych celów dydaktycznych w zależności od tematu, którego dotyczy. Ale za każdym razem uczniowie rozwijają takie uniwersalne umiejętności, jak: argumentowanie, przekonywanie, formułowanie zwartych, precyzyjnych wypowiedzi, zadawanie pytań, podsumowanie, wnioskowanie czy aktywne słuchanie. Dzięki dyskusji zrealizować można wiele celów zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Dyskusja pozwala na realizację i kształcenie m.in. następujących umiejętności czy zachowań:

- pobudzanie i rozwój myślenie,
- kształtowanie poglądów i przekonań,
- umiejętności oceniania poglądów innych ludzi,
- kształcenie umiejętności formułowania myśli i ich wypowiedzania,
- umiejętności krytycznego spojrzenia na własne poglądy i ich weryfikacja,
- umiejętności przestrzegania zasad i kierowania pracą grupy,
- umiejętności uważnego słuchania innych,
- umiejętności formułowania zwięzłych i precyzyjnych wypowiedzi,
- umiejętności notowania istotnych faktów,
- umiejętności publicznego wypowiedzania się,
- umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach,
- umiejętności korzystania z doświadczeń innych przy rozpatrywaniu trudności,
- umiejętności wymiany poglądów, wnikania w myśli innych i rozumienia ich,
- kształtowanie postaw szacunku i zrozumienia dla partnerów.

Użyteczność dyskusji bierze się m.in. stąd, że daje ona wszystkim uczestnikom możliwość zabierania głosu. Wyróżnia się wiele rodzajów dyskusji, w tym m.in.:

- a) *dyskusja powiązana z wykładem*. Jest to odmiana dyskusji odnosząca się do wykładu, mająca na celu wyjaśnienie wątpliwości uczących się, co do tez i sformułowań zawartych w wykładzie oraz uzyskanie od nich informacji zwrotnych dotyczących zrozumienia zrealizowanych treści. Praktyka szkolna wykazuje, że przebieg dyskusji związanej z wykładem obejmuje następujące czynności: przeprowadzenie wykładu, postawienie pytań problemowych przez wykładowcę, wprowadzenie do dyskusji, postawienie przez słuchaczy pytań uzupełniających i udzielenie na nie odpowiedzi przez nauczyciela, dyskusja plenarna, udzielenie odpowiedzi na postawione pytania, podsumowanie dyskusji z podkreśleniem momentów mających dużą wartość dydaktyczną, ocena przebiegu dyskusji.
- b) *dyskusja wielokrotna*. Jest to dyskusja prowadzona w małych grupach, przy czym przedmiotem tej dyskusji może być to samo zagadnienie lub problem oddzielny, stanowiący element jakiejś całości. W pierwszej fazie dyskusji praca przybiega w grupach pod kierunkiem lidera, w fazie drugiej zajęcia mają charakter plenarny, podczas których prezentuje się wyniki dyskusji grupowych oraz wybiera optymalne rozwiązanie. Rozróżnia się dwie odmiany tej metody: mutację „A” i mutację „B”. W mutacji „A” każda z wyłonionych grup dyskutuje o tych samych problemach. W mutacji „B” treści stanowiące przedmiot dyskusji są różne w poszczególnych grupach, chociaż łączy je wspólny temat. Dyskusja wielokrotna posiada duże walory dydaktyczne polegające na tym, że umożliwia wypowiedanie się wszystkim uczestnikom, ośmiela i aktywizuje grupę, a ponadto skraca czas w porównaniu z prowadzeniem dyskusji z całą klasą. Graficzny obraz dyskusji wielokrotnej przedstawia ideogram niżej.

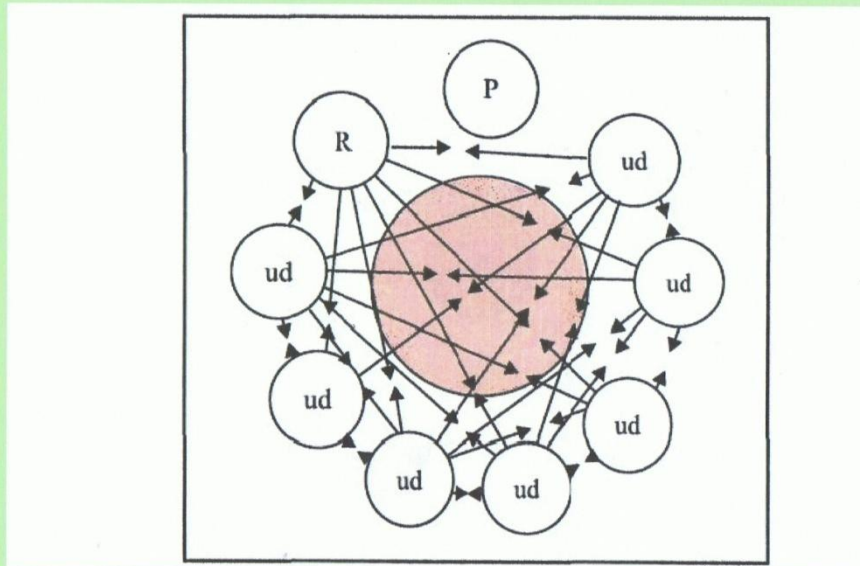
### Ideogram dyskusji wielokrotnej, faza główna



N - nauczyciel (organizator), K - kierownik grupy dyskusyjnej, U - uczestnik grupy dyskusyjnej

- c) *dyskusja okrągłego stołu*. Polega ona na swobodnej wymianie poglądów między uczestnikami spotkania a osobami przedstawiającymi wybrany problem lub zagadnienie, jak również między samymi uczestnikami. Charakterystyczną cechą dyskusji okrągłego stołu jest nieformalność i swoboda wypowiedzi. Uczestnicy mogą wymieniać własne poglądy i doświadczenia, wzajemnie udzielać sobie wyjaśnień, które następnie koryguje lub uzupełnia osoba prowadząca dyskusję. Następuje tu zatem sprzężenie zwrotne. Metoda dyskusji okrągłego stołu może mieć szerokie zastosowanie w działalności wychowawczej, a jej celem winno być zbliżanie stanowisk. Graficzny wyraz tej dyskusji przedstawia poniższy ideogram.

## Ideogram dyskusji okrągłego stołu

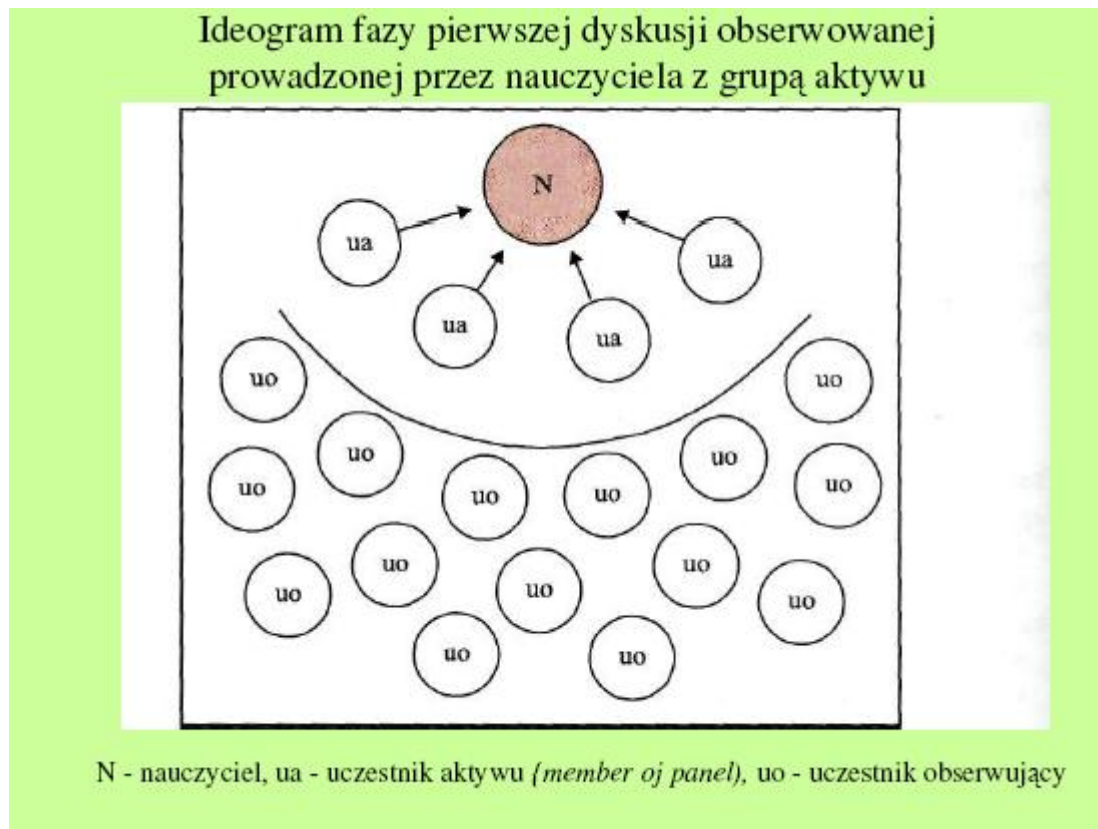


Obowiązująca zasada równości partnerów: P - przewodniczący, R - referent zagadnienia, ud - uczestnik dyskusji

- d) *burza mózgów*. Jest jedną z odmian dyskusji polegająca na umożliwieniu uczniom szybkiego z wielu konkurencyjnych lub uzupełniających się hipotez rozwiązania problemu. Uczniowie mogą zgłaszać najbardziej śmiałe lub niedorzeczne pomysły rozwiązania, choćby były nietypowe, nierealne czy zbyt ryzykowne. Pomysły te nie mogą być oceniane ani komentowane, a z tytułu ich wypowiedzenia na autorów nie spływają żadne obowiązki ani odpowiedzialności. Cała konstrukcja burzy mózgów jest tak pomyślana, aby przerwać komunikację między fazą zgłaszania pomysłów i ich ocenianiem. Metodę burzy mózgów stosuje się wtedy, gdy mamy w krótkim czasie rozwiązać problem o dużym stopniu trudności.
- e) *dyskusja panelowa (obserwowana)*. Cecha charakterystyczna tej dyskusji jest istnienie dwóch gremiów: dyskutującego ( eksperci-panel) i słuchającego ( audytorium). W pierwszej fazie dyskusji wypowiadają się eksperci wprowadzając w temat, następnie odbywa się dyskusja między członkami panelu. W drugiej fazie dyskusji głos może zabrać każda osoba wchodząca w skład audytorium. Dyskusja panelowa ma duże zalety zwłaszcza dla dużych grup, gdzie nie chodzi o rozwijanie umiejętności brania



udziału w dyskusji, lecz o szybsze rozwiązanie złożonych problemów. Wizualizację dyskusji panelowej, w jej pierwszej fazie, przedstawia poniższy ideogram.

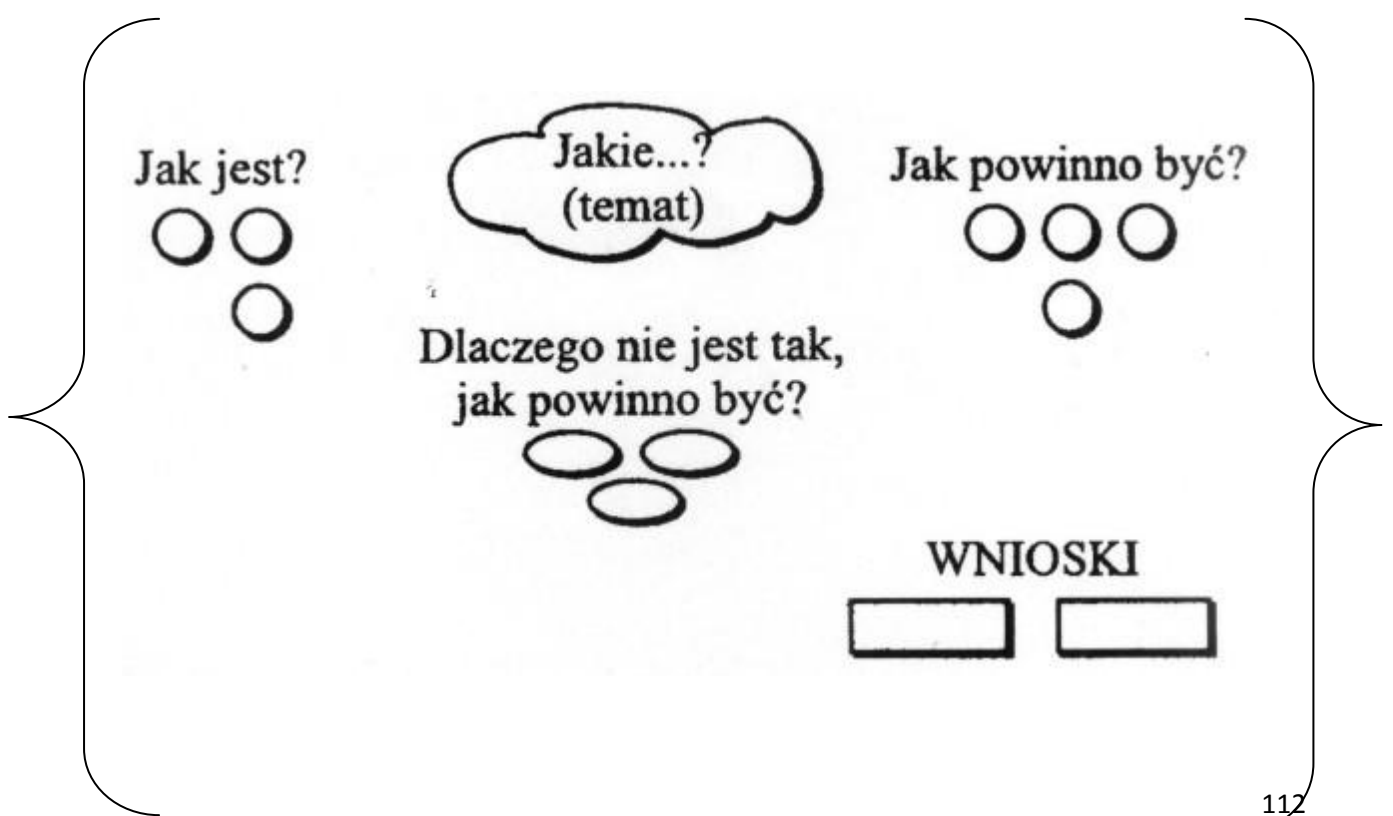


- f) *metaplan* (*dyskusja bez słów, dyskusja na piśmie*). Jest to plastyczny zapis dyskusji, prowadzonej przez uczestników, którzy dyskutują na określony temat, tworząc jednocześnie plakat. Metoda ta może być stosowana przy omawianiu drażliwych czy trudnych spraw oraz rozwiązywaniu konfliktów. Celem metody jest spokojne rozważanie problemu i skupienie się przede wszystkim na poszukiwaniu (niekoniecznie na znalezieniu) wspólnego rozwiązania. Skłania ucznia do myślenia, sprzyja rozwojowi umiejętności analizy, oceniania faktów i sądów czy poszukiwaniu rozwiązań. Stosowanie *metaplanu* posiada wiele zalet, w tym metoda ta pozwala każdemu uczniowi zaprezentować własne zdanie, potrzeby, oczekiwania, daje możliwość bezpiecznego wypowiedzenia własnego zdania, angażuje wszystkich

