

Cecylia Langier

Projektowanie procesu dydaktycznego w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 1,
5-8

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.



dr Cecylia Langier
Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
Akademii im. J. Długosza

PROJEKTOWANIE PROCESU DYDAKTYCZNEGO W ZINTEGROWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Ważnym elementem sprawnej organizacji pracy nauczyciela i uczniów jest umiejętne zaprojektowanie planowanych sytuacji dydaktycznych. W dziedzinie działalności organizatorskiej nauczyciela można wyróżnić takie formy jak: organizowanie środowiska materialnego ucznia wpływającego na przebieg procesu dydaktycznego, organizowanie pracy nauczyciela na zajęciach, zajęcia pozalekcyjne, imprezy, uroczystości oraz spotkania z rodzicami. Szczególnie ważnym zadaniem jest zaplanowanie procesu nauczania.

Nadrzędnym elementem każdej działalności, a szczególnie działalności edukacyjnej jest wyznaczenie jej celów. Jak zauważyła I. Adamek „odpowiednio dobrane i sformułowane stanowią dodatni impuls, motyw działania, nadają temu działaniu sens zwłaszcza, gdy korespondują z wartościami bliskimi jednostki”¹. Stanowią więc istotę edukacji. Cele kształcenia opisują zmianę, jaką chcemy w uczniach uzyskać, przez co wyznaczają podstawowe czynności zarówno nauczyciela jak i uczniów. Prawidłowo sformułowane odnoszą się zawsze do właściwości uczniów, czyli opanowanych przez nich wiadomości, umiejętności i postaw. Wyróżnić można dwa rodzaje celów kształcenia: ogólne i operacyjne².

Cele ogólne wskazują kierunki działań ucznia, do osiągnięcia których nauczyciel powinien stworzyć sprzyjające sytuacje. Cechuje je swoista wieloznaczność i deklaratywność. Operacjonalizacja celów polega na ich uszczegółowieniu i przedstawieniu w postaci konkretnych wyników procesu kształcenia. Dlatego najczęściej wyrażone są opisem zachowań uczniów.

Zdaniem R. F. Magera³ redagując cele, należy uwzględnić:

- zachowanie ucznia – będące skutkiem osiągnięcia celu,
- warunki w jakich przejawiać się będzie ta zmiana,
- dopuszczalny, najniższy poziom biegłości⁴.

Spełniając te trzy warunki sprawimy, że cele będą jasne i czytelne, przez co łatwiej osiągalne.

Kolejnym etapem planowania procesu dydaktycznego jest ustalenie sposobów realizacji celów. Na procedurę osiągnięcia celów edukacyjnych składają się odpowiednio wybrane treści kształcenia, zastosowanie właściwych metod i form organizacyjnych nauczania oraz dostosowanie odpowiednich środków dydaktycznych.

¹ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 11.

² B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 2005, s. 21.

³ R. F. Mager, *Preparing instructional objectives*, Belmont, Calif.: Fearon 1984.

⁴ A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s. 198–199.



Najbardziej zależne od celów kształcenia są treści programowe, rozumiane jako „system czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów, określony pod względem celów, materiału i wymagań”⁵. Obejmują one zatem zarówno zaplanowane czynności wykonane przez uczniów, które zostały wyznaczone przez materiał nauczania, jak i przewidywaną zmianę psychiczną określoną przez hasła programowe. Bardzo istotne dla przebiegu procesu edukacyjnego jest odpowiednie dostarczenie treści kształcenia. Powinno ono uwzględniać uwarunkowane rozwojowo możliwości percepcyjne dziecka i odzwierciedlać aktualne i przewidywane jego potrzeby intelektualne. Dlatego W. Okoń⁶ uznał za treści kształcenia odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ułatwi człowiekowi kształtowanie stosunków z otaczającym światem. Nauczyciel projektując sytuacje dydaktyczne, dokonuje wyboru treści, których przekazanie dostarcza uczniom określonych wiadomości. Są to zarówno wiadomości podane, będące efektem kształcenia, jak i wyprodukowane przez ucznia w toku pracy, będące efektem myślenia twórczego⁷.

Po ustaleniu treści kształcenia następuje etap wyboru odpowiedniej metody nauczania. Zdaniem K. Duraj-Nowakowej „metoda nauczania to na ogół celowo i systematycznie stosowany sposób pracy z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych”⁸. Uwagę zwraca tutaj ujęcie metody jako określonego sposobu działania ukierunkowanego na osiągnięcie pewnego celu. O wyborze odpowiedniej metody decyduje wiek uczniów, charakterystyczne właściwości treści kształcenia, oraz cele i zadania dydaktyczne, jakie mają zostać zrealizowane podczas procesu.

