

Alicja Siemak-Tylikowska  
Anna Sobolewska

# Dydaktyka przedmiotów zawodowych

Materiały dydaktyczne dla słuchaczy Studiów  
Podyplomowych dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych  
Przewodnik dydaktyczny

Warszawa 2009



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Politechnika Warszawska  
Wydział Samochodów i Maszyn Roboczych  
Studia Podyplomowe dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych  
02-524 Warszawa, ul. Narbutta 84, tel 22 849 43 07, 22 234 83 48  
ipbmvr.simr.pw.edu.pl/spin/, e-mail: [sto@simr.pw.edu.pl](mailto:sto@simr.pw.edu.pl)

Opiniodawca: dr Rafał BODARSKI, dr Jerzy MAREK

Projekt okładki: Norbert SKUMIAŁ, Stefan TOMASZEK

Projekt układu graficznego tekstu: Grzegorz LINKIEWICZ

Skład tekstu: Janusz BONAROWSKI

Publikacja bezpłatna, przeznaczona dla słuchaczy Studiów Podyplomowych dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych.

© Copyright Politechnika Warszawska, 2009.

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich.

ISBN 83-89703-23-8

Druk i oprawa: Drukarnia Expol P. Rybiński, J. Dąbek Spółka Jawna,  
87-800 Włocławek, ul. Brzeska 4

# Spis treści

<b>Wstęp .....</b>	<b>5</b>
<b>Rozdział 1 – Moduł 1</b>	
<b>Interdyscyplinarny charakter dydaktyki ogólnej i dydaktyki przedmiotów zawodowych. Struktura pojęć .....</b>	<b>7</b>
<b>Rozdział 2 – Moduł 2</b>	
<b>Ewolucyjne zmiany systemów dydaktycznych</b>	<b>11</b>
<b>Rozdział 3 – Moduł 3</b>	
<b>Cele nauczania i uczenia się przedmiotów technicznych .....</b>	<b>15</b>
<b>Rozdział 4 – Moduł 4</b>	
<b>Treści programu nauczania przedmiotów zawodowych .....</b>	<b>19</b>
<b>Rozdział 5 – Moduł 5 Proces kształcenia.....</b>	<b>23</b>
<b>Rozdział 6 – Moduł 6 Zasady kształcenia .....</b>	<b>29</b>
<b>Rozdział 7 – Moduł 7 Kształcenie wielostronne ..</b>	<b>37</b>
<b>Rozdział 8 – Moduł 8 Metody nauczania .....</b>	<b>41</b>
<b>Rozdział 9 – Moduł 9 Środki dydaktyczne.....</b>	<b>45</b>
<b>Rozdział 10 – Moduł 10</b>	
<b>Funkcje podręczników szkolnych .....</b>	<b>49</b>

<b>Rozdział 11 – Moduł 11</b>	
<b>Organizacyjne formy kształcenia .....</b>	<b>53</b>
<b>Rozdział 12 – Moduł 12</b>	
<b>Alternatywne i eksperymentalne placówki</b>	
<b>oświatowe.....</b>	<b>59</b>
<b>Rozdział 13 – Moduł 13</b>	
<b>Pomiar osiągnięć szkolnych .....</b>	<b>67</b>
<b>Rozdział 14 – Moduł 14 Program ukryty .....</b>	<b>73</b>
<b>Rozdział 15 – Moduł 15</b>	
<b>Indywidualizacja kształcenia .....</b>	<b>77</b>
<b>Rozdział 16 – Moduł 16</b>	
<b>Koncepcja inteligencji wielorakiej</b>	
<b>i jej znaczenie dla procesu</b>	
<b>nauczania-uczenia się .....</b>	<b>89</b>
<b>Rozdział 17 – Moduł 17 Metoda projektów .....</b>	<b>99</b>
<b>Rozdział 18 – Moduł 18</b>	
<b>Uwarunkowania powodzeń i niepowodzeń</b>	
<b>szkolnych .....</b>	<b>105</b>
<b>Rozdział 19 – Moduł 19</b>	
<b>Nauczyciel – osobowość i styl pracy.....</b>	<b>115</b>
<b>Rozdział 20 – Moduł 20</b>	
<b>Psychologiczne i socjologiczne aspekty</b>	
<b>nauczania przedmiotów technicznych .....</b>	<b>121</b>

# Wstęp

Niniejsze materiały zostały opracowane w ramach realizacji Programu Rozwojowego Politechniki Warszawskiej finansowanego ze środków PROGRAMU OPERACYJNEGO KAPITAŁ LUDZKI. Przeznaczone są dla słuchaczy Studiów Podyplomowych dla Nauczycieli kierunku „Mechatronika maszyn i pojazdów”, „Komputerowo wspomagane projektowanie i wytwarzanie” oraz „Bezpieczeństwo człowieka w środowisku pracy i ergonomia”.

Swoim zakresem obejmują zagadnienia określone w programie studiów dla przedmiotu pt. „Dydaktyka przedmiotów zawodowych” opisanym w sylabusie opracowanym dla tego przedmiotu. Zawartość merytoryczna programu przedmiotu spełnia wymagania określone w standardach kształcenia nauczycieli (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r).

Przewodnik metodyczny podzielony został na 19 modułów tematycznych, skonstruowanych według jednolitego schematu: 1. Temat, 2. Liczba godzin, 3. Cel ogólny, 4. Cele szczegółowe, 5. Pojęcia kluczowe, 6. Literatura, 7. Projektowany przebieg zajęć, 8. Zadania, 9. Materiał dla studentów.

Materiały uzupełniające i aktualizujące do przedmiotu będą udostępniane studentom za pośrednictwem systemu e-learning.



# 1

## **Interdyscyplinarny charakter dydaktyki ogólnej i dydaktyki przedmiotów zawodowych. Struktura pojęć**

### **MODUŁ NR 1**

- Cel ogólny:  
Student pozna strukturę pojęciową dydaktyki ogólnej i dydaktyki przedmiotów zawodowych i zrozumie ich interdyscyplinarny charakter oraz dostrzeże miejsce w systemie nauk społecznych.
- Liczba godzin: 4

## **ROZDZIAŁ 1**

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: nauczanie, uczenie się, kształcenie, edukacja, wiedza, dydaktyka ogólna, dydaktyka szczegółowa,
2. wymieni zadania dydaktyki i wskazuje na zależności procesu nauczania-uczenia się,
3. zanalizuje ogólną strukturę systemu pojęć pedagogicznych,
4. wymieni cechy dydaktyki jako nauki teoretyczno-praktycznej,
5. oceni miejsce dydaktyki w systemie nauk społecznych,
6. zna specyfikę nauczania przedmiotów technicznych.

### **Pojęcia kluczowe:**

Uczenie się, nauczanie, edukacja, kształcenie, wiedza, dydaktyka.

### **Literatura**

1. Kupisiewicz Cz.: Dydaktyka ogólna, GRAF PUNKT 2000, s. 15-21.
2. Kwieciński Z., Śliwerski B.(red.): Pedagogika, PWN 2008,t.1, s. 24-33
3. Melezinek A. Pedagogika inżynierska. Metodologia nauczania techniki. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej 2004, s. 17-24.
4. Niemierko B.: Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki. Wydawnictwa akademickie i Profesjonalne 2007,s. 34-44.
5. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Omówienie i analiza przemian dydaktyki jako nauki.
  - 1.1. Cechy dydaktyki jako nauki teoretyczno-praktycznej.
  - 1.2. Związek dydaktyki z innymi naukami.
2. Analiza ewolucji rozumienia pojęcia dydaktyka.



**INTERDYSCYPLINARNY CHARAKTER DYDAKTYKI OGÓLNEJ**  
**I DYDAKTYKI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH. STRUKTURA POJEĆ**

- 2.1. Konsekwencje dla procesu nauczania-uczenia się opisu dydaktyki jako sztuki.
- 2.2. Dydaktyka jako teoria nauczania.
- 2.3. Dydaktyka jako teoria uczenia się.
- 2.4. Współczesne rozumienie dydaktyki jako nauki o nauczaniu i uczeniu się.
3. Przedstawienie głównych pojęć dydaktyki w kontekście ogólnej struktury pojęć pedagogicznych.
4. Omówienie zadań dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych.
5. Wyjaśnienie założeń pedagogiki inżynierskiej jako odpowiedzi na specyficzne potrzeby nauczania przedmiotów technicznych.

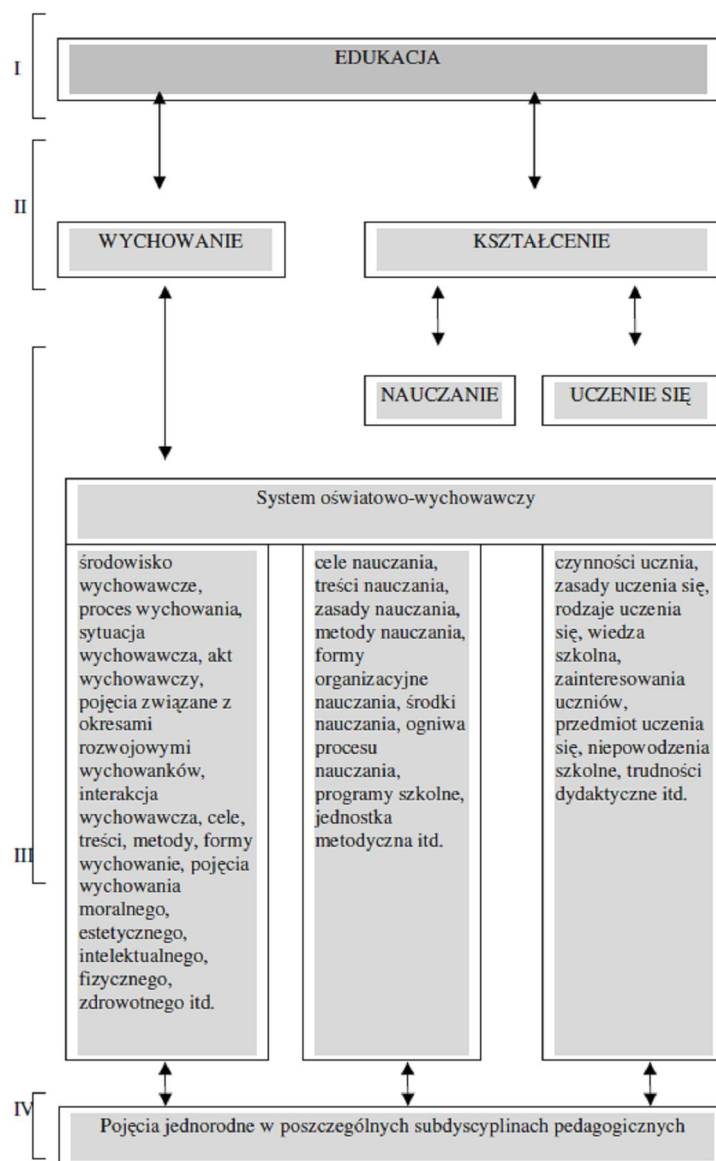
**Zadania**

Proszę wskazać zależności między dydaktyką ogólną a dydaktyką przedmiotów zawodowych.