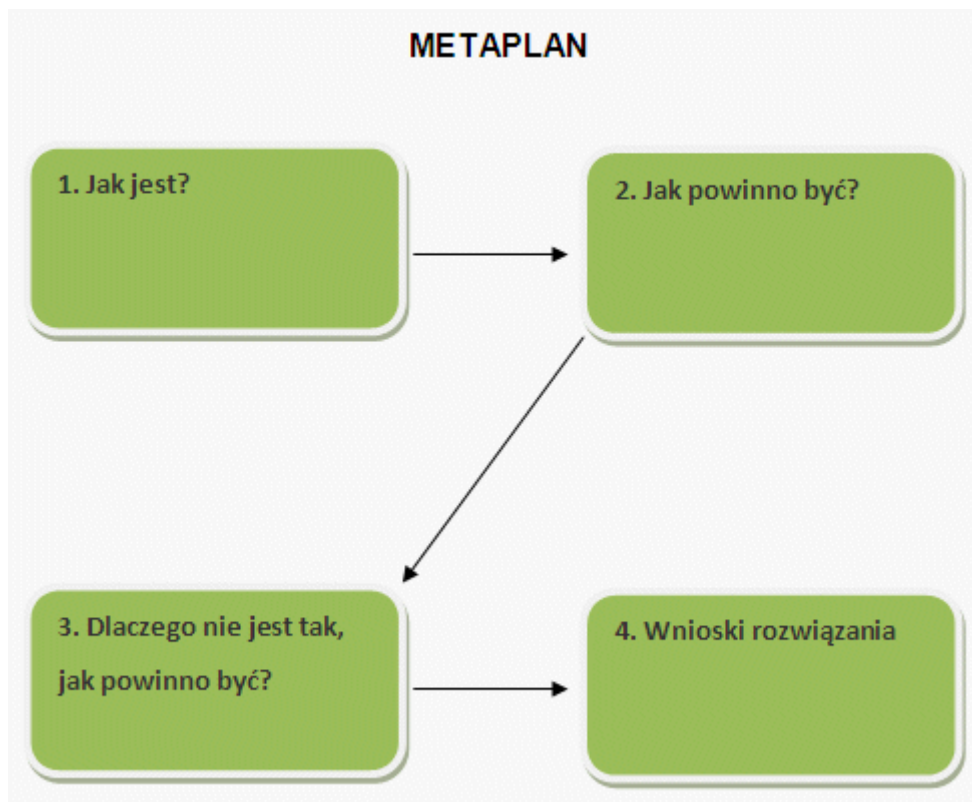
uczniów w proces rozwiązywania problemu. Metaplan może wykorzystany, gdy nauczyciel zakłada osiągnięcie następujących celów:

- kształtowania umiejętności posługiwania się metodami i technikami negocyjnego rozwiązywania konfliktów,
- kształtowania umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach,
- kształtowania umiejętności formułowania i prezentowania własnego zdania, opinii, punktów widzenia,
- kształtowania umiejętności podejmowania decyzji indywidualnych i grupowych,
- kształtowania umiejętności wyznaczania i oceniania indywidualnych celów uczenia się.

*Metaplan* może służyć nauczycielom jako narzędzie uzyskiwania informacji zwrotnych od uczniów. Wadą tej metody jest to, że wymaga dużo czasu na realizację. Poza tym w klasach o dużej liczbie uczniów może stwarzać problem z utrzymaniem koncentracji podczas całych zajęć. *Metaplan* jest metodą, która powinna być wykorzystywana w kształceniu zawodowym, zwłaszcza w rozwiązywaniu różnorodnych problemów np. technicznych, ekonomicznych czy medycznych. Wizualizacje metody *metaplanu* prezentowane są poniżej.







Źródło: [WWW.szybkanauka.mkbe.pl](http://WWW.szybkanauka.mkbe.pl)

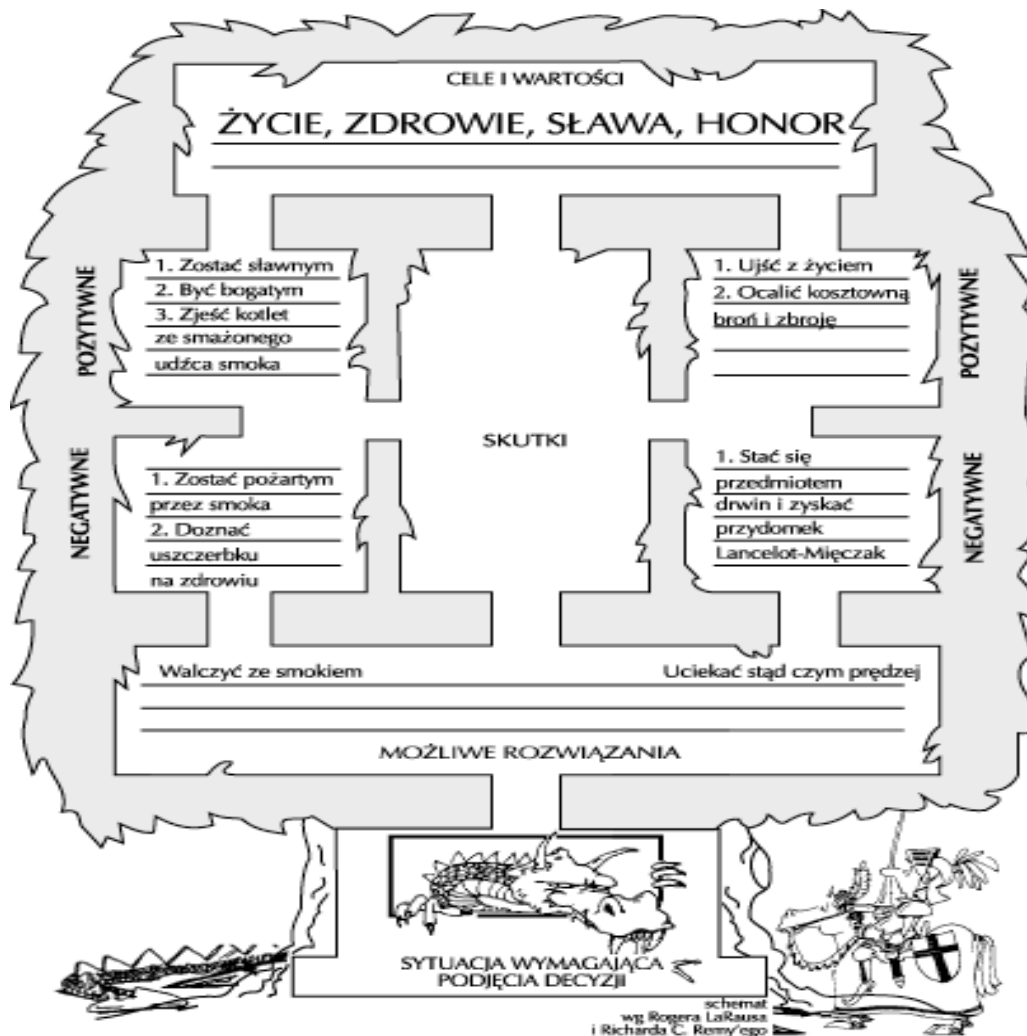
## 6. **Drzewo decyzyjne**

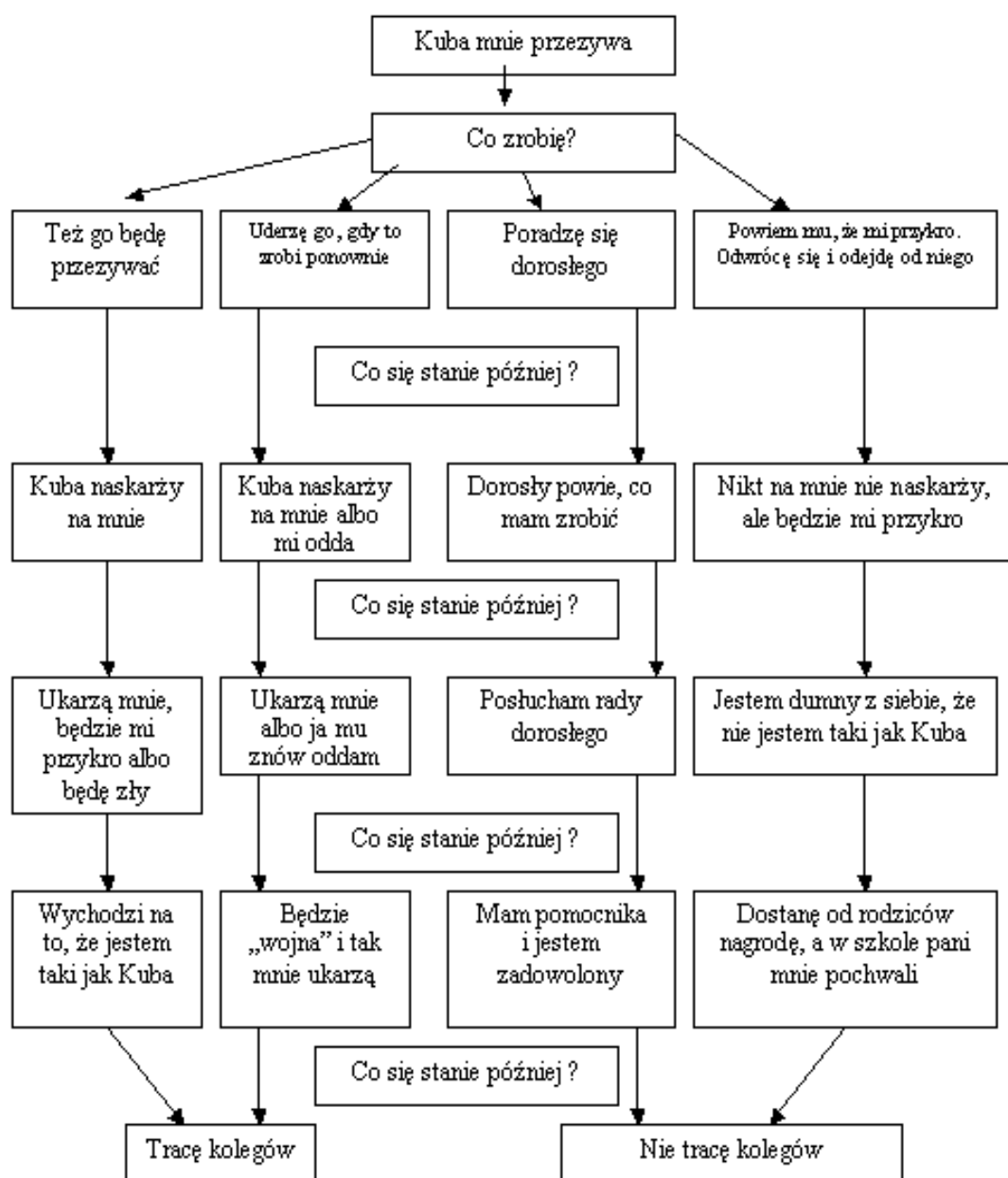
*Drzewa decyzyjne* są graficzną metodą wspomaganą procesa decyzyjnego, szczególnie tam gdzie występuje dużo rozgałęziających się wariantów, a także w warunkach ryzyka. Wiele algorytmów uczenia się wykorzystuje drzewa decyzyjne do reprezentacji hipotez. Metoda ta może być wykorzystywana na lekcjach (zajęciach), na których uczniowie mają nauczyć się poszukiwania lub identyfikowania różnych związków przyczynowo-skutkowych, związków między zróżnicowanymi rozwiązaniami danego problemu oraz przewidywania konsekwencji tych rozwiązań. Drzewo decyzyjne składa się z korzenia oraz gałęzi prowadzących do kolejnych wierzchołków. Wierzchołki, z których wychodzi co najmniej jedna krawędź, są nazywane węzłami, a pozostałe wierzchołki liśćmi. W każdym węźle sprawdzany jest pewien warunek dotyczące danej obserwacji, i na jego podstawie wybierana jest jedna z gałęzi prowadząca do kolejnego wierzchołka. Drzewo decyzyjne jest szczególnie przydatny gdy celem lekcji jest:

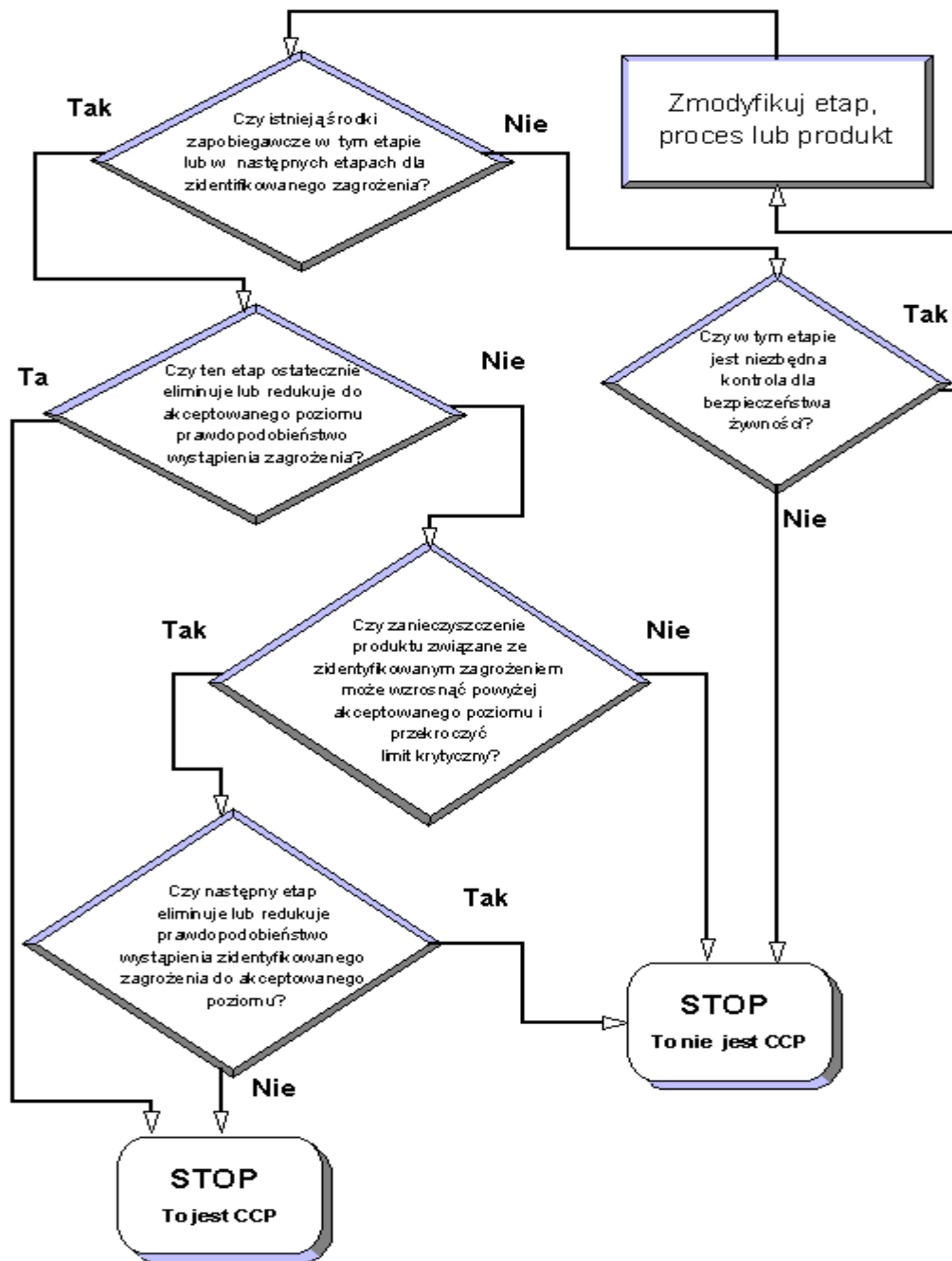
- kształtowanie umiejętności efektywnego współdziałania w zespole.
- kształtowanie umiejętności budowania więzi międzyludzkich
- kształtowanie umiejętności podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji,
- kształtowanie umiejętności dokonywania optymalnych wyborów,
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania sytuacji wymagających podjęcia decyzji,
- uświadomienie uczniom, jakim celom i wartościom powinna służyć decyzja,
- kształtowanie umiejętności poszukiwać różnych możliwych sposobów rozwiązania problemu decyzyjnego,
- kształtowanie umiejętności oceny pozytywnych i negatywnych skutków poszczególnych rozwiązań.