Wśród klasyfikacji metod nauczania najbardziej rozpowszechniony jest podział, którego podstawę stanowi dominujący rodzaj przekazu informacji. Wyróżnia się tutaj trzy grupy: słowne, oglądowe i praktyczne⁹. W pierwszym przypadku nośnikiem wiedzy jest przekaz słowny i należą tutaj takie metody jak: opis, opowiadanie, pogadanka, wykład, dyskusja i praca z książką. Drugą grupę stanowią metody, których przekaz oparty jest na obrazie i należą tu różne odmiany pokazu, obserwacji i demonstracji. Wśród metod opartych na działalności praktycznej wyróżnić należy metodę zajęć laboratoryjnych i zajęć praktycznych. Podział ten ma charakter teoretyczny, gdyż w praktyce najczęściej metody te łączą się ze sobą lub integrują, przez co nie występują w czystej postaci.

Najbardziej dostosowana do praktyki szkolnej jest klasyfikacja oparta na koncepcji kształcenia wielostronnego, opracowana przez W. Okonia¹⁰. Wyróżniono w niej cztery drogi (strategie) uczenia się: przez przyswajanie, przez odkrywanie, przez przeżywanie i przez działanie. Stosownie do każdej strategii wyodrębniono grupy metod kształcenia. Pierwszą stanowią metody podające, oparte na przyswajaniu gotowej wiedzy. Należą tu metody słowne i niektóre oglądowe. Czynności nauczyciela polegają na udostępnieniu lub podaniu gotowej wiedzy, a czynności ucznia na jej przyswojeniu. Drugą grupę stanowią metody problemowe, zwane też poszukującymi. Oparte są one na uczeniu się przez odkrywanie. Nauczyciel kieruje procesem rozwiązywania problemów, którego uczestnikami są uczniowie, którzy samodzielnie rozwiązują zagadnienia i dokonują odkryć.

⁵ B. Niemierko, s. 48.

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 411.

⁷ I. Adamek, *Podstawy...*, s. 34.

⁸ K. Duraj-Nowakowa, *Integracja edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1998, s. 265.

⁹ I. Adamek, s. 59–60.

¹⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 253–274.



Należą tu metody problemowe, gry dydaktyczne, symulacyjne, zadaniowe i wszystkie tzw. metody aktywizujące. Kolejną grupę tworzą metody waloryzacyjne, zwane też eksponującymi. Oparte są na uczeniu się przez przeżywanie. Rola nauczyciela polega na eksponowaniu pewnych wartości moralnych lub estetycznych, które uczeń poznaje i dokonuje ich oceny. Wśród tych metod wyróżniamy metody impresywne i ekspresyjne. Ostatnia grupa to metody praktyczne, których podstawą jest uczenie się przez działanie, czyli aktywność wykonawczo-manualną. Planowane zmiany w uczniach zachodzą w wyniku działalności praktycznej zorganizowanej przez nauczyciela. Umiejętności polegają na właściwym posługiwaniu się określonymi regułami przy pewnych zadaniach¹¹.

Omówiona klasyfikacja oparta na nowoczesnej koncepcji kształcenia wielostronnego jest najbardziej przydatna we współczesnym planowaniu kształcenia. Na jednej lekcji nauczyciel może stosować więcej niż jedną metodę, pamiętając przy tym o priorytecie, jakim jest osiągnięcie zaplanowanych celów dydaktycznych.

Wybór odpowiedniej metody nauczania łączy się bezpośrednio z zaplanowaniem odpowiedniego układu organizacyjnego. Biorąc pod uwagę liczbę uczestników, można wśród form pracy wyróżnić trzy rodzaje: indywidualną, grupową i zbiorową¹². O pracy indywidualnej mówimy wówczas, gdy uczeń wykonuje pracę samodzielnie niezależnie od pozostałych kolegów. Walorem tej formy jest wyrabianie u dzieci samodzielności i odpowiedzialności za wykonane zadanie oraz rozwijanie własnych umiejętności. Praca indywidualna może być jednolita, gdy wszyscy wykonują to samo zadanie lub zróżnicowana, gdy poszczególni uczniowie wykonują odrębne zadania¹³.

Kolejną formą organizacyjną jest praca grupowa. Polega ona na tym, że dzielimy uczniów na kilkuosobowe grupy (w klasach I–III po 2–4 dzieci) złączone wspólnym zadaniem. Praca grupowa może być jednolita lub zróżnicowana. Praca grupowa jednolita polega na przydzieleniu wszystkim grupom tych samych zadań, a następnie konfrontowaniu wyników. Praca grupowa zróżnicowana charakteryzuje się tym, że grupy wykonują różne zadania, które z kolei składają się na pewną całość a uzyskane wyniki prezentuje się na forum klasy.