**Materiał dla studentów**

Za: Kwieciński Z., Śliwerski B.(red.): *Pedagogika*, PWN 2008, t.1, s. 27.

**OGÓLNA STRUKTURA SYSTEMU POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH**



Rysunek 1.1 Ogólna struktura systemu pojęć pedagogicznych

# 2

## Ewolucyjne zmiany systemów dydaktycznych

### MODUŁ NR 2

- Cel ogólny:  
Student pozna kontekst historyczny i przebieg zmian  
oraz rozwój systemów dydaktycznych.
- Liczba godzin: 6

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: system dydaktyczny, dydaktyka herbartowska, dydaktyka progresywistyczna, dydaktyka współczesna,
2. wymieni składniki systemu kształcenia
3. zanalizuje przebieg zmian zachodzących w systemach dydaktycznych na przestrzeni wieków,
4. porówna system herbartowski i deweyowski,
5. oceni znaczenie systemów historycznych dla powstania dydaktyki współczesnej
6. skonstruuje propozycję zmian we współczesnej dydaktyce.

### **Pojęcia kluczowe:**

System dydaktyczny, stopnie formalne, pełny akt myślenia.

### **Literatura**

1. Kruszewski, K. Konarzewski K. (red.):Sztuka nauczania, PWN 1993, t.2, s. 36-44, 48-50.
2. Kupisiewicz Cz.: Dydaktyka ogólna, GRAF PUNKT 2000, s.42-53.
3. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.33-52.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Wyjaśnienie kluczowych pojęć: system dydaktyczny, podsystemy, system klasowo-lekcyjny, nauczanie problemowe.
2. Analiza cech szkoły tradycyjnej w kontekście powstania pierwszej naukowej teorii pedagogicznej.
  - 2.1. Myśl pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego, Jana Jakuba Rousseau i Jana Henryka Pestalozziego.
  - 2.2. System pedagogiczny Jana Fryderyka Herbarta:

- system klasowo-lekcyjny
  - teoria stopni formalnych
  - nauczanie wychowujące.
3. Omówienie założeń ruchu Nowego Wychowania.
    - 3.1. Krytyka intelektualizmu i encyklopedyzmu szkoły tradycyjnej.
    - 3.2. Progresywistyczna koncepcja Johna Dewey'a
      - 3.2.1. nauczanie problemowe
      - 3.2.2. „Pełny akt myślenia- jako odpowiedź na stopnie formalne J.F. Herbarta
  4. Przedstawienie założeń dydaktyki współczesnej
    - 4.1. Integralny charakter systemu kształcenia i systemu wychowania.
    - 4.2. Innowacyjny charakter dydaktyki współczesnej
      - 4.2.1. antycypacja i partycypacja w kształceniu,
      - 4.2.2. kierunki doskonalenia współczesnej szkoły.
  5. Gra dydaktyczna w grupach: Konstruowanie własnego systemu dydaktycznego.

**Zadania**

Proszę ocenić założenia dydaktyki współczesnej z punktu widzenia zwolennika dydaktyki herbartowskiej.

## ROZDZIAŁ 2

### **Materiał dla studentów:**

Tabela 2.1 ZESTAWIENIE STOPNI FORMALNYCH NAUCZANIA

HERBART	REIN	DEWEY
1.JASNOŚĆ 2.KOJARZENIE 3.SYSTEM 4.METODA	1.PRZYGOTOWANIE 2.PODANIE 3.POWIĄZANIE 4.ZEBRANIE 5.ZASTOSOWANIE	1.ODCZUCIE TRUDNOŚCI 2.SFORMUŁOWANIE PROBLEMU 3.WYSUNIĘCIE HIPOTEZ 4.WERYFIKACJA LOGICZNA/EMPIRYCZNA HIPOTEZ 5.DZIAŁANIE ZGODNE Z OBRANĄ HIPOTEZĄ

Za: Kupisiewicz Cz.: Dydaktyka ogólna, GRAF PUNKT 2000, s.45-50.

# 3

## Cele nauczania i uczenia się przedmiotów technicznych

### MODUŁ NR 3

- Cel ogólny:  
Student pozna zasady konstruowania celów ogólnych i celów operacyjnych, nabędzie umiejętności odróżniania celów i przeprowadzania operacjonalizacji według taksonomii ABC.
- Liczba godzin: 6

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: cel ogólny, cele szczegółowe, operacjonalizacja,
2. dokona analizy przedstawionych celów kształcenia,
3. wskaże wady i zalety celów ogólnych i szczegółowych,
4. oceni użyteczność przeprowadzania operacjonalizacji w nauczaniu przedmiotów technicznych,
5. dokona operacjonalizacji wskazanego celu ogólnego.

### **Pojęcia kluczowe:**

Cel kształcenia, cel ogólny, cel operacyjny, operacjonalizacja, taksonomia.

### **Literatura**

1. Kruszewski, K. Konarzewski K. (red.): *Sztuka nauczania*, PWN 1993, t.1, s.16-23.
2. Melezinek A.: *Pedagogika inżynierska. Metodologia nauczania techniki*. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej 2004, s.24-32.
3. Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.78-86.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Omówienie celów kształcenia ogólnego
  - 1.1. Strona osobowościowa i strona rzeczowa nauczania.
2. Przedstawienie związku celów kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego.
3. Podział celów kształcenia na cele ogólne i cele operacyjne-szczegółowe.
4. Analiza wad i zalet celów edukacyjnych (ogólnych i operacyjnych).
5. Zasady operacjonalizacji celu.



## CELE NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ PRZEDMIOTÓW TECHNICZNYCH

- 5.1. Etapy i procedura operacjonalizacji,
- 5.2. Błędy w przeprowadzaniu operacjonalizacji,
6. Taksonomia ABC jako przykład ramowej taksonomii celów nauczania i wychowania.
7. Przedstawienie przykładowej operacjonalizacji celu ogólnego.
8. Dyskusja na temat błędów i problemów w konstruowaniu celów ogólnych i operacyjnych.

### **Zadania**

Wykorzystując program nauczania wybranego przedmiotu technicznego wybierz dowolny cel ogólny i dokonaj jego operacjonalizacji.

### **Materiał dla studentów:**

Tabela 3.1. SCHEMAT, TAKSONOMIA CELÓW KSZTAŁCENIA, A B C

POZIOM	KATEGORIA
I. WIADOMOŚCI	A. ZAPAMIĘTANIE WIADOMOŚCI B. ZROZUMIENIE WIADOMOŚCI
II. UMIEJĘTNOŚCI	C. STOSOWANIE WIADOMOŚCI W SYTUACJACH TYPOWYCH D. STOSOWANIE WIADOMOŚCI W SYTUACJACH NIETYPOWYCH

Za: Kruszewski, K. Konarzewski K. (red.):*Sztuka nauczania*, PWN 1993, t.1, s.13 i 15

Tabela 3.2. SCHEMAT, TAKSONOMIA CELÓW WYCHOWANIA, A B C

POZIOM	KATEGORIA
I. DZIAŁANIA	A. UCZESTNICTWO W DZIAŁANIU B. PODEJMOWANIE DZIAŁANIA
II. UMIEJĘTNOŚCI	C. NASTAWIENIE NA DZIAŁANIE D. SYSTEM DZIAŁAŃ

Za: Kruszewski, K. Konarzewski K. (red.):*Sztuka nauczania*, PWN 1993,t.1,  
s.13 i 15



# 4

## Treści programu nauczania przedmiotów zawodowych

### MODUŁ NR 4

- Cel ogólny:  
Student pozna zasady doboru treści kształcenia  
i reguły przygotowywania materiału nauczania
- Liczba godzin: 4

## **ROZDZIAŁ 4**

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. wymieni i scharakteryzuje wymagania, którym sprostać muszą treści kształcenia,
2. wskaże zależności zachodzące między płaszczyznami wiedzy,
3. wymieni i omówi pedagogiczne teorie doboru treści kształcenia,
4. oceni znaczenie historycznych teorii doboru treści kształcenia dla współczesnej oświaty,
5. dokona analizy trzech układów treści kształcenia,
6. skonstruuje, odwołując się do znanych zasad, własne reguły przygotowania materiału nauczania w nauczaniu pojęć i zasad oraz w nauczaniu problemowym.

### **Pojęcia kluczowe:**

Treści kształcenia, materiał nauczania, układ treści nauczania, transfer dodatni, program autorski.

### **Literatura**

1. Kruszewski, K. Konarzewski K. (red.): Sztuka nauczania, PWN 1993, t.1, s. 84-93.
2. Kupisiewicz Cz.: Dydaktyka ogólna, GRAF PUNKT 2000, s.80-92.
3. Melezinek A.: Pedagogika inżynierska. Metodologia nauczania techniki. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej 2004, s.44-52.
4. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Omówienie wymagań społecznych, zawodowych, kulturowych i naukowych stawianym treści kształcenia.
  - 1.1. Cechy dydaktyki jako nauki teoretyczno-praktycznej.
  - 1.2. Związek dydaktyki z innymi naukami.

## TREŚCI PROGRAMU NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

2. Wyjaśnienie związków między dwiema płaszczyznami, według których organizowana jest wiedza szkolna: płaszczyzną przedmiotową i płaszczyzną psychologiczną.
  - 2.1. Schemat funkcjonowania wiadomości.
  - 2.2. Dydaktyka jako teoria uczenia się.
  - 2.3. Współczesne rozumienie dydaktyki jako nauki o nauczaniu i uczeniu się.
3. Przedstawienie historycznych i współczesnych teorii doboru treści kształcenia.
4. Wskazanie znaczenia prawidłowego konstruowania układu treści kształcenia.
  - 4.1. Postulaty systematyczności i korelacji wewnątrzprzedmiotowej i międzyprzedmiotowej.
  - 4.2. Układy treści nauczania: liniowy, spiralny i koncentryczny.
5. Przedstawienie czynności nauczyciela przygotowującego materiał nauczania.

### **Zadania**

1. Proszę scharakteryzować założenia trzech historycznych teorii doboru treści kształcenia i wskazać ich przydatność dla współczesnego systemu oświatowego.
2. Proszę uzupełnić tabelę zamieszczoną w Materiale dla studentów.