Zaletą modelu *drzewa decyzyjnego* polega na tym, że uczniowie mogą zastosować go w sytuacji rozwiązywania rzeczywistych problemów życiowych. Poza tym metoda ta daje możliwość wskazania, jakimi wartościami kierują się uczniowie dokonując określonych wyborów. Nauczycielom zaś stwarza możliwość obserwacji zachowań uczniów. Model *drzewka decyzyjnego* jest na tyle uniwersalny, że może być wykorzystywany we wszystkich obszarach kształcenia zawodowego, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych.

Przykłady graficznych wariantów drzewa decyzyjnego przedstawiają rysunki niżej.







Źródło: WWW.h-net.org/

## 7.                   Metoda tekstu przewodniego

*Metoda tekstu przewodniego* jest odmianą nauczania problemowego oraz wykorzystywania wiedzy teoretycznej do rozwiązań praktycznych. Jest więc metodą, która znajduje szerokie zastosowanie w kształceniu zawodowym. Ma ona charakter strukturalny. Problem wymagający rozwiązania przedstawiony jest jako struktura o niewystarczającej ilości danych, które muszą być uzupełnione przez uczniów drogą osobistych poszukiwań. W tzw. tekście przewodnim opisane są kolejne kroki i zadania pośrednie, które pozwolą rozwiązać problem. Uczniowie zmuszeni są więc do zaangażowanego wysiłku w poszukiwaniu informacji, pomysłów rozwiązań i sposobów realizacji zadania. *Metoda tekstu przewodniego* jest szczególnie przydatna, gdy założone cele mówią o:

- kształtowaniu u uczniów umiejętności samodzielnej pracy,
- kształtowaniu u uczniów umiejętności poszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania wiedzy z różnych źródeł,
- kształtowania umiejętności rozwiązywania problemu w twórczy sposób,
- kształtowania umiejętności organizacji własnego procesu uczenia się,
- kształtowania takich cech osobistych, jak: rzetelność, odpowiedzialność, sumienność, pracowitość, systematyczność.

W trakcie realizacji lekcji z zastosowaniem metody *tekstu przewodniego* nauczyciel występuje w roli organizatora, osoby, która porządkuje proces lekcyjny. Poza tym nauczyciel dostosowuje rytm pracy do indywidualnych potrzeb ucznia. *Metoda tekstu przewodniego* ma uniwersalny charakter, może być wykorzystywana w czasie realizacji rozmaitych lekcji i na różnych poziomach nauczania.

## 8.                   Symulacje i gry symulacyjne

*Symulacja* to metoda aktywnego nauczania i uczenia się, której naśladuje się rzeczywistość w celu zdobycia doświadczeń zbliżonych do tych, jakie realizowane są w realnym świecie. Celem symulacji jest pokazanie pewnego procesu od początku do końca. Symulacje mogą być ujmowane jako zminiaturyzowana reprezentacja rzeczywistość lub model procesów np. gospodarczych, ekonomicznych czy społecznych.

W literaturze przedmiotu występują rozmaite ujęcia terminu „symulacja”. Zamienne stosuje się takie pojęcia, jak *symulacje*, *symulacje społeczne*, *gry symulacyjne*. Rozbieżności definicyjne nie wynikają z nowatorstwa tej metody lecz są konsekwencją różnych sposobów naśladowania rzeczywistości i rozmaitych sposobów wykorzystywania symulacji w praktyce pedagogicznej. W trakcie symulacji społecznej uczestnicy jedynie w minimalnym zakresie współzawodniczą ze sobą na poziomie indywidualnym lub grupowym. Brak zwycięzców i pokonanych jest tym, co odróżnia symulacje od gier symulacyjnych i edukacyjnych. Celem symulacji jest wzmocnienie u uczących się umiejętności współdziałania, negocjowania, osiągania kompromisu. Symulacje te mają ustalone cele i założenia, a sekwencja zdarzeń zdeterminowana jest przez role uczestników. Przykładem tego rodzaju symulacji może być:

- symulacje procesu podejmowania decyzji,
- symulacje rozwiązywania nieporozumień między ludźmi,
- symulacje rozwijania strategii,
- symulacje procesu rozwiązywania konfliktów,
- symulacje negocjacji,
- symulacje zgromadzeń.

Natomiast gry symulacyjne odwzorowują takie sytuacje, w których jako nieodłączny element procesu społecznego pojawia się rywalizacja. Wprowadza się ją po to, by uczestnicy zrozumieli mechanizmy rywalizacji społecznej, jej przyczyny i konsekwencje. Rywalizacyjny charakter gier symulacyjnych motywuje uczących się do udziału i rozwiązywania problemów analogicznych do tych, z jakimi mogą się spotkać w życiu. Gra symulacyjna musi zakończyć się jakąś formą rozładowania napięcia. Po grze uczniowie powinni „wyjść z roli” i być gotowi do przedyskutowania powstałych sytuacji. Gra powinna być postrzegana jako ćwiczenie pewnych zachowań społecznych w celu ich skutecznego stosowania w realnych sytuacjach. Z „przegranej” można się równie wiele nauczyć, jak ze „zwycięstwa”

Dzięki metodzie symulacji realizować można następujące cele:

- kształtowania umiejętności racjonalnego planowania i organizowania,
- kształtowania umiejętności podejmowania decyzji
- kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów w sposób twórczy,
- kształtowania umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktycznych sytuacjach,

- kształtowania umiejętności skutecznego porozumiewania się,
- kształtowania umiejętności pracy zespołowej,
- kształtowania umiejętności krytycznej refleksji o otaczającej rzeczywistości,
- kształtowania umiejętności odgrywania ról i określonych zachowań,
- kształtowania umiejętności samooceny, wyciągania konstruktywnych wniosków z popełnionych przez siebie błędów.

Zdaniem znawców zagadnienia w symulacji najważniejsza faza końcowa, czyli podsumowanie. Wówczas uczestnicy na podstawie własnych doświadczeń nabytych w trakcie symulacji oraz zachowania się innych mają możliwość porównań i analizy tego, co się zdarzyło. Mówi się wówczas o wydarzeniach, odczuciach uczniów, trudnościach i stopniu zrozumienia zagadnienia, analizuje się proces, porównuje przeprowadzona symulacje do realnych zdarzeń. Dzięki metodzie symulacji uczniowie mają możliwość rozwijania własnej wrażliwości na innych ludzi i uczą myśleć produktywnie o rozwiązywaniu „nierozwiązywalnych” problemów.

Kończąc charakterystykę wybranych metod aktywizujących warto jeszcze przywołać kilka z metod praktycznych, które traktować należy jako immamentną cechę kształcenia zawodowego. Wśród wielu z nich wymienić można m.in.:

- **pokaz z objaśnieniem.** Jest to metoda nauczania praktycznego, polegająca na demonstracji czynności, ich kolejności i prawidłowości wykonania. W przypadku czynności złożonych pokaz powinien obejmować demonstrację kolejnych faz tych czynności. Przedmiotem pokazu mogą być także maszyny i urządzenia, ich budowa i zasada działania, poszczególne zespoły, podzespoły i części, narzędzia, tablice, wykresy itd. Towarzyszący pokazowi komentarz słowny ma charakter objaśnienia (wyjaśnienia). Wynika z tego, że objaśnienie wskazuje na „sens” i „znaczenie”, wyjaśnia pewne relacje i związki, ukazuje strukturę. Oznacza to, że metoda pokazu z objaśnieniem może być stosowana raczej w początkowej fazie zajęć o charakterze praktycznym.
- **pokaz z instruktażem.** Komentarz słowny wspierający pokaz jest swego rodzaju werbalną instrukcją, w skrócie zwaną instruktażem.
- **ćwiczenia praktyczne,** w tym:
  - umożliwiające kształtowanie umiejętności zastosowania przyswojonej wiedzy w



praktyce (np. rozwiązywanie zadań, wykonywanie obliczeń, wykonywanie pomiarów i interpretowanie otrzymanych wyników badań, analizowanie i praktyczne poznanie budowy maszyn i urządzeń lub ich zespołów i podzespołów)

- służące kształtowaniu umiejętności twórczego wykorzystania wiedzy w praktyce (np. samodzielne odkrywanie cech konstrukcji, systemów, procesów, co zmusza uczącego się do wyboru np. sposobów obróbki, naprawy w zależności od warunków i wymagań technicznych),
- o charakterze poszukiwawczym (np. ćwiczenie diagnostyczne, charakterystyczne w kształceniu pracowników do zawodów obsługowych (obsługa techniczna), remontowych oraz związanych z naprawą i montażem maszyn, urządzeń, aparatów, przyrządów i innych mechanizmów).

- **ćwiczenia laboratoryjne**, w tym:

- ilustratywne, stanowiące ilustrację uprzednio opanowanych przez uczących się praw i związków przyczynowo-skutkowych,
- badawcze, które dostarczają faktów do samodzielnego formułowania przez uczących się uogólnień, praw, zależności itd.

- **ćwiczenia produkcyjne**, które składać się powinny z następujących faz:

#### Faza 1

- Czynności organizacyjno-przygotowawcze
- Instruktaż wstępny.

#### Faza 2

- Rozdanie zadań szkoleniowo-produkcyjnych
- Instruktaż bieżący

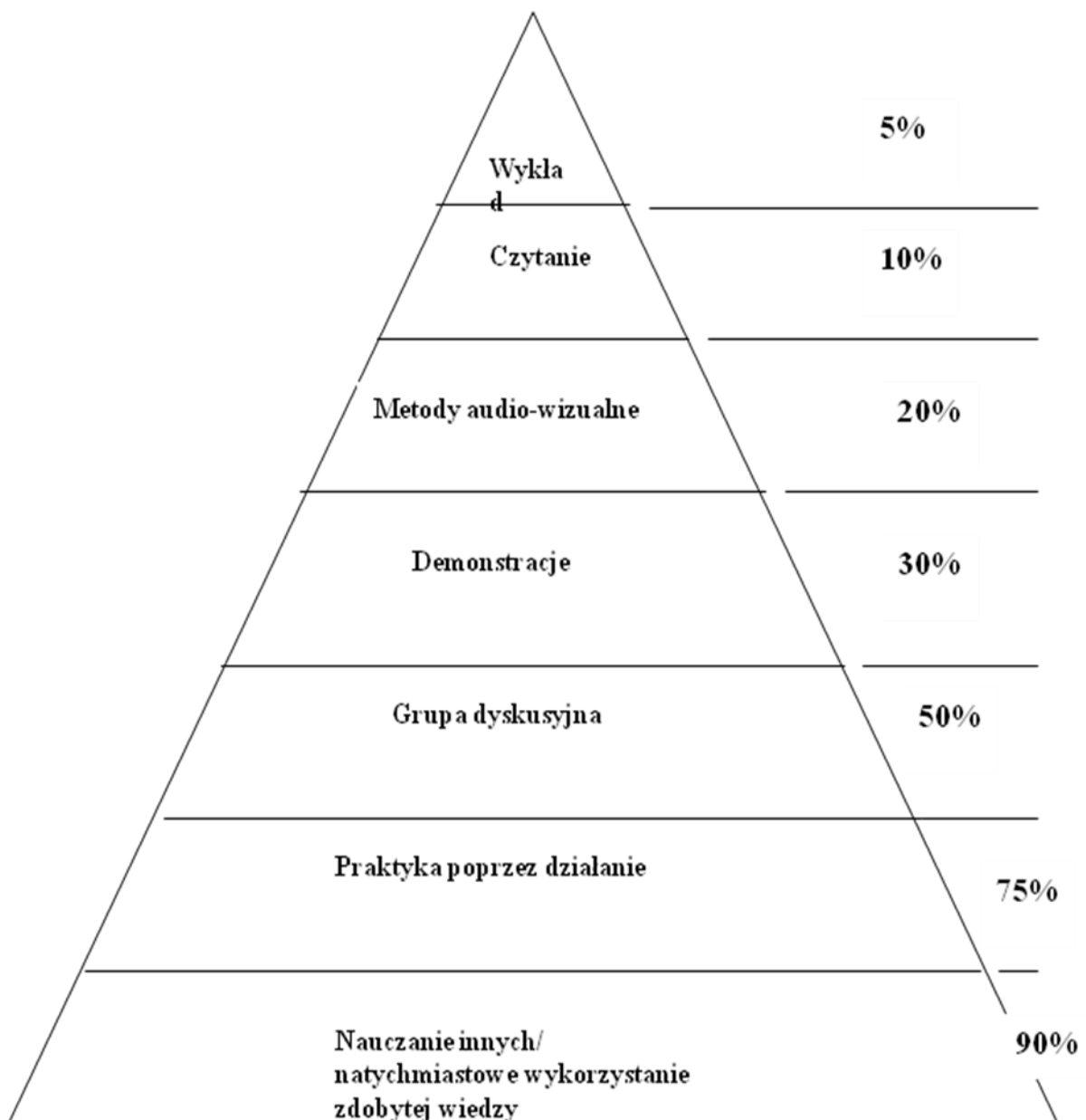
#### Faza 3

- Odbiór i ocena prac (zadań) szkoleniowo-produkcyjnych
- Instruktaż końcowy

Przedstawione wyżej aktywne metody dydaktyczne stanowią jedynie niewielki wycinek z szerokiej gamy metod i technik aktywizacji uczniów w procesie nauczania- uczenia się. Trzeba mieć na uwadze, że nie stanowią one zamkniętej struktury. Podlegać mogą natomiast różnym modyfikacjom, przeobrażeniom czy rekonstrukcjom. Sukcesy w

stosowaniu metod aktywizujących zależą od warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczny, od zaangażowania, wyobraźni, wnikliwości i wrażliwości nauczyciela oraz od wewnętrznej motywacji i aktywnej postawy uczniów.