Praca w grupach stanowi najbardziej aktywizującą formę pracy uczniów. Pobudza do twórczej aktywności i sprzyja uspołecznieniu uczestników. Prawidłowo zorganizowana umożliwia rozwijanie umiejętności współpracy, uczy podejmowania decyzji i sprzyja integracji zespołu klasowego. W zależności od celu dydaktyczno-wychowawczego można zastosować odpowiednie kryteria podziału uczniów na grupy. Są to¹⁴:

- grupy jednorodne – które stanowią uczniowie o podobnych wynikach nauczania. Jest to podział niekorzystny, gdyż wyodrębnia się grupy „słabych” i „silnych”, co dezintegruje klasę,
- grupy zróżnicowane – w których uczestniczą dzieci o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych,
- grupy koleżeńskie – oparte na dobrowolnym łączeniu się dzieci, co daje im poczucie bezpieczeństwa,
- grupy doboru celowego – organizowane w sytuacji, gdy chcemy zapobiec utrwaleniu się pewnych struktur socjometrycznych,
- grupy losowe – tworzone na zasadzie przypadku poprzez losowanie kolorowych kartek, wycieczek itp.

¹¹ I. Adamek, *Podstawy...*, s. 62.

¹² K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgow i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000, s. 23.

¹³ Tamże, s. 23.

¹⁴ Tamże, s. 27–28.



Często wykorzystywaną formą pracy nauczyciela z uczniami jest praca zbiorowa, zwana nauczaniem frontalnym. Nauczyciel pracuje z całą klasą równocześnie, co sprzyja dominacji jego aktywności nad aktywnością dzieci. Forma ta ogranicza kontakt nauczyciela z uczniami, gdyż często polega na współpracy z dziećmi najzdolniejszymi. Jak zauważył J. Kujawiński nauczyciel „powinien wykorzystywać walory wszystkich form aktywności uczniów, uwzględniając dwie odmiany każdej z nich tzn. jednolitą i zróżnicowaną. Ważne jest, by one się przeplatały i uzupełniały, a nie wykluczały”¹⁵. Każda z tych form ma swoje dodatnie i ujemne strony, ale odpowiednio zastosowana w procesie edukacyjnym sprzyja realizacji założonych celów dydaktycznych.

Po ustaleniu odpowiednich metod i form kształcenia kolejnym krokiem jest dobór odpowiednich środków dydaktycznych. Przez środki dydaktyczne rozumiemy „przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości”¹⁶. Działanie to sprzyja zrozumieniu i zdobyciu wiedzy o świecie oraz służy kształtowaniu postaw i emocjonalnego stosunku do otaczającej rzeczywistości.

Najczęściej stosowanym kryterium podziału środków dydaktycznych jest rodzaj aktywizowanego przez nie narządu. Wyróżnić tu można środki wzrokowe (mapy, modele, obrazy itp.), słuchowe (magnetofon, radio, instrumenty muzyczne itp.), wzrokowo-słuchowe (film dźwiękowy, nagrania telewizyjne itp.) i środki częściowo automatyzujące proces nauczania – uczenia się (maszyny dydaktyczne, laboratoria itp.)¹⁷. Nauczyciel dokonuje wyboru odpowiednich środków, kierując się możliwością ich wykorzystania oraz celami dydaktycznymi. Istotną kwestią jest przy tym fakt, że w klasach I–III środki dydaktyczne oprócz funkcji poznawczej pełnią często rolę motywacyjną do podjęcia działania. Dlatego należy zwrócić uwagę na estetykę materiałów dydaktycznych, gdyż ich wygląd może mieć istotne znaczenie dla przebiegu procesu nauczania – uczenia się.

Podsumowując należy stwierdzić, że o sprawnej organizacji pracy nauczyciela decyduje właściwe jej zaplanowanie. Projektując jednostki edukacyjne, musimy pamiętać, że proces kształcenia jest złożoną działalnością i o sukcesie decydują wszystkie jego elementy.

Cecylia Langier

Bibliografia:

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1998.
- Mager R. F., *Preparing instructional objectives*, Belmont, Calif.: Fearon 1984.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, (red.) K. Kruszewski, Warszawa 2005.
- Okoń W., *Nony słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000.

¹⁵ J. Kujawiński, *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*, Poznań 1998, s. 51.

¹⁶ Cz. Kupisiewicz, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 209.

¹⁷ Tamże, s. 216.