## **ROZDZIAŁ 4**

### **Materiał dla studentów**

Tabela 4.1

LP	NAZWA TEORII	CZAS POW- STAN IA	PRZED- STAWI- CIELE	CHARAKTE- RYSTYKA	OCENA
1	MATERIALIZM DYDAKTYCZNY				
2	FORMALIZM DYDAKTYCZNY				
3	UTYLITARYZM DYDAKTYCZNY				
4	TEORIA PROBLEMOWO- KOMPLEKSOWA				
5	STRUKRURALIZM				
6	EGZEMPLARYZM				
7	MATERIALIZM FUNKCJONALNY				
	TEORIA PROGRAMOWANIA DYDAKTYCZNEGO				

# 5

## Proces kształcenia

### MODUŁ NR 5

- Cel ogólny:  
Student uświadomi sobie i oceni znaczenie związku między czynnościami uczniów i czynnościami nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się
- Liczba godzin: 4

**Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: proces kształcenia, proces samokształcenia, ogniwa procesu nauczania-uczenia się, tok podający, tok poszukujący system dydaktyczny,
2. omówi gnoseologiczne podstawy procesu kształcenia,
3. wymieni ogniwa (momenty) procesu kształcenia w toku podającym i w toku poszukującym,
4. zestawi i oceni związek czynności nauczyciela i czynności uczniów we współczesnym modelu kształcenia,
5. wymieni cechy współczesnego modelu kształcenia,
6. wskaże na znaczenie jedności nauczania i uczenia się w procesie kształcenia,
7. omówi zasady integracji procesu kształcenia z procesem samokształcenia.

**Pojęcia kluczowe:**

Proces kształcenia, proces samokształcenia, ogniwa (momenty) procesu kształcenia, tok podający, tok poszukujący.

**Literatura**

1. Kupisiewicz Cz.: Dydaktyka ogólna, GRAF PUNKT 2000,s.101-110.
2. Niemierko B.: Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki. Wydawnictwa akademickie i Profesjonalne 2007, s. 84-88.
3. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Wyd. „Żak” 1996.
4. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. „Żak” 1996, s.132-151.

**Projektowany przebieg zajęć**

1. Wyjaśnienia terminologiczne.



- 1.1. Proces kształcenia, proces samokształcenia, ogniwa (momenty) procesu kształcenia, tok podający, tok poszukujący.
2. Omówienie cech podającego i poszukującego toku pracy dydaktycznej.
  - 2.1. Ogniwa procesu nauczania-uczenia się.
3. Scharakteryzowanie cech współczesnego modelu nauczania-uczenia się.
4. Wskazanie na znaczenie gnoseologicznych podstaw procesu kształcenia.
5. Uświadomienie związku i korelacji czynności nauczyciela i czynności uczniów w toku pracy szkolnej.
6. Omówienie metod pracy samokształceniowej.

### **Zadania**

Proszę wskazać zależności między uczeniem się i samokształceniem.

Proszę wskazać wady i zalety współczesnego toku pracy dydaktycznej.

### **Materiał dla studentów:**

#### **OGNIWA PROCESU NAUCZANIA – UCZENIA SIĘ W PODAJĄCYM TOKU PRACY DYDAKTYCZNEJ**

1. PRZYGOTOWANIE DO PRACY (WZBUDZENIE U UCZNIÓW POZYTYWNEJ MOTYWACJI, NP.: DZIĘKI ZAPOZNANIU Z CELAMI LEKCJI, TEMATEM, ZAMIERZONYM EFEKTEM KOŃCOWYM ORAZ PLANEM).
2. PODANIE NOWEGO MATERIAŁU (SŁUŻY TEMU SŁOWO MÓWIONE: WYKŁAD, POGADANKA, LUB SŁOWO PISANE: LEKTURA PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH, ENCYKLOPEDIA, TABELA...)
3. SYNTEZA (WYEKSPONOWANIE ZAWARTYCH W NOWYM MATERIALE PODSTAWOWYCH FAKTÓW, ZASADNICZYCH TEZ, GŁÓWNYCH IDEI W CELU ICH UPORZĄDKOWANIA I UTRWALENIA. WAŻNA JEST ZNAJOMOŚĆ TREŚCI PODSTAWOWYCH A NIE WIELU WIADOMOŚCI SZCZEGÓŁOWYCH)

4. KONTROLA STOPNIA OPANOWANIA WIADOMOŚCI (ZADANIE NAUCZYCIELA, TO WYKRYCIE BRAKÓW I LUK W WIADOMOŚCIACH I UMIEJĘTNOŚCIACH UCZNIÓW A TAKŻE OCENA TRWAŁOŚCI I OPERATYWNOŚCI ZDOBYTEJ PRZEZ NICH WIEDZY)

**ZALETĄ** TOKU PODAJĄCEGO JEST SZYBKIE PRZEKAZANIE UCZNIOM GOTOWEJ WIEDZY.

**WADA** POLEGA NA SŁABEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW ORAZ NA GŁÓWNIIE PAMIĘCIOWYM SPOSOBIE PRZYSWAJANIA PRZEZ NICH WIEDZY.

**OGNIWA PROCESU NAUCZANIA – UCZENIA SIĘ  
W POSZUKUJĄCYM TOKU PRACY DYDAKTYCZNEJ**

1. UŚWIADOMIENIE SOBIE PRZEZ UCZNIÓW, PRACUJĄCYCH POD KIERUNKIEM NAUCZYCIELA, OKREŚLONEJ TRUDNOŚCI O CHARAKTERZE TEORETYCZNYM LUB PRAKTYCZNYM - JEST TO PUNKT WYJŚCIA DO SAMODZIELNEGO SFORMUŁOWANIA ROZWIĄZYWANEGO PRZEZ NICH PROBLEMU
2. SŁOWNE OKREŚLENIE TRUDNOŚCI, TZN. SFORMUŁOWANIE PROBLEMU ORAZ ZEBRANIE I UPORZĄDKOWANIE ZARÓWNO DANYCH, JAK I NIEWIADOMYCH. W TRAKCIE REALIZACJI TEGO OGNIWA UCZNIOWIE, PRACUJĄC NADAŁ POD KIERUNKIEM NAUCZYCIELA, GROMADZĄ NIEZBĘDNE W TYM CELU MATERIAŁY.
3. FORMUŁOWANIE HIPOTEZ, PROWADZĄCYCH DO ROZWIĄZANIA PROBLEMU ORAZ UZASADNIANIE KAŻDEJ Z NICH NA PODSTAWIE SWEJ DOTYCHCZASOWEJ WIEDZY. W WYNIKU TEJ TEORETYCZNEJ WERYFIKACJI NASTĘPUJE SELEKCJA WYSUWANYCH HIPOTEZ (ODRZUCONE ZOSTAJĄ HIPOTEZY SŁABO UZASADNIONE, NIEPRAWDOPODOBNE A PRZEDMIOTEM DALSZEJ PRACY STAJE SIĘ HIPOTEZA, ZA KTÓRĄ PRZEMAWIAJĄ ARGUMENTY UZNANE ZA ISTOTNE).
4. WERYFIKACJA EMPIRYCZNA, PRZEPROWADZA SIĘ PRZEDE WSZYSTKIM NA LEKCJACH PRZEDMIOTÓW

MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH (HUMANISTYCZNE- ANALIZA MATERIAŁÓW ŹRÓDŁOWYCH, SŁOWNIKÓW, MAP...). CZYNNOSCI WYMAGANE W TOKU REALIZACJI TEGO OGNIWA UCZNIOWIE WYKONUJĄ SAMODZIELNIE. W PRZYPADKU POTWIERDZENIA HIPOTEZY NA PODSTAWIE WYNIKÓW OBSERWACJI, EKSPERYMENTU, LEKTURY..., UCZNIOWIE ZDOBYWAJĄ NOWE WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI.

5. WŁĄCZENIE NOWYCH WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI DO SYSTEMU WIEDZY JUŻ POSIADANEJ, ICH UTRWALENIE I ZASTOSOWANIE.

**ZALETĄ** POSZUKUJĄCEGO TOKU NAUCZANIA JEST TO, ŻE WYMAGA OD UCZNIÓW WIĘCEJ SAMODZIELNOŚCI MYŚLENIA I DZIAŁANIA NIŻ TOK PODAJĄCY, ZAPEWNIAJĄC IM WIEDZĘ TRWAŁSZĄ I BARDZIEJ OPERATYWNA.

**WADĄ** JEST FAKT, ŻE NA JEGO REALIZACJĘ POTRZEBA ZNACZNIE WIĘCEJ CZASU.

**OGNIWA PROCESU NAUCZANIA – UCZENIA SIĘ WE WSPÓŁCZESNYM TOKU PRACY DYDAKTYCZNEJ**

1. UŚWIADAMIANIE UCZNIOM CELÓW I ZADAŃ DYDAKTYCZNYCH, STAWIANIE PROBLEMÓW – CZEMU POWINNO ODPOWIADAĆ POWSTAWANIE U UCZNIÓW ODPOWIEDNICH MOTYWÓW UCZENIA SIĘ
2. ZAZNAJAMIANIE UCZNIÓW Z NOWYM MATERIAŁEM POPRZEZ UŻYCIĘ ODPOWIEDNICH ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH I DZIĘKI ZASTOSOWANIU ADEKWATNYCH METOD NAUCZANIA – ZE STRONY UCZNIÓW POWINNA NASTĄPIĆ OKREŚLONA DZIAŁALNOŚĆ PRAKTYCZNA, OBSERWACJA, GROMADZENIE MATERIAŁU DO ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW I PRZYSWAJANIE GOTOWYCH WIADOMOŚCI
3. KIEROWANIE PROCESAMI UOGÓLNIANIA – ZE STRONY UCZNIÓW OPANOWYWANIE POJĘĆ I SĄDÓW OGÓLNYCH DZIĘKI ODPOWIEDNIM OPERACJOM MYŚLOWYM, ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW
4. UTRWALANIE WIADOMOŚCI UCZNIÓW

## **ROZDZIAŁ 5**

5. KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI, NAWYKÓW I POSTAW
6. WIĄZANIE TEORII Z PRAKTYKĄ
7. KONTROLA I OCENA WYNIKÓW NAUCZANIA – SAMOKONTROLA

### **ZALETY:**

### **WADY:**

Za: Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. „Żak” 1996, s.132-151.