**Uwaga!** Dobierając taką czy inną metodę nauczyciel powinien mieć na uwadze dane, które zawiera piramida uczenia się obrazujące skuteczność określonych sposobów uczenia się.



## RROZDZIAŁ 7

### Ocenianie, klasyfikowanie, egzaminowanie.

#### **7.1. Wprowadzenie**

W psychologii ocenianie w najszerszym tego słowa znaczeniu oznacza czynność, w wyniku której wydaje się sąd o podmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów. W dydaktyce przyjmuje się, że oceniając coś lub kogoś wyrażamy swój pedagogiczny sąd o wartości i przydatności napisanego wypracowania, rozwiązane zadania lub wysłuchanej wypowiedzi. Oceniając określamy wartość ucznia jako uczestnika zespołu klasy, jako reprezentanta pewnego poziomu kulturowego, jakiego należy oczekiwać po absolwencie danej klasy lub szkoły. Wyrażamy też sąd o przydatności społecznej człowieka, o zdobytych kwalifikacjach predestynujących go do zajmowania określonych stanowisk zawodowych i pozycji społecznych. Współcześnie ocenianie pojmowane jest jako proces wartościowania osiągnięć szkolnych uczniów, realizowany za pomocą określonych form i metod, mający na celu pobudzenie i wspomaganie całościowego rozwoju, ukierunkowanie oraz motywowanie do dalszej, samodzielnej pracy. Wdrażanie do systematycznej aktywności poznawczej, samokontroli i samooceny, kształtowanie umiejętności wyboru wartości, dostarczanie uczniom oraz ich rodzicom bieżącej informacji zwrotnej o postępach ich dzieci w edukacji, stwarzanie warunków do porównywania wyników kształcenia wewnątrz szkoły, jak i w skali ogólnopolskiej oraz umożliwienie nauczycielom doskonalenie organizacji i metod pracy. Jeżeli chodzi o ocenę szkolną określana jest ona m.in. jako ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej czy ustnej, a także zewnętrzne objawy zachowania nauczyciela (mimika, gest). (Okoń 1984). Ocena oznacza zarówno proces, jak i jego rezultat. W pierwszym przypadku ocena oznacza sprawdzenie i ocenianie, co uczeń umie, jakie ma osiągnięcia. Natomiast ocena rozumiana w sensie rezultatu jest zbiorem informacji o efektach pracy ucznia wraz z wartościowaniem tych efektów w postaci stopni występujących w skali ocen. Właściwa i obiektywna ocena jest czymś więcej niż tylko pożądanym środkiem kształtującym osobowość młodzieży w kierunku regulacji jej postaw i zachowań wobec przerobionego materiału. Jest to sztuka racjonalnego

wartościowania i wychowywania w klimacie obopólnego szacunku i uznania wysiłku ocenianego, w jego dążeniu do samorealizacji w wyniku wykonanej pracy .

#### **Rodzaje oceniania wymieniane w polskim piśmiennictwie:**

- **ocenianie ciągłe (wewnętrzne)** – postępowanie, dzięki któremu nauczyciel uczniów sposób systematyczny monitoruje postępy swoich uczniów;
- **ocenianie jednorazowe (zewnętrzne)** – egzamin lub konkurs służący ustaleniu pewnego bilansu na zakończenie pewnego etapu kształcenia;
- **ocenianie indywidualne** – dotyczy pojedynczego ucznia;
- **ocenianie systemowe** – dotyczy oceniania systemu edukacyjnego bądź jego elementów;
- ocenianie diagnostyczne** – polega na gromadzeniu konkretnych informacji w celu diagnozowania mocnych i słabych stron ucznia;
- **ocenianie kształtujące** – polega na dostarczaniu uczniom i nauczycielom informacji zwrotnych na temat bieżącej pracy, osiągnięć, aby stało się jasne, co należy zrobić aby udoskonalić uczenie się;
- **ocenianie sumujące** – na charakter końcowy i ma za zadanie ocenić osiągnięcia ucznia w zakresie realizowanego programu oraz jego całościową wiedzę i umiejętności;
- ocenianie kryterialne** – osiągnięcia uczniów oceniane są w stosunku do wcześniej określonych, konkretnych kryteriów;
- **ocenianie różnicujące** – dokonywanie pomiaru osiągnięć ucznia w porównaniu z osiągnięciami innych uczniów;
- **ocenianie ipsatywne** – ma miejsce wówczas, gdy uczniowie sami określają punkty wyjścia ( warunki wyjściowe) w momencie opracowywania planu działania;
- **ocenianie dydaktyczne** – oparte wyłącznie na kryteriach programowych;
- **ocenianie społeczno-wychowawcze** – oparte na wielu kryteriach;
- **ocenianie formatywne** – stanowi immanentny element nauczania realizowanego zgodnie z założeniami konstruktywizmu.

## 7.2. Ocenianie szkolne – różne podejścia do problemu:

- **Podejście I** – oceny dehumanizują edukację, a między nauczycielami i uczniami wprowadzają nieufność,
- **Podejście II** – ocenianie i porównywanie uczniów wywołuje szkodliwy lek, a u uczniów źle ocenionych wytwarza małe poczucie wartości,
- Kontrole i ocenianie stanowią źródło niepożądanego rywalizacji
- Stopnie szkolne to „gumowa centymetrówka” do mierzenia nauczycielskich fanaberii, nie zaś do kontroli osiągnięcia ważnych celów pedagogicznych

**Niezależnie od krytyki i sporów wciąż kontroluje się i ocenia w sposób znany od wieków.**

**Fakt ten można wytłumaczyć dwiema właściwościami szkoły:**

- **selekcyjnej funkcji szkoły** – na tej podstawie decyduje się, kto pójdzie na studia i na jakie, jaki rodzaj kariery zawodowej stanie się udziałem młodego człowieka, jaka będzie jego pierwsza praca, jaki będzie poziom jego życia.
- **praca za stopień** - uczniowie, podobnie jak wszyscy, mogą być motywowani do jakichś działań przez zewnętrzne nagrody. Uczniowie pracują dla stopni; tego rodzaju wymiana ma węzłowe znaczenie, a jednocześnie wyjaśnia wiele z tego, co dzieje się w klasie.

**Ocenianie wewnątrzszkolne:**

- Jest to rodzaj czynności podejmowanych przez nauczyciela w celu gromadzenia danych empirycznych umożliwiających szacowanie wielu aspektów uczenia się
- Ocenianie to zbieranie informacji, na których będzie można oprzeć sądy o doświadczeniach uczenia się w szkole

**Opisywane w literaturze pedagogicznej funkcje oceny szkolnej:**

- **Dydaktyczna**- jest informacją o stopniu opanowania przez ucznia nauczanych treści;
- **Dydaktyczno-prognostyczna** – informuje o przyszłych wynikach ucznia na podstawie analizy bieżących ocen,
- **Sterująco-metodyczna**- uzmysławia nauczycielowi konieczność zmiany lub kontynuacji dotychczasowych metod pracy;
- **Psychologiczna**- obejmuje kontekst zdrowia psychicznego i fizycznego ucznia w świetle uzyskanych wyników;

- **Wychowawcza** – uwzględnia zaangażowanie, staranność, wkład pracy, warunki kulturowe i środowiskowe,
- **Selektywna** – dotyczy odróżnienia uczniów dobrze przygotowanych do dalszej nauki, od tych, którzy tej umiejętności jeszcze nie posiadają,
- **Socjologiczna**- dotyczy kształtowania stosunków w klasie i określa przygotowanie ucznia do dalszej nauki czy pracy.

Ocena szkolna w procesie dydaktycznym pełni doniosłą rolę dlatego też wobec niej wysuwane są następujące wymagania

- **Obiektywność** – niezależne uwierzytelnienie i gratyfikowanie całokształtu osiągnięć uczniów podczas realizacji programu szkolnego. Oceniania powinno być uczciwe i sprawiedliwe dla wszystkich bez względu na różnicowanie kulturowe, wcześniejsze osiągnięcia, przesłanki sympatii lub przejawy nepotyzmu. Podstawowym elementem zobiektywizowania ocen jest opracowanie przez nauczycieli jednolitych norm i kryteriów kontroli.
- **Jawność** – bieżące informowanie uczniów o wynikach ich pracy.
- **Instruktywność** – szersze umotywowanie oceny, ze zwróceniem uwagi na popełnione błędy i niedociągnięcia, z propozycją korekty przyszłych czynności związanych z procesem kształcenia i wychowania

#### **Ocenianie –podejście do uczenia się i oceniania:**

##### **Podejście behawiorystyczne:**

- Przedmiotem oceny jest wiedza faktograficzna i niekoniecznie z nią związane umiejętności,
- Czynność oceniania stanowi formę wyizolowaną z nauczania,
- Dominującą strategią jest test wielokrotnego wyboru,
- Kryteria oceny są niejasne
- Ocenia się pojedyncze atrybuty – izolowana wiedzę
- Główny akcent kładzie się na ocenę indywidualną

##### **Podejście konstruktywistyczne:**

- Przedmiotem oceny jest operowanie wiedzą; ocenianie jest wpisane w autentyczne sytuacje – od uczniów wymaga się korzystania z wiedzy w kontekstach realnego życia,
- Ocenianie jest zintegrowane z nauczaniem i uczeniem się

- Stosuje się ocenianie całościowe
- Akcentuje się konieczność upublicznienia kryteriów oceniania
- Oceny mają charakter wielowymiarowy ( ocenianiu podlega wiedza, zdolności, myślenie)
- Stosuje się ocenianie grupowe – ocenia się zdolność do współpracy
- Ten sposób oceniania stara się odzwierciedlać reprezentację celów kształcenia

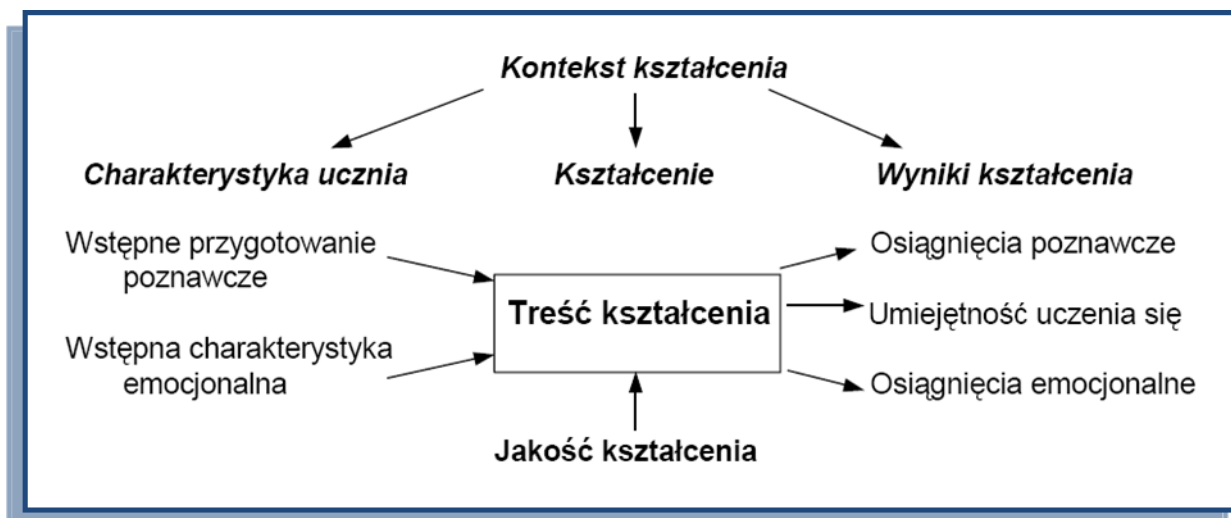
### **TECHNIKI OCENIANIA WEWNĄTRZSZKOLNEGO**

Tabela 10. Konwencjonalne i niekonwencjonalne techniki oceniania – porównanie  
(opracowanie własne)

<b>Techniki</b>	<b>Mocne strony</b>	<b>Słabe strony</b>
<b>Konwencjonalne:</b>		
Testy	Obiektywność, porównywalność, wysoka trafność, łatwość stosowania, oszczędność czasu	Nienaturalność, ograniczoność wypowiedzi, zbytnia konkretność wyniku ograniczająca uwzględnienie czynników indywidualnych i kontekstowych.
Wypracowania	Swoboda wypowiedzi, potencjał kształtujący	Zagrożenie subiektywizmem, utrudnione porównanie
Posługiwanie się książką	Osadzenie w praktyce szkolnej, potencjał kształtujący. Ujawniają operacyjność wiedzy i zdolności oraz umiejętności uczniów	Ograniczoność stosowania
Prace uczniów	niepoddawalne pisemnemu czy ustnemu ocenianiu.	Czasochłonność
Odpytywanie	Konkretność, potencjał kształtujący. Wysoka trafność rzetelność	Zagrożenie subiektywizmem, niska wartość dla ucznia z problemami wystawianiu się. Czasochłonność
Obserwacja		
<b>Niekonwencjonalne:</b>		
Portfolio	Ugruntowanie w codziennej pracy, wysoki potencjał kształtujący, upublicznienie kryteriów	Czaso- i pracochłonność
	Znaczenie dla budowania	

Rozmowy/narady	metawiedzy i wdrażania do podejmowania odpowiedzialności.	Czasochłonność
Prezentacje	Bliskie życiu, wysoko motywujące, mogą ujawniać cechy niepoddawalne klasycznemu ocenianiu.	Trudno określić wkład jednostki
Drama	Umożliwia zaprezentowaniu umiejętności nie ujawnianych w ocenianiu klasycznym	Możliwość zdominowania przez uczniów lubiących sytuacje ekspozycji społecznej.

Ocenianie służy między innymi diagnozie edukacyjnej. Zależność tę przedstawia poniższy model.



Rys. 8. Model kształcenia jako podstawa diagnozy edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z powyższego modelu na poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów wpływ ma wiele czynników. Sklasyfikować je można następująco:



### Czynniki indywidualne (uczniowskie)

- Inteligencja,
- uzdolnienia kierunkowe,
- sprawność psychoruchowa,
- stan zdrowia,
- aspiracje,
- poczucie własnej wartości
- motywacje,
- zainteresowania,
- uczestnictwo w kulturze,
- czas przeznaczony na pracę domową,
- stosunek do przedmiotu, nauczyciela szkoły,
- nieobecność uczniów na zajęciach.