# 6

## Zasady kształcenia

### MODUŁ NR 6

- Cel ogólny:  
Student zrozumie znaczenie zasad kształcenia i reguł dydaktycznych w organizacji procesu nauczania-uczenia się
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. omówi genezę powstania zasad nauczania,
2. wymieni i scharakteryzuje zasady kształcenia,
3. wyjaśni znaczenie reguł dydaktycznych,
4. przedstawi zasady dotyczące motywowania ucznia,
5. przygotuje zbiór zasad postępowania nauczyciela przedmiotów technicznych.

### **Pojęcia kluczowe**

Zasady kształcenia, prakseologia, reguły dydaktyczne

### **Literatura**

1. Kruszewski K., Konarzewski K. (red.): Sztuka nauczania, PWN 1993, t.1, s. 263-272.
2. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
3. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.171-189.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Przedstawienie genezy zasad kształcenia.
  - 1.1. Uwzględnienie miejsca zasad kształcenia w procesie nauczania-uczenia się.
  - 1.2. Związek dydaktyki z innymi naukami.
2. Scharakteryzowanie zasad kształcenia według klasyfikacji Wincentego Okonia.
  - 2.1. Zasada systemowości, czyli o porządkowaniu wiedzy w głowie ucznia.
  - 2.2. Zasada pogładowości, czyli respektowanie drogi między konkretem a abstrakcją.

- 2.3. Zasada samodzielności, czyli ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela.
- 2.4. Zasada związku teorii z praktyką
- 2.5. Zasada efektywności, czyli związku między celami a wynikami kształcenia.
- 2.6. Zasada przystępności, czyli pokonywania trudności uczniów w poznawaniu.
- 2.7. Zasada indywidualizacji i uspołecznienia, czyli związku interesów jednostki i zbiorowości.
3. Omówienie specyficznej koncepcji wywodzenia zasad kształcenia z przyjętej koncepcji na przykładzie prakseologii Tadeusza Kotarbińskiego.
4. Wyjaśnienie znaczenia wyszczególnionej grupy zasad dotyczących motywowania uczniów.

### **Zadania**

Sformułuj, uwzględniając specyfikę nauczania przedmiotów technicznych, zbiór zasad kształcenia.

### **Materiał dla studentów:**

[www.cocoon.internetdsl.pl/pedagogika/Wincenty\\_Okon.doc](http://www.cocoon.internetdsl.pl/pedagogika/Wincenty_Okon.doc)

### **Zasady nauczania**

Okoń wyróżnia następujące zasady nauczania: -systemowości -poglądowości –samodzielności -związku teorii z praktyką -efektywności -stopniowania trudności -związku indywidualizacji i uspołecznienia

### **Zasada systemowości czyli o porządkowaniu wiedzy w głowie uczniów**

Zasada ta swój początek wzięła z zasady systematyczności. Systematyczność jest cechą każdego rozsądnego działania. Skuteczność procesu kształcenia zależy od stopnia uporządkowania materiału dydaktycznego, od jego planowego ujęcia według pewnych właściwych dlań założeń, od racjonalnego podzielenia materiału na sensowne fragmenty i kolejnego ich opanowywania w ciągłym nawiązaniu do

całości, od tego czy podążając naprzód, uczeń opanował dobrze materiał poprzedni, niezbędny do zrozumienia i opanowania materiału nowego, od tego wreszcie czy nabywaniu wiedzy systematycznie towarzyszy rozwijanie i doskonalenie odpowiednich sprawności. Zwracanie uwagi uczniów na świat jako całość poprzez poszczególne przedmioty nauczania – jest sprawą bardzo ważną. Idei świat jako całość jest podporządkowana zasada korelacji, to jest łączności między przedmiotami nauki szkolnej, o której to zasadzie zbyt często zapomina się w podręcznikach szkolnych. Proces kształcenia jest też systemem: - stanowi sekwencję celowych czynności nauczycieli i uczniów, które zmierzają do wprowadzenia zamierzonych zmian w uczniach - składa się z takich elementów, jak nauczyciele, uczniowie, treść kształcenia i środowisko dydaktyczno- wychowawcze - elementy te wchodzi z sobą w związki przyczynowo – skutkowe i czasowo – przestrzenne, podlegają swoistej dynamice w czasie trwania procesu, powodując bardziej czy mniej korzystne, bardziej czy mniej trwałe ślady w uczniach

System to spełniający właściwe funkcje, rzeczowo lub logicznie uporządkowany zbiór składników oraz związków między tymi składnikami. Zespół tych związków relacji nazywamy strukturą. Układy materialno – rzeczowe istnieją niezależnie od poznającego je umysłu. Obejmują one całą rzeczywistość, a więc ogół rzeczy i zdarzeń, ich części składowe oraz stosunki i związki między nimi. Związki te są dwojakiego rodzaju, mogą to być: - stosunki czasowe, przestrzenne i ilościowe. Elementy układu mogą więc występować w tym samym czasie albo w czasie różnym. Stosunki przyczynowo – skutkowe, gdy sama obecność jednego elementu lub zmiany w nim zachodzące stają się przyczynami zmian w innym elemencie układu lub w całym układzie.

Pierwszy układ jest układem działającym jak żywy organizm czy klasa szkolna. Drugi rodzaj układów to układy logiczne, rozpatrywane na płaszczyźnie abstrakcyjnej. Uczenie się przebiega skuteczniej, gdy te układy jako rzeczowo i logicznie uporządkowane zbiory elementów i związków między nimi są należycie usystematyzowane w dostępnych uczniom materiałach i na lekcji, a zarazem, gdy zapewnia się odpowiednią ich hierarchizację.

### **Zasada pogładowości**

Pogładowość jest poszukiwaniem teorii na obszarze od konkretnego do abstrakcji. Można ją określić jako zespół norm, które wywodzą się z prawidłowości procesu kształcenia, dotyczących poznawania rzeczywistości na podstawie obserwacji, myślenia i praktyki – na drodze od konkretnego do abstrakcji i od abstrakcji do konkretnego. Takie poznanie



jest warunkiem głębszego rozumienia rzeczywistości, a tym samym skuteczniejszego na nią oddziaływania.

Zasada samodzielności czyli ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela

Samodzielność działania i samodzielność myślenia, obie silnie ze sobą powiązane.

Samodzielność działania uwzględnia rodzina i szkoła przez stopniowe wdrażanie dzieci i młodzieży poczynając od wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego do samodzielnego ( wyboru i planowaniu pracy, wykonywania pracy , sprawdzania wykonywanej pracy).

Świadome i samodzielne wykonywanie pracy polega na odpowiednim doborze stosowanie do celu pracy – warunków i środków działania. Zgodnie z zasadą samodzielności sprawdzanie wykonywanej pracy jest tyleż zadaniem ucznia co nauczyciela. W końcu uczeń jest wykonawcą pracy, toteż ma prawo do samokontroli. W procesie samokontroli zwykle pojawiają się następujące momenty: -konfrontacja końcowego efektu pracy z jej celem i planem-refleksja ucznia nad przyczynami odchylenia od planu oraz nad trudnościami w wykonywaniu pracy-własna decyzja autora pracy co do przyjęcia czy odrzucenia pracy lub wprowadzenia ewentualnych poprawek

Samodzielność myślenia – samodzielność działania > planujemy ich przebieg, realizujemy je i sprawdzamy ich efekty. Ze względu na stopień samodzielności rozróżnia się myślenie reproduktywne i produktywne. To pierwsze nazywane jest niesamodzielnym drugie samodzielnym. Myślenie o charakterze reproduktywnym opiera się głównie na tych zdolnościach poznawczych, które gwarantują dobre przyswajanie tzw. Gotowej wiedzy, wierne reprodukcje tego co jest podawane do wyuczenia się. Zdolności te głównie to pamięć i uwaga. Samodzielne myślenie potrzebne jest dobrze rozwinięta zdolność obserwacji , bogata wyobraźnia oraz samodzielność w myśleniu i działaniu. Nauczyciel kształtuje u uczniów myślenie samodzielne, gdy: -wdraża ich do formułowania problemów -uczy ich samodzielnego rozwiązywania - przyzwyczajają młodzież do sprawdzania uzyskanych odpowiedzi

Wyższy stopień samodzielności gwarantuje wyższe i wszechstronnejsze kompetencje uczniów.

### **Zasada związku teorii z praktyką**

Orientuje ona nauczycieli i twórców programów kształcenia o konieczności harmonijnego wiązania ze sobą wiedzy naukowej z praktyką codziennego życia, a zarazem o niebezpieczeństwach, jakie kryje w sobie oderwanie procesu kształcenia od praktyki bądź od teorii. Pierwsze prowadzi do werbalno – abstrakcyjnego nauczania, a więc z reguły do encyklopedyzmu drugie do utylitaryzmu dydaktycznego. Zasada związku teorii z praktyką ma oczywiście swoją własną treść. Jej podstawę stanowi wiedza o tej stronie procesu kształcenia, którą odnosi się do związku między poznawaniem rzeczywistości, czego efektem jest teoria, a jej zmienianiem, czyli praktyką. Teoria to zespół twierdzeń wyjaśniających daną dziedzinę rzeczywistości oraz mechanizmy jej przekształcania, praktyka zaś to materialna działalność ludzi, przekształcająca rzeczywistość stosownie do ich potrzeb.

### **Zasada efektywności czyli związku między celami a wynikami kształcenia.**

Zasada efektywności dotyczy funkcjonowania i optymalizacji wielu czynników, biorących bezpośredni lub pośredni udział w procesie dydaktycznym. Udział bezpośredni biorą takie czynniki jak metody pracy nauczycieli i uczniów, ilość czasu zadaniowego, wiadomości i sprawności uczniów, udział zaś pośredni takie, jak inteligencja, zdolności uczniów, wykształcenie i kultura pedagogiczna nauczycieli oraz środowisko rodzinne i rówieśnicze. Obszar, na jakim funkcjonuje zasada efektywności, zawiera się między celami kształcenia a osiągnięciami szkolnymi. Cele określają kierunek zmian, jakie pod wpływem kształcenia mają się dokonać w uczniach, osiągnięcia zaś, zwłaszcza te, które poddają się pomiarowi, mówią o tym, jakie zmiany pod wpływem kształcenia rzeczywiście się w nich dokonały.

### **Zasada przystępności czyli pokonywania trudności uczniów w poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości.**

Potrzeba poszukiwania takich sposobów nawiązania przez nauczyciela kontaktu z każdym uczniem, jak również doboru takich metod, pracy i środków, aby w stopniu maksymalnym uruchomić te siły i możliwości ogółu uczniów, jakie odpowiadają danej fazie ich rozwoju umysłowego, społeczno – moralnego i fizycznego. Szczególnie ważna jest przy tym znajomość wszystkich uczniów w klasie, różnic w ich postępach szkolnych, w ich temperamencie i tempie uczenia się, jak również znajomość klasy jako zbiorowości, jej wewnętrznej struktury, osób wpływowych, motywacji i nastawienia do szkoły.

**Zasada indywidualizacji i uspołecznienia czyli związku interesów jednostki i zbiorowości.**

Zasada ta wymaga uspołecznienia postaw i zachowań młodzieży, rozwinięcia umiejętności współdziałania w pracy zespołowej, ukształtowania społecznych postaw i motywacji młodych ludzi. Uspołecznianie uczniów dokonuje się w szkole pod wpływem ogółu działań zmierzających do uczynienia z ucznia – przy współpracy z rodziną – pełnowartościowej istoty społecznej, poprzez danie mu szans zdobycia takiej wiedzy oświaty i takich kwalifikacji ogólnych, jak również wartości i takiego stopnia rozwoju osobowości, aby się mógł stać pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, a zarazem w tym społeczeństwie realizować swoje indywidualne cele życiowe. Zasada uspołeczniania, łącząc interes indywidualny ze społecznym, tylko częściowo odpowiada tej nowej technice socjologicznej. Jak długo szkoła będzie szkołą, tak długo konieczna będzie w niej praca indywidualna ucznia, organizowana w kontakcie – bezpośrednim bądź pośrednim – ucznia z nauczycielem. Szeroko stosuje się pracę frontálną całej klasy szkolnej, zwaną też pracą masową. Angażuje ona wszystkich uczniów, choć z reguły dzieje się to przy bardzo zróżnicowanej aktywności każdego z nich. Większemu procesowi socjalizacji służy praca grupowa. Praca ta stwarza autentyczne warunki zmiany motywacji indywidualnej na społeczną. Staje się to możliwe wtedy, gdy grupa samodzielnie podejmuje zadania dydaktyczne lub realizuje zadania podsunęte jej przez nauczyciela, gdy zadania te wykonuje pod kierunkiem wybranego przez siebie lub wyznaczonego kolegi, gdy wreszcie sprawdza ilość i jakość wykonywanych zespołowo prac. Praca grupowa ukierunkowana na to, aby ucznia uczynić społecznie dojrzałym człowiekiem, może występować w szkole w różnych postaciach. Już sama klasa szkolna jako całość może być grupą odpowiednio zorganizowaną i harmonijnie rozwiązującą wspólne zadania. Praca brygadowa, która rzadziej występuje w szkole ogólnokształcącej znacznie częściej w szkołach zawodowych.





# Kształcenie wielostronne

## MODUŁ NR 7

- Cel ogólny:  
Student pozna zasady kształcenia wielostronnego i zrozumie jego fundamentalne znaczenie dla kształtowania nowego stylu pracy nauczyciela
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: kształcenie wielostronne, sieć poznawcza, sieć operacyjna, sieć wartości,
2. wymieni i scharakteryzuje trzy rodzaje aktywności człowieka,
3. poda przykłady uczenia się spostrzeżeniowego, warunkowania sensorycznego i nabywania wiedzy,
4. zaprojektuje rozwiązanie wskazanej sytuacji problemowej,
5. oceni skutki uczenia się przez przeżywanie,
6. zaproponuje własną koncepcję nauczania politechnicznego.

### **Pojęcia kluczowe:**

Kształcenie wielostronne, sieć poznawcza, sieć operacyjna, sieć wartości, myślenie konwergencyjne, myślenie dywergencyjne.

### **Literatura**

1. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
2. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.191-207.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Przedstawienie psychologiczno-fizjologicznych przesłanek zasadności nauczania zgodnego z koncepcją kształcenia wielostronnego.
  - 1.1. Koncepcja harmonijnej interakcji półkul mózgowych.
  - 1.2. Teoria poznawcza Janusza Reykowskiego.
    - sieć poznawcza
    - sieć operacyjna
    - sieć wartości

2. Omówienie trzech rodzajów aktywności człowieka jako podstawy teorii kształcenia wielostronnego.
  - 2.1. Aktywność intelektualna.
  - 2.2. Aktywność emocjonalna.
  - 2.3. Aktywność praktyczna.
  - 2.4. Współczesne rozumienie dydaktyki jako nauki o nauczaniu i uczeniu się.
3. Analiza procesu uczenia się w kontekście koncepcji kształcenia wielostronnego.
  - 3.1. Uczenie się poznawcze.
    - uczenie się spostrzeżeniowe
    - uczenie się sensoryczne
    - uczenie się jako nabywanie wiedzy
  - 3.2. Uczenie się problemowe.
  - 3.3. Uczenie się przez przeżywanie.
  - 3.4. Uczenie się przez działanie.

**Zadania**

Homo valens, homo faber i homo creator- wyjaśnij, na czym polega kształcenie wielostronne.

## ROZDZIAŁ 6

### **Materiał dla studentów**

#### WYBRANE ASPEKTY KSZTAŁCENIA WIELOSTRONNEGO

<b>SPOSOBY UCZENIA SIĘ</b>	<b>METODY NAUCZANIA</b>	<b>SKŁADNIKI TREŚCIOWE</b>	<b>POSTAWY</b>	<b>STRATEGIA DZIAŁANIA</b>
PRZYSWAJANIE	PODAJĄCE	OPISOWE	RECEPTYWNA	INFORMACYJNA <b>I</b>
ODKRYWANIE	PROBLEMOWE	WYJAŚNIAJĄCE	BADAWCZA	PROBLEMOWA <b>P</b>
PRZEŻYWANIE	EKSPONUJĄCE	OCENIAJĄCE	AFEKTYWNA	EMOCJONALNA <b>E</b>
DZIAŁANIE	PRAKTYCZNE	NORMATYWNE	AKTYWNA	OPERACYJNA <b>O</b>

Za: Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. PWN, Warszawa 1987, s.221.



# 8

## Metody nauczania

### MODUŁ NR 8

- Cel ogólny:  
Student pozna klasyfikacje metod nauczania i zrozumie zasadność trafnego doboru metod ze względu na kryteria
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. poda i omówi jedną wybraną typologię metod nauczania,
2. wymieni kryteria doboru metod nauczania,
3. wymieni funkcje dydaktyczne metod nauczania,
4. porówna trzy wybrane metody słowne,
5. wskaże zależności między zadaniami dydaktycznymi a metodami nauczania,
6. oceni skuteczność pracy metodą gier dydaktycznych w procesie nauczania-uczenia się,

### **Pojęcia kluczowe:**

Metody nauczania, zadania dydaktyczne, gry dydaktyczne.

### **Literatura**

1. Kruszewski K. ,Konarzewski K. (red.):Sztuka nauczania, PWN 1993,t.1,s. 263-272.
2. Kupisiewicz Cz.: Dydaktyka ogólna, GRAF PUNKT 2000,s.139-155.
3. Melezinek A.: Pedagogika inżynierska. Metodologia nauczania techniki. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej 2004, s.174-176.
4. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
5. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.253-274.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Przedstawienie i omówienie dwu klasyfikacji metod nauczania.
  - 1.1. Klasyfikacja metod nauczania według Czesława Kupisiewicza.
  - 1.2. Typologia metod nauczania według Wincentego Okonia.
2. Omówienie kryteriów trafnego doboru metod.

- 2.1. Wskazanie ukierunkującego charakteru kryteriów.
3. Scharakteryzowanie funkcji dydaktycznych metod nauczania.
  - 3.1. Wskazanie ukierunkującego charakteru kryteriów.
4. Zanalizowanie zależności między zadaniami dydaktycznymi a metodami nauczania.
5. Praca w grupach: skonstruowanie gry dydaktycznej do wybranego, zgodnego z programem nauczania, tematu.

**Zadania**

Proszę opracować propozycje trzech scenariuszy lekcji z wykorzystaniem metody symulacyjnej, burzy mózgów i wykładu.

**Materiał dla studentów:**

## TYPOLOGIA METOD NAUCZANIA WEDŁUG WINCENEGO OKONIA

METODY ASYMILACJI WIEDZY	METODY SAMODZIELNEGO DOCHODZENIA DO WIEDZY	METODY WALORYZACYJNE (EKSPONUJĄCE WARTOŚCI	METODY PRAKTYCZNE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pogadanka</li> <li>▪ Dyskusja</li> <li>▪ Wykład</li> <li>▪ Praca z książką</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Klasyczna metoda problemowa</li> <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 impresyjne</li> <li>▪ Metody ekspresyjne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metody ćwiczebne</li> <li>▪ Metody realizacji zadań wytwórczych</li> </ul>

Za: Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. „Żak” 1996, s. s.253-274.



# 9

## Środki dydaktyczne

### MODUŁ NR 9

- Cel ogólny:  
Student zrozumie zasadność trafnego doboru środków dydaktycznych i ich znaczenie dla efektywności nauczania-uczenia się
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. wymieni funkcje środków dydaktycznych,
2. wymieni kryteria doboru środków dydaktycznych,
3. scharakteryzuje specyfikę doboru środków dydaktycznych w nauczaniu przedmiotów technicznych,
4. poda i oceni klasyfikację środków dydaktycznych,
5. uzasadni dobór środków dydaktycznych do zaproponowanego tematu lekcji.

### **Pojęcia kluczowe:**

Środki dydaktyczne, klasyfikacja środków dydaktycznych, funkcje środków dydaktycznych.

### **Literatura**

1. Kupisiewicz Cz.: *Dydaktyka ogólna*, GRAF PUNKT 2000, s.176-183.
2. Melezinek A.: *Pedagogika inżynierska. Metodologia nauczania techniki*. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej 2004, s.107-113, 154-160.
3. Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 128-133.
4. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
5. Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.275-291.

### **Projektowany przebieg zajęć:**

1. Wyjaśnienie znaczenia i funkcji środków dydaktycznych w procesie nauczania-uczenia się.
  - 1.1. Pojęcie środków dydaktycznych.
  - 1.2. Funkcje środków dydaktycznych.

- poznawanie rzeczywistości
- poznawanie wiedzy o rzeczywistości
- kształtowanie postaw i emocjonalnego stosunku do rzeczywistości,
- rozwijanie działalności przekształcającej rzeczywistość.

1.3. Znaczenie środków dydaktycznych w procesie nauczania-uczenia się.

2. Omówienie typologii środków dydaktycznych według Wincen-  
tego Okonia.

2.1. Środki dydaktyczne proste.

2.2. Środki dydaktyczne złożone.

3. Scharakteryzowanie kryteriów adekwatnego doboru środków  
dydaktycznych.

4. Praca w grupach: Do wybranego tematu lekcji należy,  
uwzględniając pozostałe kryteria doboru środków  
dydaktycznych, zaproponować właściwe środki i uzasadnić  
wybór.