### Czynniki środowiskowe:

- wykształcenie rodziców,
- doświadczenie edukacyjne rodziców,
- status społeczno-ekonomiczny rodziny,
- funkcjonowanie systemu rodzinnego,
- motywowanie ze strony rodziców,
- warunki pracy domowej,
- stosunek rodziców do nauki,
- współdziałanie rodziców ze szkołą,
- książki i gazety w domu,
- środowisko rówieśnicze,
- tradycje społeczności lokalnej.

Czynniki pedagogiczne, w tym:

***I. Zasoby ludzkie:***

- kompetentny i cieszący się autorytetem dyrektor,
- kompetentni zawodowo nauczyciele,
- stosunek nauczycieli do uczniów i prowadzonych zajęć.

***II. Wewnętrzne formy doskonalenia nauczycieli:***

- funkcjonowanie WDN,
- prowadzenie lekcji otwartych,
- wymiana doświadczeń w ramach zespołów międzyprzedmiotowych,
- prowadzenie hospitacji doradczych.

***III. Organizacyjne:***

- organizacja zajęć lekcyjnych,
- organizacja zajęć pozalekcyjnych,
- nieobecności nauczycieli i organizacja zastępstw,
- funkcjonowanie zespołów międzyprzedmiotowych,
- funkcjonowanie zespołów zadaniowych.

***IV. Funkcjonalność dokumentów:***

- szkolny zestaw programów nauczania,
- szkolny zestaw podręczników,
- struktura i funkcjonowanie WSO, PSO i planów wynikowych.

***V. Model nauczania:***

- organizacja pracy domowej,
- stosowane środki dydaktyczne,
- stosowane metody i formy pracy,
- model funkcjonowania ścieżek edukacyjnych,
- sposób motywowania,
- sposób oceniania.

## **VI. Badanie osiągnięć ucznia:**

- model badania osiągnięć,
- funkcjonowanie zespołów „pomiarowych”,
- przeprowadzanie hospitacji diagnozujących

Ocenianie w szkole ma swój wymiar etyczny. Wskazówki dotyczące etycznych aspektów oceniania podstawiono niżej.

- ❖ Powiadom uczniów o celu, dacie, zakresie programowym i formie planowanej ewaluacji osiągnięć oraz o normach wymagań, jakie powinni spełnić,
- ❖ Nie wybiegaj w sprawdzaniu poza wiadomości i umiejętności, które uczniowie mieli okazję opanować w szkole lub poza nią,
- ❖ Unikaj niesprawdzonych narzędzi pomiaru oraz narzędzi, co do których masz istotne wątpliwości,
- ❖ Stwórz uczniom, w wyznaczonym na to czasie, możliwość zadawania pytań o organizację sprawdzianu.
- ❖ Przeciwdziałaj stresowi egzaminacyjnemu uczniów, szanuj ich godność i prawa,
- ❖ Otocz opieką uczniów mających szczególne trudności z udziałem w sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć,
- ❖ Przekazuj uczniom reguły punktowania, obliczenia i interpretacji wyników ich osiągnięć,
- ❖ Wyniki oceniania przedstawiaj zawsze z komentarzem na temat sposobu ich uzyskania i z ostrzeżeniem o ich przybliżonej wiarygodności,
- ❖ Używaj odpowiednich metod wychowawczych rozmawiając z klasą na temat sukcesów i porażek w wyniku przeprowadzonej kontroli,
- ❖ Zachowaj takt pedagogiczny omawiając wyniki kontroli na forum klasy lub z rodzicami swoich uczniów,
- ❖ Stwórz możliwości poprawiania oceny przez uczniów.

## **Pamiętajmy:**

**Na tle oceniania dochodzić może do wielu napięć, szczególnie u uczniów słabszych. Oceny traktowane są jako bodźce karzące wywołujące szereg reakcji obronnych uczniów. m.in.:**

- **Identyfikację** – uczeń odbierany negatywnie próbuje utożsamić się z osobą silną, mającą uznanie w określonym środowisku. Może to być przywódca nieformalnej grupy środowiskowej. Uczeń może przyjąć tendencje działania z pozycji siły, i w ten sposób torować sobie drogę w kontaktach z nauczycielem,
- **Fantazjowanie** – jest sposobem zaspokajania utraty wartości droga marzeń. Czynnościami praktycznymi tej formy mogą być: wagary, podczas których uczniowie dyskutują nad lepszym światem za granicą, częste spędzanie czasu w kawiarenkach internetowych, gdzie gry wizualizują przyjemne doznania zwycięstwa,
- **Przemieszczanie** – polega na przeniesieniu swego niezadowolenia na inne osoby lub symbole, np.: wybijanie szyb w szkole, niecenzuralne napisy na budynkach szkolnych,
- **Projekcja** – jako mechanizm obronny przejawia się w obwinianiu innych, na zasadzie szukania sprawcy zewnętrznego. Jest to usprawiedliwienie swojej porażki poprzez zrzucanie z siebie winy na kogoś.
- **Wyparcie** – polega na izolowaniu myśli o porażce, bądź na niesłuchaniu tego, co jest przykre lub sprawia nam ból. W przypadku częstych wzmocnień negatywnych uczeń zachowuje się biernie, bagatelizuje komunikaty nauczyciela, wykazuje wyraźnie osłabioną aktywność poznawczą i społeczną, wszystko staje mu się obojętne i pozbawione sensu,
- **Racjonalizacja** – jest to reakcja polegająca na podaniu możliwej do przyjęcia przyczynę dla niemożliwego do przyjęcia motywu. Jest to inaczej przekonywanie siebie, że czyn, który nie jest właściwy, w naszym odczuciu jest słuszny i przez to nie powinien budzić wyrzutów sumienia.

### **7.3. Edukacyjna Wartość Dodana**

Obecnie na scenie procesów oceniania szkolnego pojawia się nowe zjawisko, odmienne od tych, z którymi do tej pory było głównie kojarzone. Chodzi tu o umieszczanie oceny szkolnej w kontekście ekonomicznym i kreowanie tzw. **edukacyjnej wartości dodanej**, za pomocą której próbuje się szacować efektywność oddziaływań edukacyjnych. Pojęcie to wywodzi się z ekonomii, gdzie – w pewnym uproszczeniu – wartość dodana to tyle, co przyrost wartości dóbr w wyniku danego procesu produkcyjnego. Analogicznie edukacyjną wartość dodaną można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu

edukacyjnego. Ogólna idea edukacyjnej wartości dodanej bywa konkretyzowana na wiele sposobów. Wydaje się, że można wyróżnić dwa podstawowe rozumienia. Proste rozumienie wartości dodanej odnosi się do idei postępu uczniów w nauce, czyli uwzględniania w szacunkach efektywności szkoły początkowego stanu osiągnięć szkolnych uczniów. Rozbudowane rozumienie nie zadawała się kontrolą stanu początkowego osiągnięć i sięga do koncepcji wykorzystania zasobów, którymi dysponuje szkoła. Mierzenia edukacyjnej wartości dodanej odbywa się najczęściej przy pomocy rozmaitych wskaźników, wśród których najbardziej popularne są tzw. wskaźniki bezwzględne.

#### **7.4. Teoria pomiaru dydaktycznego.**

Pomiar dydaktyczny jest pomiarem sprawdzającym, w którym układem odniesienia wyniku ucznia są wymagania programowe. Przydatną z tego punktu widzenia jest taksonomia niezbędnych właściwości sprawdzania, obejmująca pięć właściwości, uporządkowanych od najniższej, najbardziej elementarnej, do najwyższej, najtrudniejszej do uzyskania.

##### ***Pierwsza właściwość – bezstronność sytuacji sprawdzania:***

Polega ona na stworzeniu wszystkim uczniom jednakowo sprzyjających warunków wykonywania czynności przewidzianych do wykonania. Chodzi zarówno o materialne warunki, jak i metodyczne, w tym jasność celów, dobór treści, sprzyjająca atmosfera.

##### ***Najczęstsze przypadki naruszania bezstronności sytuacji sprawdzania to:***

- błąd kulturowy treści sprawdzania, polegający na dobieraniu zadań trudniejszych dla pewnych grup uczniów,
- nieprzyjazna atmosfera ogólna powodująca obniżenie koncentracji uczniów,
- nierówne traktowanie uczniów
- różnorodne formy oszustwa egzaminacyjnego

##### ***Druga właściwość - dokładność punktowa wyników sprawdzania:***

Punktowanie wyników sprawdzania polega na stosowaniu pomocniczej charakterystyki liczbowej wyników. Punktowanie polega na to, by czynności wykonane przez uczniów były dokładnie rozróżnione i zarejestrowane. Punktowanie dokonywane jest według klucza punktowania, ściśle wyznaczającego punkty za określone odpowiedzi. Klucze odpowiedzi nadają się w zasadzie tylko do zadań zamkniętych. Sporządzanie klucza punktowania do

zadań otwartych prowadzą do nadmiernej komplikacji sprawdzania i co gorsza, do utraty wrażliwości na oryginalne walory rozwiązań.

#### ***Trzecia właściwość - rzetelność sprawdzania:***

Rzetelność sprawdzania osiągnięć uczniów jest zgodnością wyników uzyskiwanych przez tych samych uczniów u różnych nauczycieli punktujących zadania w równoległych wersjach egzaminu. Jej miarą jest współczynnik rzetelności obliczany jako statystyczny współczynnik korelacji między dwoma zastosowaniami sprawdzianu. Uważa się na ogół, że współczynnik wynoszący 0,80 wskazuje zadowalającą rzetelność sprawdzenia. W praktyce szkolnej rzetelność sprawdzania szacuje się najczęściej na podstawie błędu losowego sprawdzania, porównując wyniki kolejnych zadań lub grup zadań oraz punktowanie poszczególnych nauczycieli.

#### ***Czwarta właściwość - trafność sprawdzania:***

Trafność sprawdzania to najogólniej rzecz biorąc jest traktowana jako użyteczność jego wyników.

#### ***Trafność sprawdzania osiągnięć uczniów można ująć w czterech zakresach:***

- .Trafność teoretyczna: Jakie wymagania programowe są sprawdzane?
- Przydatność sprawdzania: Jak można wykorzystać informację uzyskaną przez to sprawdzenie?
- Kształtowanie wartości: Jak to sprawdzanie wpływa na samoocenę ucznia i na jego postawę wobec edukacji?
- Skutki społeczne: Jaka wartość dla danego ucznia, dla innych uczniów na takie sprawdzanie osiągnięć?

#### ***Piąta właściwość - obiektywizm sprawdzania:***

Najważniejszym walorem sprawdzania, a zarazem najwyższą kategorią taksonomii jego niezbędnych właściwości, jest obiektywizm sprawdzania, rozumiany jako dokładność, z jaką wyniki sprawdzania są wyznaczone wymaganiami programowymi. Na tę właściwość składają się bezstronność, punktowanie, rzetelność i trafność. „Obiektywizm” nie jest tu traktowany jako osobista cecha nauczyciela, lecz cecha stosowanej przez niego procedury.

### **Reasumując:**

Sprawdzanie osiągnięć uczniów jest upewnieniem się, czy uczniowie uzyskali oczekiwane osiągnięcia, a więc czy opanowali czynności przewidziane programem kształcenia. W sytuacji gdy procedura sprawdzania jest należycie uściślona, można mówić o pomiarze dydaktycznym, czyli o przyporządkowaniu uczniom ocen według empirycznie sprawdzalnych reguł.

Gdy układem odniesienia dla osiągnięć ucznia są osiągnięcia innych uczniów, dokonujemy pomiaru różnicującego. Gdy układem odniesienia dla osiągnięć ucznia są wymagania programowe, dokonujemy pomiaru sprawdzającego. Ten pierwszy jest charakterystyczny dla psychologii, drugi dla dydaktyki.

### **Przykłady narzędzi pomiaru dydaktycznego!**

**Przykładowe określenie normy procentowej zaliczenia testu jednostopniowego.**

<b>40 – 54%</b>	<b>55 – 69%</b>	<b>70 – 84%</b>	<b>85% i więcej</b>
<b>dopuszczający</b>	<b>dostateczny</b>	<b>dobry</b>	<b>Bardzo dobry</b>
<b>Przy 20 zadaniach punktowanych 0 – 1</b>			
<b>8 – 10 pkt</b>	<b>11 – 13 pkt</b>	<b>14 – 16 pkt</b>	<b>17 – 20 pkt</b>
<b>Przy 30 zadaniach punktowanych 0 – 1</b>			
<b>12 – 16 pkt</b>	<b>17 – 20 pkt</b>	<b>21 – 25 pkt</b>	<b>26 – 30 pkt</b>

**Obliczenie łatwości zadania „p” (proporcji poprawnych rozwiązań danego zadania w teście):**

$$p = \frac{\text{liczba poprawnych rozwiązań danego zadania}}{\text{liczba badanych uczniów (N)}}$$

**Zróżnicowanie wskaźnika łatwości zadań**

Przedział wartości wskaźnika łatwości	Interpretacja
0,00 – 0,19	Zadania bardzo trudne
0,20 – 0,49	Zadania trudne
0,50 – 0,69	Zadania umiarkowanie trudne
0,70 – 0,89	Zadania łatwe
0,90 – 1,00	Zadania bardzo łatwe

**7.5. Pułapki oceniania szkolnego**

Psychologowie wykryli wiele odmian subiektywizmu oceniania, które często pojawia się w pracy dydaktycznej, w tym m.in.:

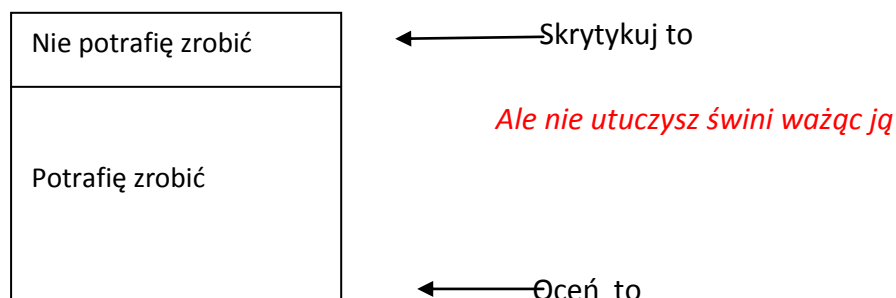
- Efekt serii, w tym efekt pierwszeństwa, to, co najszybciej do nas dotarło, najsilniej kształtuje naszą opinię; efekt świeżości, przeciwny do efektu pierwszeństwa, to, co dotarło do nas ostatnio, ma silny wpływ na ocenę całości; efekt kontrastu, to, co silnie odróżnia od otoczenia (np. wygląd) mocno wpływa na ogólne wrażenie; efekt kontekstu wiążący efekty świeżości i kontrastu. Kolejność oddziałuje na ocenę, podnosząc ją w słabej serii i obniżając w silnej; efekt aureoli dodatnia ocena przenosi się niepostrzeżenie z jednej właściwości człowieka (np. wygląd, zachowanie) na inne właściwości ( np. motywację); efekt diabelski prowadzi do ogólnego potępienia kogoś, kto wykazał jedną właściwość negatywną
- Efekty kulturowe wynikające z wpływu norm społecznych na oceniającego:
- Efekt płci, mężczyźni mają tendencje do wyższego oceniania kobiet, a kobiety mężczyzn,