### **Zadania**

Proszę do wybranego tematu lekcji, uwzględniając kryteria doboru  
środków dydaktycznych, zaproponować właściwe środki dydaktyczne  
i uzasadnić swój wybór.

**Materiał dla studentów:**

TYPOLOGIA ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH  
WEDŁUG WINCENTEGO OKONIA

<b>ŚRODKI DYDAKTYCZNE PROSTE</b>	<b>ŚRODKI DYDAKTYCZNE ZŁOŻONE</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ ŚRODKI SŁOWNE (TEKST DRUKOWANY)</li> <li>▪ ŚRODKI WZROKOWE (MODELE, OBRAZY, WYKRESY, MAPY...)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ MECHANICZNE ŚRODKI WZROKOWE (APARATY FOTOGRAFICZNE, MIKROSKOPY, TELESKOPY...)</li> <li>▪ ŚRODKI SŁUCHOWE ( RADIA, MAGNETOFONY)</li> <li>▪ ŚRODKI SŁUCHOWO- WZROKOWE (FILM, TELEWIZJA)</li> <li>▪ ŚRODKI AUTOMATYZUJĄCE (KOMPUTERY, LABORATORIA JĘZYKOWE...)</li></ul>

Za: Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. „Żak” 1996, s.  
s.277.



# 10

## Funkcje podręczników szkolnych

### MODUŁ NR 10

- Cel ogólny:  
Student pozna funkcje podręcznika szkolnego i zrozumie jego ograniczoną rolę w procesie nauczania-uczenia się
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: podręcznik szkolny, funkcje podręcznika szkolnego, struktura podręcznika szkolnego,
2. wymieni funkcje podręcznika,
3. poda cechy, które składają się na formę językowo-graficzną dobrego podręcznika,
4. wyjaśni i oceni poglądy Celestyna Freineta na temat znaczenia podręcznika w procesie nauczania-uczenia się,
5. scharakteryzuje zjawisko „fetyszyzacji podręcznika” we współczesnym systemie kształcenia,
6. porówna, wskazując podobieństwa i różnice, typy podręczników,
7. scharakteryzuje podręcznik, który uważa za atrakcyjny i spełniający funkcje dobrego podręcznika.

### **Pojęcia kluczowe:**

Podręcznik szkolny, funkcje podręcznika szkolnego, struktura podręcznika szkolnego.

### **Literatura**

1. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
2. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.292-306.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Wyjaśnienie pojęć: podręcznik szkolny, funkcje podręcznika szkolnego, struktura podręcznika szkolnego.
2. Omówienie funkcji podręczników szkolnych.
  - 2.1. Funkcja informacyjna.
  - 2.2. Funkcja badawcza.

- 2.3. Funkcja praktyczna.
- 2.4. Funkcja samokształceniowa.
3. Analiza związku treści i formy podręcznika.
4. Omówienie poglądów Celestyna Freineta na znaczenie podręczników szkolnych w procesie nauczania-uczenia się.
  - 4.1. Zjawisko „fetyszyzacji podręcznika” we współczesnym systemie kształcenia .
5. Przedstawienie głównych pojęć dydaktyki w kontekście ogólnej struktury pojęć pedagogicznych.
6. Omówienie zadań dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych.
7. Wyjaśnienie założeń pedagogiki inżynierskiej jako odpowiedzi na specyficzne potrzeby nauczania przedmiotów technicznych.

### **Zadania**

Scharakteryzuj i oceń wybrany przez siebie podręcznik do nauczania przedmiotu technicznego.

### **Materiał dla studentów:**

#### **FORMA PODRĘCZNIKA:**

- ŻYWY I BOGATY JĘZYK
- PRZEMAWIAJĄCE DO WYOBRAŹNI PRZYKŁADY, DO ROZUMU - ARGUMENTY
- UNIKANIE ZDAŃ OPISOWYCH NA KORZYŚĆ ZDAŃ WYJAŚNIAJĄCYCH
- PROSTY I ZROZUMIAŁY SPOSÓB OMAWIANIA PROBLEMÓW.

Za: Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. „Żak” 1996, s. s.297.

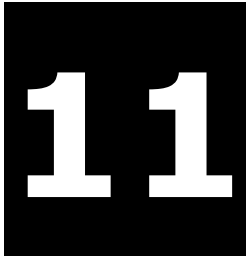
#### **FUNKCJE PODRĘCZNIKA:**

- INFORMACYJNA
- BADAWCZA

## Rozdział 10

- PRAKTYCZNA
- SAMOKSZTAŁCENIOWA

Za: Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. „Żak” 1996, s. s.297-299.



# Organizacyjne formy kształcenia

## MODUŁ NR 11

- Cel ogólny:  
Student pozna ewolucyjny charakter zmian w organizacyjnych formach kształcenia
- Liczba godzin: 4

## **ROZDZIAŁ 11**

### **Cele szczegółowe**

1. zdefiniuje pojęcia: formy organizacyjne, lekcja, typy lekcji, tok kształcenia,
2. wymieni i scharakteryzuje trzy formy organizacyjne działalności dydaktycznej: praca lekcyjna, praca domowa i praca pozalekcyjna,
3. scharakteryzuje wybrany system organizacyjny kształcenia,
4. omówi typy lekcji,
5. scharakteryzuje i oceni cztery toki kształcenia,
6. porówna organizacyjne formy pracy uczniów na lekcji,
7. wymieni rodzaje prac domowych i oceni ich efektywność,
8. oceni działania szkoły w kształtowaniu u uczniów nawyku racjonalnego wykorzystywania czasu wolnego.

### **Pojęcia kluczowe:**

Formy organizacyjne, lekcja, typy lekcji, tok kształcenia.

### **Literatura**

1. Kupisiewicz Cz.: Dydaktyka ogólna, GRAF PUNKT 2000, s.157-176.
2. Niemierko B.: Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki. Wydawnictwa akademickie i Profesjonalne 2007, s. 235-245.
3. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
4. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.309-337.

**Projektowany przebieg zajęć**

1. Przedstawienie reform systemu organizacyjnego kształcenia.
  - 1.1. Jednolity system szkolnictwa według Jana Amosa Komeńskiego.
  - 1.2. Koncepcja systemu klasowo-lekcyjnego.
  - 1.3. Próby modyfikacji systemu klasowo-lekcyjnego.
    - system mannheimski
    - nowe wychowanie
    - plan daltoński
    - metoda ośrodków zainteresowań
    - system Celestyna Freineta
    - plan Trumpa
2. Scharakteryzowanie struktury i typów lekcji.
  - 2.1. Lekcja „podająca”.
  - 2.2. Lekcja „problemowa”.
  - 2.3. Lekcja „operacyjna”.
3. Analiza strategii kształcenia.
  - 3.1. Strategia asocjacyjna
  - 3.2. Strategia problemowa.
  - 3.3. Strategia operacyjna
  - 3.4. Strategia emocjonalna.
4. Omówienie zasad organizacji pracy uczniów na lekcji.
  - 4.1. Praca jednostkowa.
  - 4.2. Praca grupowa.
  - 4.3. Praca zbiorowa.

## **ROZDZIAŁ 11**

5. Przedstawienie wartości kształcącej i wychowawczej pracy domowej.
6. Omówienie reguł racjonalnej organizacji pracy pozalekcyjnej.
7. Dyskusja na temat działań podejmowanych przez nauczycieli w kształtowaniu u uczniów nawyku racjonalnego wykorzystywania czasu wolnego.
  - 7.1. Analiza najnowszych badań na temat sposobów spędzania przez młodzież szkolną czasu wolnego.

### **Zadania**

Uzupełnij tabele zamieszczone w Materiale dla studentów.

### **Materiał dla studentów**

TOK (STRATEGIA) KSZTAŁCENIA

<b>STRATEGIA ASOCJACYJNA (INFORMACYJNA)</b>	<b>STRATEGIA PROBLE- MOWA</b>	<b>STRATEGIA OPERA- CYJNA</b>	<b>STRATEGIA EMOCJO NALNA</b>

Za: Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. „Żak” 1996, s. 317-324.



TYPY LEKCJI

• LEKCJA PODAJĄ CA	LEKCJA PROBLEMOWA	LEKCJA OPERACYJNA	LEKCJA EKSPozyCYJNA

Za: Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. „Żak” 1996,  
s. 317-324.



# 12

## Alternatywne i eksperymentalne placówki oświatowe

### MODUŁ NR 12

- Cel ogólny:  
Student pozna i oceni koncepcje alternatywnych systemów nauczania-uczenia się
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

1. zdefiniuje pojęcia: szkoła alternatywna, szkoła eksperymentalna, zmiana edukacyjna,
2. dokona analizy współczesnego systemu edukacji i poda własne propozycje jego zreformowania,
3. wymieni zarzuty stawiane wobec szkoły na początku XX wieku i zestawi je z tymi wobec szkoły współczesnej,
4. scharakteryzuje wybraną szkołę alternatywną, poda jej wady i zalety,
5. oceni znaczenie szkoły w szerszym kontekście zmiany społecznej.

### **Pojęcia kluczowe:**

Szkoła alternatywna, szkoła eksperymentalna, zmiana edukacyjna.

### **Literatura**

1. Niemierko B.: Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki. Wydawnictwa akademickie i Profesjonalne 2007, ss. 347-348, 352-353, 374.
2. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
3. Okoń W.: Dziesięć szkół alternatywnych, WSiP, Warszawa 1997, s. 10-20, 142-160.

### **Projektowany przebieg zajęć:**

1. Dyskusja na temat artykułu Jana Hartmana „Szkoła w obłokach”.
  - 1.1. Zebranie i zapisanie wniosków.
2. Wyjaśnienia definicyjne.
3. Omówienie zarzutów stawianych szkole na początku XX wieku i powstałego na tej podstawie ruchu szkół alternatywnych.
  - 3.1. Ogólne cechy szkół alternatywnych.
  - 3.2. Sieć szkół twórczych.

4. Scharakteryzowanie szkoły swobodnego wychowania Aleksandra Sutherlenda Neilla.
5. Przedstawienie szkoły jako podstawowego przyczynka zmiany edukacyjnej i zmiany społecznej.

### **Zadania**

Proszę o napisanie pogłębionej oceny ruchu szkół alternatywnych i jego znaczenia dla całego systemu edukacyjnego.

### **Materiał dla studentów**

**Jan Hartman**

#### **Szkoła w obłokach**

*Rzeczpospolita*, 15 września 2006 r.

[www.iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/do.php?c...p=szkola](http://www.iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/do.php?c...p=szkola)

Jak to powiedzieć w szkolnej poetyce? Ogary poszły w las? Oto rozpoczął się nowy rok szkolny. Sześciomilionowa rzesza uczniów, pod opieką setek tysięcy nauczycieli, specjalistów od oświaty oraz urzędników, przez dziesięć miesięcy czerpać będzie z krynicy nauk to, co dla ich rozwoju i szans życiowych najwartościowsze. Czyżby?

Nic podobnego! Szkoła znalazła się w kondycji tak poważnej, że tylko straceniec (lub zgorzkniały filozof) odważy się zakrzyknąć „Król jest nagi!”. Skoro więc wydałem już ten społecznie pożyteczny okrzyk, tytułem wstępu, tedy czas na rozwinięcie a następnie zakończenie.

Po cichu o fatalnym stanie szkoły mówi wielu – także wielu nauczycieli. Przed wszystkim jednak mówią o tym wykładowcy szkół wyższych. W październiku wkroczą w ich mury kolejni absolwenci liceów, pełni wiary, że przeszli długą drogę rzetelnej edukacji, sporo się już napracowali, a teraz otrzymają wykształcenie dające im status społeczny należny ludziom wykształconym. W większości przypadków są to tylko iluzje. Nie jest zaś iluzją to, co widzą każdego roku wykładowcy przedmiotów humanistycznych, czytający prace pisane przez studentów pierwszego roku. Stanowczo twierdzą, że przynajmniej co piąty student jest niezdolny do napisania poprawnie po polsku zdania dłuższego niż pięć słów, czyta powoli, zacinając się, bez zrozumienia; wiedzy zaś żadnej nie posiada. Być może całe lata ścigał lub wypraszał promocje do kolejnych klas. Być może w ogóle niczego od niego nie wymagano. Nie będę się wdawał w hipotezy, pozostawiając to socjologom edukacji.

Skupiam się dziś za to na faktach – na tym, czego szkoła uczy, a czego nie.

Z pewnością lepsze szkoły nakładają na uczniów wiele obowiązków i wcale nie jest łatwo je ukończyć. Te najlepsze zaś kształcą na poziomie, dla którego trudno byłoby znaleźć analogię w dawniejszych czasach. Ogromna większość jednakże to szkoły, które jeśli nawet wiele wymagają od siebie i od uczniów, sukcesy mają mierne lub wręcz pozorne.

Rozdzźwięk pomiędzy formalnymi założeniami dydaktycznymi i formalnie stawianymi uczniom wymaganiami a faktycznymi rezultatami jest ogromny. Sprawdziany szkolne i egzaminy tego nie pokazują, lecz doświadczenia ze studentami – aż nadto. Szkolne klasówki i matury instynktownie układane są i oceniane tak, żeby statystyczny wynik był optymistyczny. Szkoła jest wielką strukturą biurokratyczną, z natury broniącą się przed złymi wynikami sprawdzianów własnej swej przydatności i skuteczności. Tymczasem uczniowie zwykle wcale nie umieją tego, co z powodzeniem zdają na klasówkach i egzaminach maturalnych. A nawet, jeśli umieją, to zaraz zapominają. A nawet jeśli pamiętają, to niestety jest to z reguły wiedza marginalna, pozbawiona znaczenia zarówno dla rozwoju duchowego, jak i powodzenia w życiu. Szkoła uczy bowiem w większości rzeczy zbędnych albo gorzej jeszcze – rzeczy wątpliwych. Bo co my właściwie pamiętamy ze szkoły? Prawo Ohma, datę bitwy pod Grunwaldem, pięć wersów Inwokacji? No, może jeszcze setkę takich rzeczy. Czy to w ogóle jest jakaś wiedza? A jakim cudem właściwie prawie wszyscy zdają maturę z polskiego, skoro zdecydowana większość absolwentów liceów pisze nieortograficznie, a interpunkcji nie zna prawie nikt? Gdy zaś nowe matury już miały stać się w ogóle jakimś egzaminem, czyli pełnić funkcję eliminacyjną (niezbyt ambitnie, bo i tak zdało ją w tym roku 80% uczniów), to zaraz zapowiedziano „abolicję”. Uczy ona młodzież, że wszystko jest lipa i „ściema”, a co gorsza świadczy o infantyilizmie samej władzy, która tak sobie z państwowego egzaminu zakpiła.

Zgodnie ze swymi oświeceniowymi i pozytywistycznymi tradycjami szkoła kładzie nacisk na nauczanie matematyki i nauk przyrodniczych. Uczy się ich jednakże według programów, których założenia sięgają czasów przedwojennych. Matematyka szkolna jest trudna, nudna i na ogół zbędna. Prawie nikomu do niczego nie przydadzą się w życiu wielomiany i równania trygonometryczne, a ci, którzy idą na studia politechniczne i tak uczyć się będą od początku, gdyż w zdecydowanej większości przychodząc na studia nie umieją prawie nic. Sam ukończyłem klasę mat.-fiz. i dobrze wiem, jak niewielu uczniów pamięta

z lekcji matematyki cokolwiek poza „wzorem na deltę”, nie mówiąc już o tym, by z wiedzy tej kiedykolwiek mieli skorzystać. Powiada się wprawdzie, że lekcje matematyki mają dać uczniom szkołę logicznego myślenia, lecz trudno dać wiarę metodykom i pedagogom, że o to im właśnie chodzi, skoro czystej nauki logicznego myślenia, czyli lekcji samej logiki, w szkole prawie nie ma.

W istocie nauka matematyki służy jako podstawa do nauczania elementów nauk przyrodniczych, z fizyką na czele. Tu jest jednak kłopot zasadniczy. Teorie fizyczne, których uczy szkoła, były żywe i aktualne dobrych kilkadziesiąt lat temu, a dziś są co najwyżej historycznym rdzeniem ukrytym w głębi teorii współczesnych – o wiele ogólniejszych i tak trudnych, że w ogóle nie ma mowy o tym, by wykładano je w szkole. Naucza się więc rzeczy kulturowo szacownych i oczywiście wartościowych jako pewne przybliżone techniki obliczeniowe, lecz przedstawia się je nie pod szyldem historii nauki (takiego przedmiotu nie ma wcale), ale właśnie fizyki. W rezultacie nie wiadomo dokładnie, jaki jest status tej wiedzy – czego właściwie dotyczy „materiał”, który na uniwersytecie nazywa się potem z pewnym zakłopotaniem „wiedzą szkolną”. To samo powiedzieć można o chemii, a nawet biologii (choć w tym przypadku jest lepiej). Z biegiem dziesięcioleci szkoła zbudowała sobie ów własny świat „wiedzy szkolnej”, który coraz bardziej rozmija się z nauką akademicką.

Sytuacja przedmiotów humanistycznych jest poniekąd odwrotna. Lekcje literatury polegają często na szczepieniu w umysłach uczniów retoryki właściwej współczesnej teorii literatury i krytyce literackiej. Jednakże w ustach młodzieży brzmi ona sztucznie i przemądrzale. Również na lekcjach historii zaleca się uczniom nieskromne wymądrzanie się, bo czym innym jest dyskurs uczniowski, w którym opowiada się o „prawidłowościach historycznych” i ukrytych sprężynach dziejów? Taka szkolna staromaleńkość jest potem, w trakcie studiów, szczególnie trudna do wyrugowania, najtrudniej zaś przekonać studentów, że humanistyka w ogóle nie polega na wymądrzaniu się, tylko na szczerym i pełnym wrażliwości dociekaniu spraw ludzkich.

Wielka liczba lekcji języka polskiego i historii na niewiele się zdaje. Historii naucza się pod względem formy aż za nowocześnie, pod względem treści zupełnie konserwatywnie, skupiając się na wątkach polityczno-militarnych. Od takich nauk nikt nie robi się mądrzejszy, a tym samym mało kto chce je pamiętać. W rezultacie większość moich studentów nie wie na przykład co to było Bizancjum (bo nie mieli powodu tego zapamiętać) i nie wie, co to był ustrój feudalny (bo wcale im tego nie wyjaśniono). Literatury zaś naucza się nie tylko

przemądrzale, ale i rapsodycznie, bez należytego szacunku dla wielkich pomników kultury pisanej. Małoktóry absolwent liceum czytał Wergiliusza, Petrarke, Milтона czy Goethego. Więcej jest takich, którzy czytali Żeromskiego. Wielkiej, klasycznej literatury światowej, czytanej w przeciętnej szkole, starczy bodaj na trzy wieczory: Antygona, Tristan i Izolda, Makbet. No, zdarza się jeszcze Odyseja i kawałek Boskiej komedii.

Wiedza szkolna jest nie tylko w większości zbędna lub wątpliwa, ale w dodatku wykładana jest w sposób źle służący morale uczniów. Ostatnio zleciłem studentom napisanie wypracowań, po czym okazało się (jak zwykle), że większość prac została ściągnięta z internetu. Znacząca część owych przyłapanych na oszustwie absolwentów polskich szkół nawet nie rozumiała, o co mam do nich pretensję i dlaczego nie chcę zaliczyć oddanych prac. Tego rodzaju oszustw jest zatrzęsienie. Kampusy i budynki uczelniane zarzucane są bezwstydnymi propozycjami sprzedaży prac i projektów, a oferty pisania prac magisterskich za pieniądze są powszechne w internecie. Z procederem tym prawie wcale się nie walczy. W rzeczywistości, gdyby nagle wyeliminować plagiaty i zamawianie prac, duża część studentów musiałaby odejść ze studiów. To się nikomu nie opłaca – oszustwo i obłuda plenią się więc w najlepsze.

Studenci-oszuści pochodzą wszakże ze szkół. To tam nauczono ich, że „wklejanie” tekstu „ściągniętego z sieci” do swojej pracy i podanie się za jego autora to nie grzech. Internet traktowany jest w szkołach bodajże jako wielki rezerwuar anonimowych materiałów „do wzięcia”.

Wpływ internetu na edukację jest nie tylko demoralizujący, ale również szkodliwy intelektualnie. W czasach, gdy każdą informację można uzyskać w kilka minut, wartość wiedzy dramatycznie spada. „Wiedzieć” znaczy dziś „zajrzeć do sieci”. Po co się więc uczyć czegokolwiek? A tymczasem szkoła i MEN gloryfikują internet, zachęcając przez to uczniów do jego nadużywania. Prawda jest taka, że sieć może się uczniowi przydać, ale bynajmniej nie jest mu niezbędna. Książki całkowicie wystarczają. Osobiście korzystam z internetu na co dzień, lecz w celach naukowych – sporadycznie. Poza tym internet z pewnością stanie się wkrótce urządzeniem powszechnego użytku. Nauczanie korzystania z niego w szkole ma taki sam sens, jak nauczanie obsługi wieży stereo. Można, tylko po co? Przecież akurat takich rzeczy młodzież chętnie nauczy się i bez pomocy szkoły.