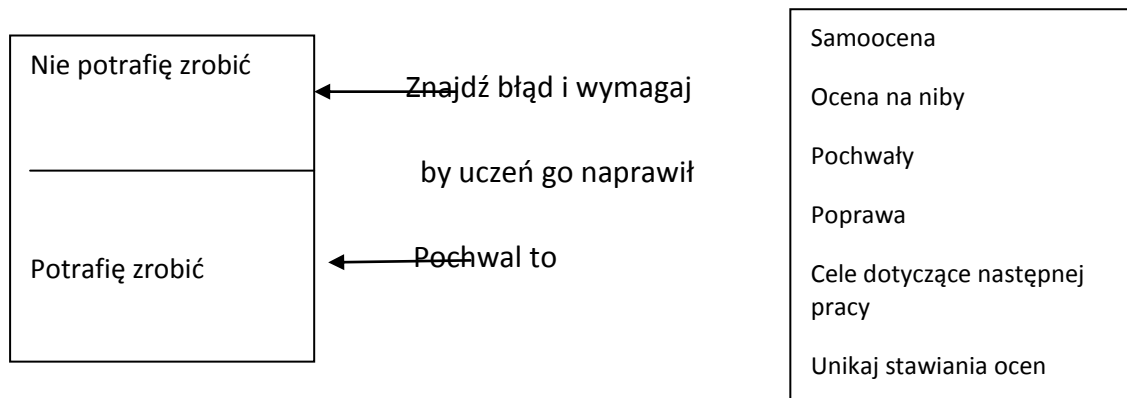
- Efekt etniczny, odmienne cechy etniczne ocenianego ( np. wygląd, ubiór) podnoszą oceny dokonywane przez osoby o wysokiej pozycji społecznej, a obniżają oceny u osób o niskiej pozycji społecznej,
- Efekty optymizmu ogólna dążność do zadowolenia ze świata, a szczególnie z samego siebie podnosi oceny osiągnięć
- Efekt negatywizmu przeciwna efektowi optymizmu. Informacja negatywna o ludziach silniej oddziałuje na ocenę niż informacja pozytywna
- Efekt nastroju ocenianie, w przewadze intuicyjne, jest odpowiedzią na pytanie „ co w danej chwili czuję?”
- Efekty niedostatku informacji wynikające z ograniczeń procedury oceniania:
- Efekt potwierdzania zwany też „konserwatyzmem poznawczym” polega na utrzymaniu, wbrew ujawnionym faktom, wcześniej podjęta opinię,
- Efekt ostrożności, oceniający „trzyma się” środka skali, bojąc się zaryzykować ocenę wysoka bądź niską
- Efekt pośpiechu wynikający z braku czasu.

## Uwaga!

Konwencjonalna praktyka oceniania mówi: *„Naucz, sprawdź i idź dalej”*. Dlatego bardzo często nauczyciel naucza danego tematu, zadaje pracę, ocenia ją, krytykuje ( bardziej lub mniej konstruktywnie), ale nie sprawdza, czy uczeń uzupełnił braki lub poprawił błędy. Wygląda to następująco:



Stąd też najlepszy sposób to: *Znajdź błędy i popraw je*. Trzeba nauczyć danego tematu i zadać pracę, która umożliwi nauczycielowi i uczniowi rozpoznanie braków oraz ustalenie tego, co trzeba poprawić:



Za takim postępowaniem kryje się założenie, że jakość i ilość nauczania zależą od czasu i wysiłku włożonego w nauczanie<sup>33</sup>

### 7.6. Ocenianie kształtujące - charakterystyka

Ocenianie kształtujące to częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak go najlepiej nauczać

*Atmosfera sprzyjająca uczeniu się:*

- Trwale wzmocnienia w uczniach poczucia ich wartości
- Zwiększenie zaangażowania uczniów w naukę
- Zachęcanie uczniów do samodzielności
- Stwarzanie uczniom warunków do współpracy
- Pogłębianie u uczniów świadomości procesu uczenia się

<sup>33</sup> G. Petty, Nowoczesne nauczanie, op. cit., s. 446.

- Pozwolenie uczniom wziąć odpowiedzialność za własną naukę

Cele w ocenianiu kształtującym:

Projektując cele należy zastanowić się:

- Po co tego uczyć? Co moi uczniowie już na ten temat wiedzą?
- Zaplanować, dokąd się zmierza i co się chce osiągnąć?
- Podzielić się „tajemnicą” celów z uczniami,
- Sprawdzić, czy cele zostały osiągnięte.

Kryteria oceniania – NACOBZU:

- Ustalenie, na co nauczyciel zwraca uwagę przy ocenianiu
- Określenie faktów/dowodów, które pokażą nauczycielowi i uczniowi, czy cel lekcji został osiągnięty

Pytania kluczowe:

Są to pytania ukazujące uczniom szerszy kontekst zachęcające ich do dalszego poszukiwania odpowiedzi, angażujące w naukę.

Techniki zadawania pytań:

- Czas oczekiwania na odpowiedź > 5 sek.
- Ustalenie odpowiedzi w parach,
- Nie podnoszenie rąk,
- Uczenie się na błędach.



Informacja zwrotna:

Cztery elementy:

- Wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia {++}
- Odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia
- Wskazówki – w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę

- Wskazówki – w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej

Ocena koleżeńska:

Uczniowie na podstawie ustalonych wcześniej kryteriów oceniania wzajemnie recenzują swoje prace. Nauczyciel powinien pracować z uczniami nad:

- ustaleniem kryteriów oceniania – co?
- umiejętnością dawania informacji zwrotnej – jak?

### **7.7. System ocenianie zewnętrznego**

Wprowadzone reformą oświaty z 1999 roku powszechne ocenianie zewnętrzne, oparte na „twardych” danych , a nie intuicji czy wrażliwości nauczycieli spełniać ma następujące cele:

- diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów,
- ocena jakości oddziaływań edukacyjnych szkoły,
- zapewnienie porównywalności zaświadczeń, świadectw i dyplomów bez względu na miejsce ich wystawienia.

W ocenianiu zewnętrznym sprawdza się przede wszystkim umiejętności i wiadomości możliwe do sprawdzenia na sprawdzianie lub egzaminie, opisane w standardach wymagań egzaminacyjnych czy podstawie programowej. Wyniki oceniania zewnętrznego podawane są w skali punktowej bądź procentowej.

**Instytucjami odpowiedzialnymi za przeprowadzanie oceniania zewnętrznego są:**

- ❖ **CENTRALNA KOMISJA EGZAMINACYJNA**  
w Warszawie - powołana przez sejm RP ustawą z dnia 25 lipca 1998 r.
- ❖ **OKRĘGOWE KOMISJE EGZAMINACYJNE** - powołane przez Ministra Edukacji Narodowej rozporządzeniem z dnia 18 lutego 1999 r.

Ocenianie zewnętrzne przeprowadzane jest praktycznie po każdym szczeblu edukacyjnym. Pierwszy egzamin zewnętrzny uczniowie piszą w 6 klasie szkoły podstawowej. Jego strukturę przedstawiono poniżej:

#### **SPRAWDZIAN PRZEPROWADZANY W OSTATNIM ROKU NAUKI SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

**\*\* Powszechny \*\* Obowiązkowy \*\* Ponadprzedmiotowy**

- **PRZEPROWADZANY W KWIETNIU w szóstej klasie szk. podst.**
- **TRWA 60 MINUT**
- **WYNIK W SKALI PUNKTOWEJ**
- **MAKSYMALNIE 40 PUNKTÓW**
- **NIE MA FUNKCJI SELEKCYJNEJ**
- **WYNIK NIE WPŁYWA NA UKOŃCZENIE SZKOŁY**

Kolejnym egzaminem zewnętrznym jest egzamin gimnazjalny, który uczniowie piszą w ostatniej klasie gimnazjum. Jego strukturę przedstawiono niżej.

**EGZAMIN GIMNAZJALNY PRZEPROWADZANY W OSTATNIM ROKU NAUKI W  
GIMNAZJUM**

**\*\* Powszechny \*\* Obowiązkowy \*\* Międzyprzedmiotowy**

- **PRZEPROWADZANY W KWIETNIU w trzeciej klasie gimnazjum**
- **OBEJMUJE DWIE CZĘŚCI (od roku szkolnego 2008/2009 trzy części)**
- **DWIE CZĘŚCI TRWAJĄ 120 MINUT (trzecia część trwa 90 minut)**
- **WYNIK W SKALI PUNKTOWEJ**
- **MAKSYMALNIE 50 PUNKTÓW Z KAŻDEJ CZĘŚCI**
- **WYNIK NIE MA WPŁYWU NA UKOŃCZENIE SZKOŁY**
- **WYNIK MA WPŁYW NA DALSZE KSZTAŁCENIE**

Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej przeprowadzane są dwa typy egzaminowania zewnętrznego. Jest to egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, technikum i szkół policealnych oraz egzamin maturalny dla absolwentów średnich szkół ponadgimnazjalnych.

Strukturę egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe przedstawiono niżej:

## EGZAMIN POTWIERDZAJĄCY KWALIFIKACJE ZAWODOWE

### **\*\* NIEOBOWIĄZKOWY \*\* Z ZAKRESU ZAWODU**

- **DLA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH:**  
zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych  
oraz techników uzupełniających
- **OBEJMUJE DWA ETAPY: pisemny i praktyczny**
- **WYNIK W SKALI PROCENTOWEJ**
- **WYNIK MA WPŁYW NA ZDANIE EGZAMINU i otrzymanie dyplomu  
potwierdzającego kwalifikacje zawodowe**

Struktura egzaminu maturalnego prezentowana jest poniżej:



## **\*\* NIEOBOWIĄZKOWY \*\* PRZEDMIOTOWY**

- **PRZEPROWADZANY JEDEN RAZ W ROKU, w okresie od maja do września**
- **DLA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH:**  
liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, liceów uzupełniających,  
techników i techników uzupełniających
- **SKŁADA SIĘ Z DWÓCH CZĘŚCI – ustnej i pisemnej**
- **WYNIK W SKALI PROCENTOWEJ**
- **WYNIK MA WPŁYW NA ZDANIE EGZAMINU i otrzymanie świadectwa dojrzałości**

### **Uwaga!**

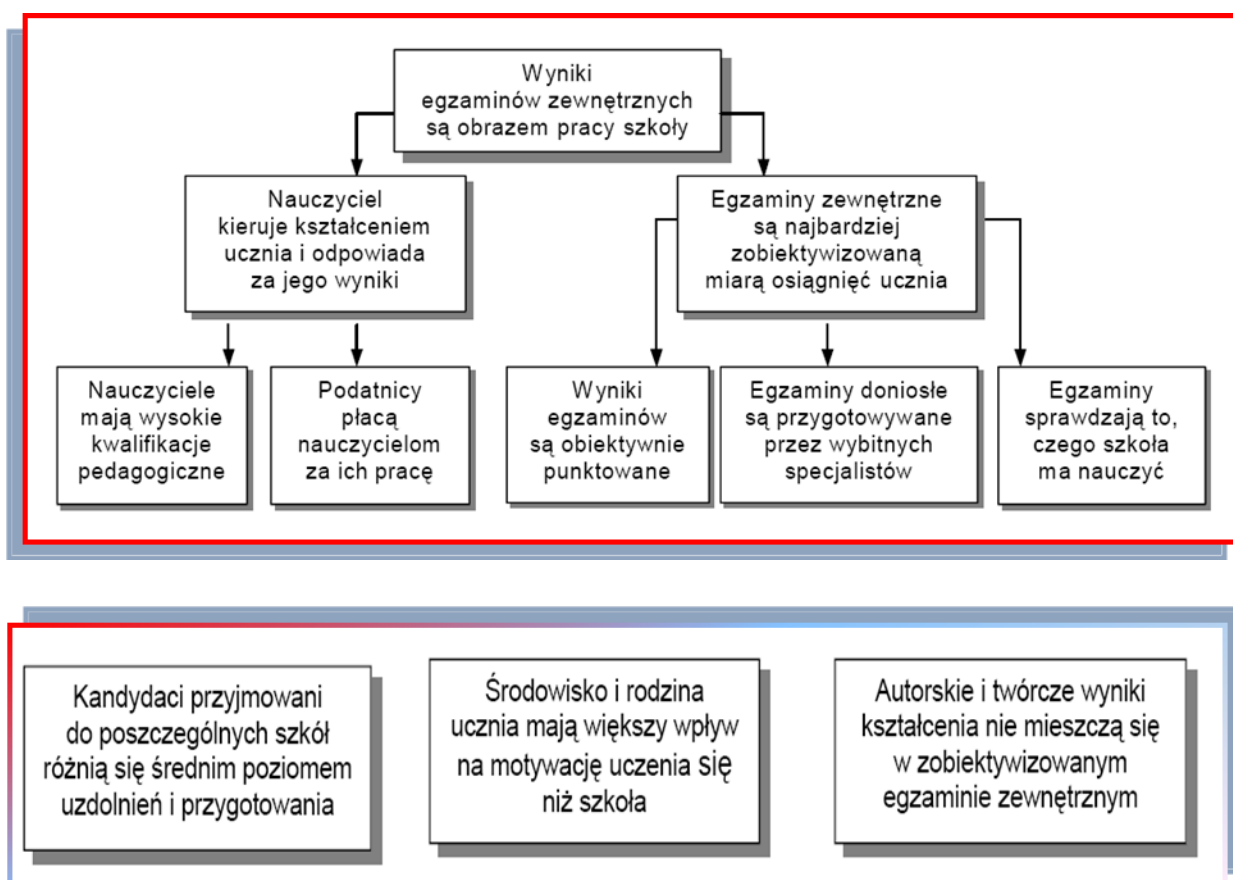
Legitymizacja oceniania zewnętrznego w porządku oświatowym nie pozostawia złudzeń i praktycznie żadnego wyboru typu „szkoła bez ocen”. Lansowana obecnie formuła egzaminowania i oceniania zewnętrznego ciągle znajduje zarówno wielu kontestatorów, jak i zwolenników. Ogólnie naświetlając problem, można wskazać, że ci pierwsi kwestionują nastawianie się jedynie na końcowy wynik, a nie na proces nauczania – uczenia się. Poza tym sztywne reguły egzaminacyjne nie dają szansy uczniom na swobodę wypowiedzi, na twórcze podejście do problemów, na szukanie alternatywnych rozwiązań. W tej sytuacji trudno jest mówić o realizacji programowego hasła reformy oświaty: „Mniej wiedzy więcej rozumienia świata”. Natomiast zwolennicy systemu twierdzą, że wprowadzenie powszechnego oceniania zewnętrznego, opartego na „twardych” danych, a nie na intuicji, umożliwi prowadzenie międzyszkolnych porównań, da gwarancję realizowania w skali całego kraju pełnego programu przyjętych standardów<sup>34</sup>. Ponadto formułowane są opinie, że ocenianie

<sup>34</sup> B. D. Gołębnik, Egzaminy i ocenianie szkolne, (w:) Pedagogika, t. 2. (red.) Zb. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 220.



zewnętrzne może zapewnić lepszą kontrolę w obszarze edukacji, ułatwi diagnozowanie osiągnięć, pozwoli na szybsze usuwanie braków i niedociągnięć. Przy tej okazji podnoszone są kwestie związane z jakością i efektywnością pracy szkoły. Zdaniem K. Denka określenie jednolitych dla wszystkich uczniów i szkół wymagań na końcu danego etapu kształcenia, monitorowanie poziomu nauczania, dostarczanie obiektywnych informacji na temat jakości pracy szkół oraz poprzez dostarczania im informacji zwrotnej wpłynie na jakość kształcenia<sup>35</sup>.

Schemat 4. Wpływ wyników egzaminów zewnętrznych na obraz pracy szkół.



Źródło: Biuletyn Badawczy CKE, Nr 5/2005, s. 15.

Ale oprócz takich stanowisk literatura przedmiotu podaje zgoła odmienne. Czego przykładem jest opinia J. Vos, której zdaniem systemy oceniania zalecane w dwudziestym pierwszym wieku powinny zadbać o to, by na ocenę składało się: 50% samooceny, 30% oceny kolegów, 20% oceny nauczyciela<sup>36</sup>. Dlatego też z dobroczynnym wpływem egzaminów zewnętrznych będziemy mieli do czynienia wówczas, gdy szkoła będzie potrafiła wykorzystać

<sup>35</sup> K. Denek, Ocenianie szkolne w kontekście określania efektywności kształcenia zorientowanego na jakość, (w:) Biuletyn Badawczy CKE, Nr 5/2005, s. 15.

<sup>36</sup> J. Vos, G. Dryden, rewolucja w uczeniu, Poznań 2003, s. 458.

uzyskane wyniki do ustawicznego doskonalenia swojej pracy, a nauczyciele do refleksji nad własnym sposobem postępowania dydaktycznego.

## **Rozdział 8**

## Niepowodzenia szkolne

### 8.1. Wprowadzenie

Mówiąc o niepowodzeniach szkolnych mamy na myśli sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania ( *Cz. Kupisiewicz*). Niepowodzenie pracy dydaktycznej wiąże się z istnieniem dysharmonii lub konfliktów między nauczycielem, uczniami i warunkami społecznymi tej pracy. Dysharmonia czy konflikt mogą prowadzić do skutków mniej poważnych, dających się naprawić doraźnie, mogą też warunkować przedłużenie pobytu ucznia w szkole lub wyeliminowanie go ze szkoły ( *W. Okoń*).

Rodzaje niepowodzeń szkolnych:

- **Niepowodzenia ukryte** – występują wówczas gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach uczniów. Niepowodzenia tego rodzaju występują u wielkiego odsetka uczniów, gdy przyjmują postać jaskrawą, zaczynają im towarzyszyć okresowe oceny niedostateczne. Oceny te na ogół ulegają poprawieniu, lecz kryjące się za nimi zaniedbania i braki rzadko udaje się wyrównać. Niepowodzenia ukryte odnoszą się nie tylko do opanowania wiedzy i jej zastosowań w życiu. Pełnowartościowy udział uczniów w procesie dydaktycznym wymaga zarówno odpowiednich wiadomości i sprawności, jak i dobrze rozwiniętych sprawności poznawczych, samorzutnej aktywności, samodzielności w zdobywaniu wiedzy. Wszelkie zaniedbania w rozwijaniu tych stron osobowości stanowią o niepowodzeniu szkoły, jeszcze trudniejszym do ujawnienia niż braki w wiadomościach i umiejętnościach.
- **Niepowodzenia jawne** - niepowodzenia ukryte prowadzą zazwyczaj do niepowodzeń jawnych. Do niepowodzeń jawnych należą: drugoroczność i odsiew szkolny. Drugoroczność oznacza zjawisko pozostawania ucznia w tej samej klasie w ciągu dwu lub więcej lat. Zjawisko to jest wyrazem zdecydowanej rozbieżności między wymaganiami szkoły a postępami ucznia( jest to jawne przyznanie się szkoły do poniesionej porażki). Odsiew szkolny jest to zjawisko całkowitego przerwania nauki szkolnej przed ukończeniem szkoły

**Proces powstawania niepowodzeń – wg J. Konopnickiego:**

- **Faza ukrytego niepowodzenia** – zaczyna się od niezadowolenia ucznia z pracy w szkole: nie rozumie problemu lekcji, nie nadąża za rozwiązaniami zadań, stwierdza, że są inni lepsi. Symptomy w tej fazie: brak zainteresowania nauką , brak motywacji do uczenia się

- **Faza opóźnienia szkolnego** – charakteryzuje się brakami, które nawet wbrew dobrym intencjom ucznia uniemożliwiają mu pełne uczestnictwo w pracy. Nie mogąc nadążyć za innymi, zaczyna unikać wykonywania zadań szkolnych.
- **Faza jawnego już niepowodzenia** – pojawiają się pierwsze oceny niedostateczne. Nauczyciele i rodzice czynią próby przyścia z pomocą, jeśli jednak nie są one właściwe, braki się pogłębiają i konflikt między uczniem a szkołą przekształca się w bunt ze strony ucznia. Broni się on przed udziałem w życiu szkoły, czuje się wyizolowany, traci wiarę w swoje możliwości
- **Faza czwarta wiąże się z brakiem promocji do klasy wyższej.** Niepowodzenie ucznia osiągnęło swój szczyt, zostało potwierdzone przez szkołę, przyznającą się tym samym do własnego niepowodzenia. Uczeń kieruje się często na złą drogę, wchodząc na trwałe w konflikt ze szkołą, a często z rodziną i otoczeniem społecznym. Szukając jakiejś aprobaty dla siebie, staje się chętnie członkiem grupy rówieśniczej naruszającej normy życia społecznego.

## 8.2. Przyczyny niepowodzeń szkolnych

Przyczyny niepowodzeń szkolnych są na ogół wielorakie i złożone. Należą do nich czynniki względnie zależne od uczniów, w tym niechętny stosunek do nauki, nieodpowiednie zachowanie w szkole lub czynniki względnie niezależne od uczniów, w tym zła atmosfera wychowawcza w rodzinie, długotrwała choroba, niedostatki w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

### Przyczyny społeczno-ekonomiczne

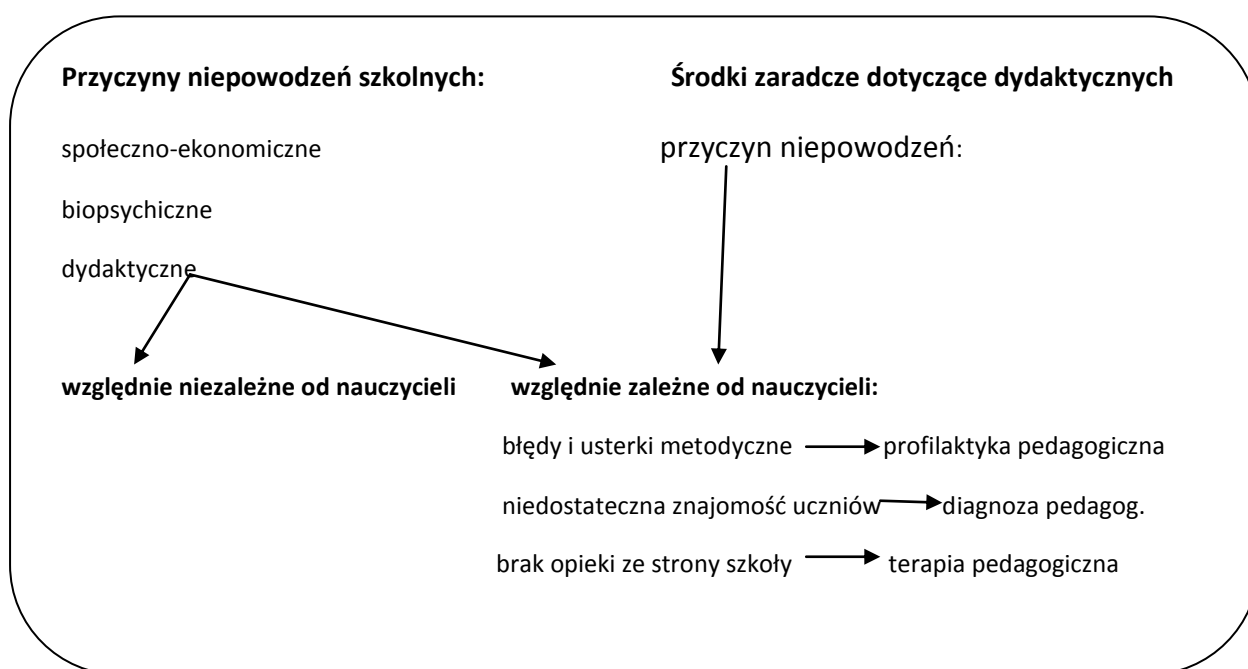
- **Przyczyny ogólne** – dotyczą nauczyciela i warunków, środków i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.
- **Przyczyny społeczne** związane są ze środowiskiem uczniów, w tym głównie braki natury ekonomicznej i społecznej, w tym brak odpowiedniej opieki, nadmierne obciążanie uczniów pracą w domu.

### Przyczyny biopsychiczne:

- Różnice w rozwoju umysłowym uczniów
- Różnice między uzdolnieniami i zamiłowaniem poszczególnych uczniów. przy tej okazji pamiętać należy o zasadzie: każdemu to, co dla niego właściwe, a nie każdemu to samo.
- Temperament uczniów
- Raczej mówić o kompleksach niepowodzeń szkolnych, które z reguły Nieprzestrzeganie zasad higieny szkolnej oraz higieny psychicznej

### Przyczyny dydaktyczne:

- Nazbyt sztywny, uniformistyczny system nauczania,
- Popełniane przez nauczycieli w czasie lekcji błędy metodyczne, polegające na słabej znajomości uczniów przez nauczycieli
- Niedostateczna znajomość uczniów przez nauczycieli
- Brak ze strony szkoły opieki nad uczniami opóźnionymi w nauce.



Rys. 8. Przyczyny niepowodzeń szkolnych i niektóre środki zaradcze.

Źródło: opracowanie własne.

Środki zaradcze dotyczące niepowodzeń szkolnych są różnorakie. Wskazać tu można m.in. na:

#### 1) Profilaktykę pedagogiczną:

- Wyniki procesu nauczania i wychowania zależą od stosowanych przez nauczycieli metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej. Do form, które wpływają skutecznie na wzrost efektywności pracy szkoły należy nauczania problemowe. Praca uczniów w kilkuosobowych zespołach nad określonymi problemami powoduje wzrost zainteresowania nauką, wdraża do wspólnego przezwycięzania trudności, stwarza liczne okazje do wymiany poglądów, wyrabia krytycyzm myślenia, itp..

#### 2) Diagnozę pedagogiczną:

Podstawą diagnozy pedagogicznej są indywidualne rozmowy nauczycieli z uczniami i ich rodzicami, obserwacje uczniów, wywiady środowiskowe, badania testowe. Znajomość tych danych umożliwi nauczycielom racjonalną indywidualizację pracy.

Powinna być również przeprowadzana kontrola i ocena wyników nauczania. Wyniki stanowić powinny podstawę do oceny postępów poszczególnych uczniów

### **3) Terapię pedagogiczną:**

Stosowana może być indywidualnie bądź zbiorowo. Nauczyciel znając braki w zakresie opanowania materiału nauczania poszczególnych uczniów stosuje takie formy pracy by móc je usunąć.

Dużą rolę odgrywają zajęcia w grupach wyrównawczych. Skład takiej grupy powinien być względnie stały, a uczniowie biorą w nich udział dopóty, dopóki nie uzupełnią stwierdzonych przez nauczycieli braków.

#### **Sposoby zapobieganie niepowodzeniem szkolnym – przykłady działań:**

- Możliwie wczesne rozpoznanie niepowodzenia i przyście uczniowi z pomocą,
- Dobra atmosfera wychowawcza w klasie i w szkole, w której zarówno nauczyciele, jak i rówieśnicy interesują się niepowodzeniami ucznia
- Dobra atmosfera w domu rodzinnym ucznia , w tym częste kontakty nauczyciela z rodzicami,
- Interesujące zajęcia oraz dobre warunki oferowane przez szkołę.

Powyższe rozważania na temat niepowodzeń szkolnych doprawić mogą do konkluzji, że należy raczej mówić o kompleksach przyczyn niepowodzeń szkolnych, które są najczęściej zróżnicowane i raczej nie występują pojedynczo.

## **Rozdział 9**

### **„Zarządzanie klasą”. Relacje nauczyciel – uczeń**

## 9.1. Wprowadzenie

Klasy szkolnej, jako wspólnoty dydaktycznej nie uda się opisać za pomocą matematycznych wzorów, czy układu zmiennych i zależności. Złożoność układów zachodzących wewnątrz tej grupy polega bowiem na oryginalności struktur osobowych uczniów i nauczycieli, specyfice wytworzonej przez nich wspólnoty oraz dużej zmienności i elastyczności tych struktur. Wydarzenia zachodzące w klasie szkolnej, jakość relacji pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami i nauczycielem mogą mieć większe znaczenie dla przebiegu i jakości zajęć edukacyjnych niż choćby najlepszy plan dydaktyczny czy zastosowana metoda. Jak pisze G. Petty<sup>37</sup> dobre relacje nauczyciel- uczeń powinny być oparte na wzajemnym szacunku. Uczeń szanuje nauczyciela za umiejętność nauczania, zalety osobiste, zaś nauczyciel szanuje ucznia jako osobę oraz za wysiłek, jaki wkłada w zdobywanie wiedzy. Przy czym szacunek dla każdego ucznia nie jest równoznaczny z szacunkiem dla całej klasy. Uczeń musi doświadczać szacunku od nauczyciela indywidualnie, w innym przypadku będzie go nieświadomy.

## 9.2. Wzajemne zrozumienie- autorytet formalny i autorytet osobisty nauczyciela

Nauczyciel opierający się głównie na autorytecie formalnym powinien pamiętać, że wydając polecenia większe wrażenie można zrobić nie krzykiem czy złością, ale:

- Bliskością– im bliżej znajdujesz się ucznia, tym większy efekt, szczególnie gdy wkraczasz w osobistą przestrzeń ucznia i przyjmujesz groźną postawę;
- Kontaktem wzrokowym – chodzi o podtrzymywanie kontaktu wzrokowego w momencie, kiedy mówisz oraz – dla lepszego efektu – chwile przed i potem;
- Zadawanie pytań – zwykle łatwiej jest przywołać ucznia do porządku, zadając mu pytania niż robiąc wykład.
- *Powyższe trzy metody można przedstawić jako BOP – bliskość, oczy, pytania. Można więc „bop-ować” ucznia. Zazwyczaj bliskość i kontakt wzrokowy wystarczą. Dopiero gdy to nie pomoże, należy przejść do zadawania pytań.*

---

<sup>37</sup> G. Petty, Nowoczesne nauczanie, op. cit. s.96 -99.

Nauczyciel może budować swój autorytet osobisty nie tylko na tym, że będzie dobrze uczył, ale również na tym, że:

- Będzie okazywał zainteresowania wszelką pracą ucznia nie szczędząc mu pochwał,
- Będzie ustalał jasne zasady i je przestrzegał,
- Będzie zwracał się do uczniów po imieniu,
- Będzie profesjonalnie przygotowany do prowadzenia lekcji, czyli dobre planowanie, właściwe tempo lekcji, a także schludny wygląd;
- Będzie cierpliwy,
- Będzie okazywał zainteresowanie postawami, uczuciami i potrzebami uczniów,
- Będzie dobierał takie metody nauczania, które pozwolą uczniom na osobisty wkład w lekcję oraz pozytywnie reagować na aktywność uczniów zawsze, kiedy to tylko możliwe.

***Dobry nauczyciel nie radzi sobie z problemami – on im zapobiega!***

Każdy nauczyciel ma jakieś zasady, nawet jeśli nie mówi tego wprost. Należy przemyśleć starannie swoje reguły, zwerbalizować je, zakomunikować uczniom i wytrwale egzekwować ich przestrzeganie. Ustalanie norm to proces rozciągnięty w czasie. Wszystkie normy powinny wytykać z zasad nauczania, zachowania bezpieczeństwa i zasad wychowania, nigdy z osobisty uprzedzeń. Niezależnie od tego, czy zasady zostaną jasno sprecyzowane, czy nie, należy liczyć się z tym, że uczniowie będą je wypróbowywali. Należy więc wytrwale przestrzegać swoich reguł.

*Rada doświadczonego pedagoga: z zainteresowaniem i współczuciem wysłuchaj tłumaczenia ucznia, a potem je zignoruj! ( G. Petty)*



### 9.3. „Zarządzanie klasą”

Uciszenie klasy i utrzymywanie ciszy jest niezwykle istotne zwłaszcza w nowych grupach, dlatego warto być w tym względzie rygorystycznym. Jeśli nie da się uciszyć uczniów na pierwszej lekcji, prawdopodobnie nie uda ci się to już nigdy:

- poproś o ciszę czekaj tak długo, jak będzie trzeba, w razie potrzeby przypomnij, że czekasz na ciszę,
- nie mów nic więcej, dopóki nie zapadnie wyraźnie cisza, nigdy nie zaczynaj lekcji jeśli jest w klasie hałas,
- jeśli wpadniesz w panikę, czekając na ciszę, nie daj tego po sobie poznać. Nie uciekaj się do uszczypliwości ani niegrzeczności – nic to nie da.
- kiedy zapadnie cisza, odczekaj sekundę, zanim zaczniesz mówić, jeśli ktoś zacznie rozmawiać, przerwij sobie w pół zdania i patrz na rozmawiających,
- gdy zrobi się cicho, powtórz od początku zdanie, które przerwano.

*Rada! Są uczniowie, którzy potrafią skoncentrować się na tym, co mówi nauczyciel najwyżej przez dwie minuty. Pracując z taką klasą nie mów do całości np. podziel uczniów na grupy. (G. Petty)*

#### **Organizacja klasy – czujność.**

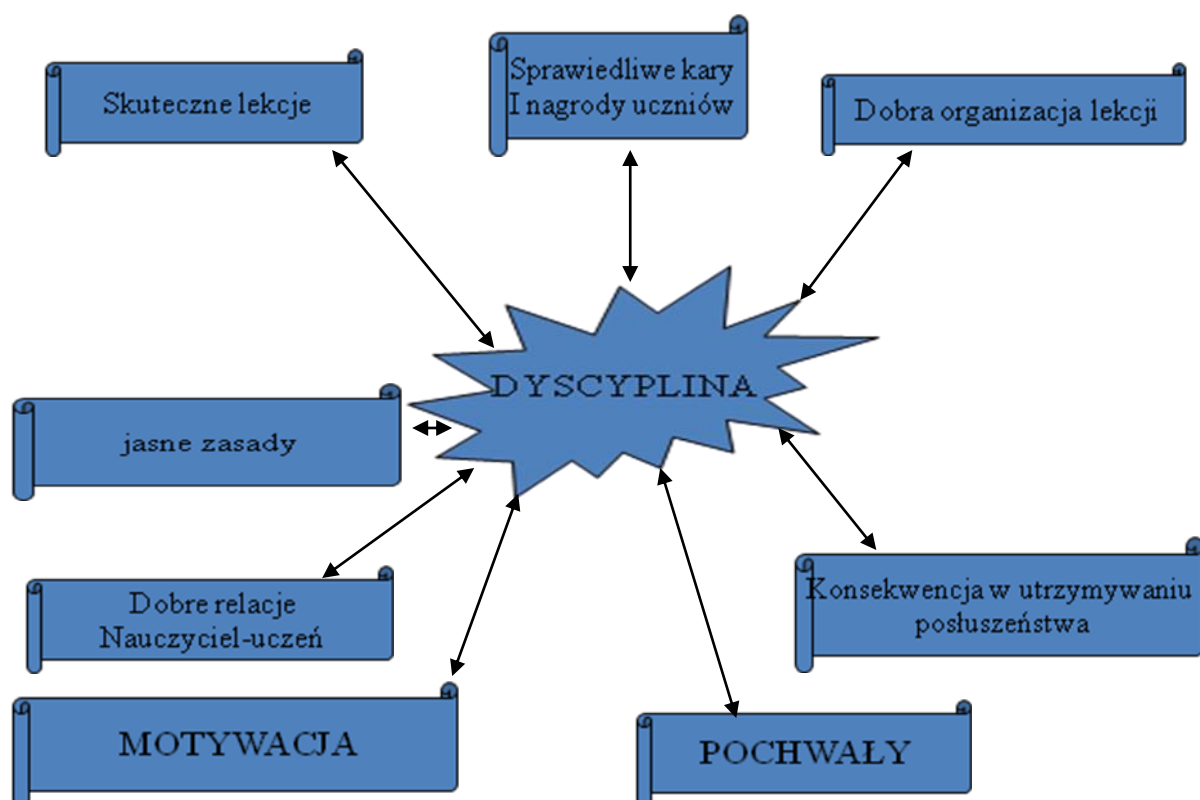
Niezależnie od tego, co nauczyciel robi i czym się zajmuje klasa, jego obecność powinna być wyczuwalna w całej klasie. Dlatego należy być ruchliwym, nie siedzieć za biurkiem, należy podchodzić do biurka uczniów zakłócających spokój, nie pracujących. Kiedy piszemy na tablicy należy stać do niej bokiem i od czasu do czasu spojrzeć na klasę. Rozmawiając z jednym uczniem nie należy tracić z oczu całej klasy

*Uwaga! Niewłaściwe zachowania staną się powszechną normą, jeśli nauczyciel w porę na nie zareaguje – nazywamy to efektem fali. (G. Petty)*

### Przyczyny uporczywych problemów z dyscypliną w klasie.

- ◆ Niewłaściwa praca – uczniowie muszą mieć zajęcie na lekcji, dlatego zwracać należy uwagę czy zadana praca nie jest ani zbyt łatwa, ani zbyt trudna oraz czy jest jasno zdefiniowana.
- ◆ Uczniowie wypróbowują nauczyciela – klasa próbuje zorientować się, jakie są granice i zdobywa wiedzę, co może ująć płazem. Jeśli nie stracisz pewności siebie, będziesz wytrwały i zdecydowany klasie znudzi się ta zabawa. Staraj się dać do zrozumienia, że kiedy już coś postanowisz, nie ma od tego odwrotu, ale możesz porozmawiać z uczniem po lekcji. Pomocna może okazać się technika zaciętej płyty. Powtarzaj swoją decyzję głosem spokojnym i pozytywnym, ale stanowczym. Warto wyrazić zrozumienie dla uczuć ucznia, ale podtrzymywać swoje racje. Nie śpiesz się, kiedy masz problem do rozwiązania. Nie wydawaj pochopnych sądów. Trudne rozmowy zostaw na koniec lekcji. Nauczyciel nie powinien bać się jawnego nieposłuszeństwa. Jeśli będzie zdecydowany, sprawiedliwy i pewny siebie, nie często będzie się z nim spotykał.
- ◆ **Potrzeba uwagi** – uczniowie którzy potrzebują uwagi innych, zwykle są ekstrawertyczni i lubią zwracać na siebie uwagę, nawet za pomocą złego zachowania. Tacy uczniowie dają nauczycielowi wybór: poświęcaj mi czas, kiedy pracuję, albo będziesz musiał mi go poświęcać, gdy będę przeszkadzał w czasie lekcji. Warto na przykład zastanowić się gdzie posadzić taką osobę, najlepiej z dala od swoich wielbicieli, wśród uczniów którzy są obojętni na takie zachowania
- ◆ **Uczniowski stres** – jeśli uczeń ma trudności z koncentracją, jest skupiony na sobie i niewrażliwy na innych, jeśli zachowuje się irracjonalnie i łatwo traci cierpliwość, są to zachowania związane ze stresem.

**Mapa myśli dotyczących organizacji klasy** (opracowanie własne)



**Zakończenie**

W niniejszych rozważaniach poroszono zaledwie kilka, z szerokiego spektrum wątków powiązanych z procesem nauczania – uczenia się. Uczyniono to z nadzieją, że może w jakimś zakresie uda się zaprzeczyć stanowisku B. Fullera, którego zdaniem wszystkie dzieci rodzą się geniuszami, a my przez pierwsze sześć lat ich życia pozbawiamy ich tego geniuszu<sup>38</sup>.

Pamiętajmy, że istnieją pewne proste prawdy dotyczące procesu nauczania- uczenia się, których stosowanie sprzyjać będzie nie tylko skuteczności i atrakcyjności tego procesu, ale również spowodują, że klimat nauczania i uczenia się stanie się przyjazny i stymulujący. Prawdy te zostały przedstawione m.in. przez G. Drydena i J. Vos<sup>39</sup>. Oto niektóre z nich:

1. Uczymy się przez to co widzimy, co słyszymy, co wyczuwamy smakiem, co wyczuwamy węchem, czego dotykamy, co robimy, co sobie wyobrażamy, co wyczuwamy intuicyjnie, co czujemy.
2. Najbardziej efektywna jest nauka wypływająca z własnych chęci uczenia się. Jeżeli tylko stworzone zostanie właściwe środowisko, dostarczone zostaną właściwe narzędzia, to nawet najmłodsze dziecko stanie się entuzjastycznie nastawionym samoukiem.
3. Każdy ma swój odrębny styl nauki, pracy i myślenia. Styl uczenia się zależny jest najczęściej od kombinacji trzech czynników: w jaki sposób najłatwiej przyswajamy informacje?, W jaki sposób porządkujemy i przetwarzamy informacje? Jakiego typu warunki są dla nas ważne dla skutecznego przyswajania i zapamiętywania informacji? W jaki sposób przypominamy sobie informacje?
4. Prawdziwa rewolucja we współczesnej szkole to nauczyć, jak się uczyć i myśleć.
5. Mając na uwadze zmiany dokonujące się w społeczeństwie ważne jest, aby absolwenci wychodzili ze szkoły z umiejętnością samodzielnego działania, samokształcenia i samodzielnego kierowania własną przyszłością.
6. Pozytywne efekty procesu kształcenia będą tym znaczniejsze im częściej będziemy stosowali sześć podstawowych zasad właściwego nauczania:
  - a) właściwa atmosfera – odpowiednie urządzenie Sali, dobry nastrój nauczyciela i ucznia, ustalenie oczekiwanych rezultatów i celów, wizualizacja celów, traktowanie błędów jako informacji zwrotnej;
  - b) właściwy sposób prezentacji – dostosowanie metod pracy dydaktycznej do stylu uczenia się i wszystkich rodzajów inteligencji, tworzenie map skojarzeń itp.;

---

<sup>38</sup> cyt. za G. Dryden, J. Vos, op. cit., s. 22.

<sup>39</sup> G. Dryden, J. Vos, Rewolucja w uczeniu, op. cit., s. 30, 61, 89, 107, 298, 313, 349

- c) twórcze myślenie – analizowanie, refleksja, twórcze rozwiązywanie problemów;
- d) problemów aktywizacja dostępu do przechowywanych w pamięci informacji – używanie ich i ćwiczenie;
- e) stosowanie nowo zdobytej wiedzy w sytuacjach praktycznych, łączenie nowych wiadomości z tym, co już wcześniej poznano;
- f) powtarzanie, ocenianie, świętowanie – zdawanie sobie sprawy z tego, co już wiemy, ocena własna, nauczyciela, rówieśników, ciągłe powtarzanie.

7. W nauce przeszkadzają trzy główne bariery: krytyczno-logiczna ( szkoła jest trudna, to jak nauka ma być lekka), intuicyjno-emocjonalna ( jestem głupi, nie zrozumie tego) oraz krytyczno-moralna ( nauka to ciężka praca, lepiej się nie wychylać). Aby pokonać te bariery potrzebne jest zrozumienie, z jakim nastawieniem uczeń przychodzi do szkoły.

## **Bibliografia**

1. Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
2. Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
3. Bauman Z., *Płynne życie*, Kraków 2007.
4. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Warszawa 2001.
5. Borbhy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2005.
6. CKE, *Biuletyn Badawczy*, Nr 5/2005
7. Denek K., *Ocenianie szkolne w kontekście efektywności i kształcenia zorientowanego na jakość*, (w:) *Biuletyn Badawczy CKE*, Nr 5/2005.
8. Dewey J., *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 2005.
9. Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005.
10. Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2013.
11. Gołębnik B. D., *Egzaminy i ocenianie szkolne*, (w:) *Pedagogika cz.2*, (red.) Zb. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
12. *Encyklopedia Pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Warszawa 1993.
13. Komeński J.A. , *Pampaedia*, Wrocław- Warszawa-Wraków-Gdańsk 1973.
14. Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
15. Kruszewski K. (red.) *Szkoła nauczanie. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1994.
16. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1988.
17. Kwieciński Zb. Śliwerski B., *Pedagogika*, cz.1 i 2., Warszawa 2006.
18. Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
19. Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1973.

20. Niemierko B., Kształcenie szkolne, Warszawa 2007.
21. Niemierko B., Ocenianie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, Warszawa 2002.
22. Niemierko B., Cele kształcenia (w:) K. Kruszewski, (red.), Sztuka nauczania, czynności nauczyciela, Warszawa 1994.
23. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1998.
24. Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981.
25. Platon, Dialogi, Warszawa 1959.
26. Petty G., Nowoczesne nauczanie, Sopot 2010.
27. Pólturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1997.
28. Strelau J., Jakubowski A., Putkiewicz Z., Podstawy psychologii dla nauczycieli, Warszawa 1988.
29. Śliwerski B., Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania, Kraków 2009.
30. Śnieżyński M., Zarys dydaktyki dialogu, Kraków 1998.