Najgorsze jest jednakże nie to, że szkoła wielu rzeczy uczy bez potrzeby lub bez powodzenia, lecz to, że wielu pierwszorzędnie ważnych rzeczy



nie uczy wcale. Katalog brakujących przedmiotów jest zadziwiający i nasuwa podejrzenie, że tak naprawdę nikt nigdy nie usiadł i nie zastanowił się, co młodemu człowiekowi naprawdę jest potrzebne – dla ducha, dla kariery i dla ciała.

Przede wszystkim szkoła nie uczy rzeczy najważniejszych, o znaczeniu ogólnym, czyli takich, których poznaniu podporządkowane są wszelkie dociekania szczegółowe, zależne zresztą od założeń w owych kwestiach zasadniczych. Nie uczy niczego prawie na temat ogólnych teorii rzeczywistości (ontologii), na temat poznania (np. struktury poznania naukowego), na temat teorii moralności i polityki. Po prostu nie uczy filozofii. Razem z filozofią wyrugowano ze szkół logikę, która między innymi jest teorią poprawnego wnioskowania. O tych wielkich lukach edukacji mówi się często (choć skutków tego nie widać). Rzadziej jednak dostrzega się inne rażące braki.

Oto państwowa szkoła niemal zupełnie nie naucza propedeutyki prawa. A przecież to państwo tworzy prawa i wymaga od obywateli ich znajomości. Wszak „nieznajomość prawa szkodzi”, jak głosi doktryna. Skąd jednak naród nabrać ma kultury prawnej, jeśli nie kształtuje jej szkoła?

Podobnie ma się rzecz z propedeutyką ekonomii. Dla życia społecznego i politycznego, nie mówiąc już o gospodarce, wielkie znaczenie ma to, aby większość obywateli rozumiała elementarne zależności ekonomiczne. Jest inaczej, a system edukacji do niedawna zachowywał się wobec tego faktu całkiem obojętnie.

Kolejna zdumiewająca luka wykształcenia szkolnego to propedeutyka medycyny. A podobno zdrowie jest najważniejsze... Pytałem profesorów medycyny, dlaczego nie upominają się o tę sprawę. Usłyszałem w odpowiedzi, że szkoła wpaja zasady higieny, ale gdyby uczyć młodzież medycyny, to potem chciałaby sama stawiać sobie diagnozy i leczyć się na własną rękę. To absurd. Przecież nie co innego, jak pewna minimalna wiedza medyczna może skłonić ludzi do większej dbałości o zdrowie i odwieść od powierzania go znachorom i hochsztaplerom. Tymczasem przedmiotu „Elementy medycyny” albo „Nauka o zdrowiu” w zwykłej szkole nie uświadczysz.

Wreszcie ów wiecznie gorący temat edukacji seksualnej. Z pewnością nauka o życiu seksualnym nie jest tak ważnym przedmiotem nauczania szkolnego jak filozofia czy logika, ale czyż nie warto byłoby zrobić jakiegoś małego wysiłku, by wyrzeć korzystny wpływ na życie płciowe młodzieży, które często bywa chaotyczne i nieodpowiedzialne?

Wprawdzie człowiek musi się tego nauczyć sam i zajmuje mu to połowę życia, ale wielu przykrościom zapobiec może mała porcja wiedzy teoretycznej, i to bynajmniej żadnego nudziarstwa. Doprawdy, opór przeciwko lekcjom tego rodzaju przypisać można tylko przesądom ideologii.

W końcu nie mogę nie odnieść się tutaj do kwestii tak żywo dziś dyskutowanej – wychowawczej roli szkoły i kształtowania patriotyzmu. Otóż szkoła ma dość ograniczony mandat społeczny i konstytucyjny do wychowywania dzieci. Bardzo wiele postaw, przekonań i zachowań jest zależnych od kultury, wyznania, narodowości, a więc kształtuje się w obszarach, w które państwo demokratyczne nie powinno ingerować. Dotyczy to również patriotyzmu. Obywatel polski nie ma obowiązku być patriotą (choć z pewnością jest dobrze, gdy nim jest), przeto nie bardzo da się wprowadzić wychowanie patriotyczne do szkół. Musiałoby być nadobowiązkowe, a brak stosownych deklaracji patriotycznych ze strony ucznia nie mógłby stać na przeszkodzie jego szkolnej karierze. Wyobraźmy sobie chociażby dziecko wychowane w rodzinie, w której z niechęcią mówi się o kulcie państwa, pomnikowo-martyrologicznym patriotyzmie i oficjalnej celebrze. W szkole zaś odwrotnie – flagi, akademie rocznicowe i patriotyczne przemowy. Kogo miałoby w końcu takie dziecko słuchać? Zresztą nie od dziś wiadomo, że skutecznie wychowuje się tylko przez dobry przykład. Tak samo jest z patriotyzmem. Jeśli nasze państwo chce, by młodzież je szanowała, niechaj da jej szansę! Tymczasem wieści o polityce, jakie każdego dnia docierają do starych i młodych, nawet najcierpliwszych zdołają do Rzeczypospolitej zniechęcić.

Nie trudno powiedzieć, jak jest. Niewielką więc ponoszę zasługę. Znacznie trudniej stworzyć projekt sanacji szkoły. W tej sprawie nie śmiem się jednak wypowiadać. Podobno specjalistów nie brakuje.

# 13

## Pomiar osiągnięć szkolnych

### MODUŁ NR 13

- Cel ogólny:  
Student pozna zasady sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: ocena szkolna, pomiar dydaktyczny, ocenianie sumujące, ocenianie kształtujące, jakościowe normy wymagań, ilościowe normy wymagań, skale oceniania, ocenianie ipsatywne.
2. wymieni składniki sytuacji sprawdzania osiągnięć ucznia,
3. wymieni i scharakteryzuje podstawowe właściwości sprawdzania,
4. opíše i porówna zbiorową i indywidualną interpretację wyników sprawdzania,
5. dokona analizy specyficznej sytuacji sprawdzania osiągnięć w sferze motywacji,
6. wskaże i oceni błędy i pułapki oceniania szkolnego,
7. skonstruuje narzędzie pomiaru do oceniania ipsatywnego.

### **Pojęcia kluczowe:**

Ocena szkolna, pomiar dydaktyczny, ocenianie sumujące, ocenianie kształtujące, jakościowe normy wymagań, ilościowe normy wymagań, skale oceniania, ocenianie ipsatywne.

### **Literatura**

1. Kruszewski K., Konarzewski K. (red.): *Sztuka nauczania*, PWN 1993, t.1, s. 45-83.
2. Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 268-327.
3. Niemierko B.: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. WSiP, Warszawa 1997, s.13-27, 168-198.
4. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.

**Projektowany przebieg zajęć**

1. Wyjaśnienia definicyjne.
2. Omówienie warunków sytuacji sprawdzania.
  - 2.1. Składniki sytuacji sprawdzania.
  - 2.2. Właściwości sprawdzania.
    - bezstronność sytuacji sprawdzania
    - dokładność punktowania wyników sprawdzania
    - rzetelność sprawdzania
    - trafność sprawdzania
    - obiektywizm sprawdzania
3. Scharakteryzowanie zbiorowego i indywidualnego zakresu interpretacji wyników sprawdzania.
4. Przedstawienie metod sprawdzania osiągnięć.
5. Analiza specyfiki sprawdzania osiągnięć w sferze motywacyjnej.
6. Omówienie prawidłowości oceniania.
  - 6.1. Ocenianie sumujące i kształtujące.
  - 6.2. Ocenianie wąskodydaktyczne i społeczno-wychowawcze.
7. Dyskusja na temat błędów i pułapek oceniania szkolnego.
8. Praca w grupach: konstruowanie narzędzia pomiaru do oceniania ipsatywnego.

**Zadania**

Proszę o skonstruowanie narzędzia pomiaru do oceniania ipsatywnego.



**E** : dobrą ocenę wiąże się z umiejętnościami i motywacją ucznia

**N** : dobrą ocenę kładzie się na karb „szczęśliwego trafu”- przypadku, zbiegu okoliczności, łatwego zadania...

Za: Brophy J. Teacher praise: a functional analysis.







## Program ukryty

### MODUŁ NR 14

- Cel ogólny:  
Student uświadomi sobie skutki programu ukrytego dla kształtowania postaw moralnych uczniów
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: program ukryty, program latentny, stereotypy.
2. wyjaśni poglądy L. Kohlberga na związki programu ukrytego z wychowaniem moralnym,
3. wymieni te płaszczyzny życia szkolnego, na które może wpływać program ukryty,
4. dokona analizy wybranego podręcznika i wskaże w nim elementy programu ukrytego,
5. scharakteryzuje zjawisko „programu ukrytego za codziennością”,
6. wskaże elementy programu szkolnego w znanej sobie szkole.

### **Pojęcia kluczowe:**

Program ukryty, program latentny, stereotypy.

### **Literatura**

1. Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP 1989, s.63-82.
2. Meighan R.: *Socjologia edukacji*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu 1993, s. 69-191.
3. Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 152-153.
4. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.

### **Projektowany przebieg zajęć:**

1. Omówienie i analiza definicji: Program ukryty, program latentny, stereotypy.
  - 1.1. Spory definicyjne dotyczące różnego rozumienia zjawiska programu ukrytego.

2. Analiza koncepcji programu ukrytego według L. Kohlberga.
  - 2.1. Wpływ wychowawczy programu ukrytego.
3. Przedstawienie prawdopodobnych przyczyn istnienia programu ukrytego w rzeczywistości szkolnej.
4. Praca w grupach: Analiza wybranego fragmentu podręcznika szkolnego i wskazanie elementów programu ukrytego.
5. Omówienie zjawiska „programu ukrytego za codziennością”.
  - 5.1. Przestrzeń szkoły a program ukryty.
  - 5.2. Plany lekcji i wykorzystanie czasu w szkole.
  - 5.3. Organizacja pracy szkolnej.
  - 5.4. Stosunki interpersonalne. Wzajemne oczekiwania.
  - 5.5. Komunikacja społeczna – ukryty program języka.
  - 5.6. Wpływ programu ukrytego na ocenianie szkolne.
6. Dyskusja na temat skuteczności działań prewencyjnych i naprawczych w celu ograniczenia wpływu programu ukrytego na proces nauczania-uczenia się.

**Zadania:**

Proszę dokonać analizy wybranego fragmentu podręcznika szkolnego i wskazać elementy programu ukrytego.

**Materiał dla studentów:**

Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 152-153.

**Program ukryty?**

Niektórzy z pedagogów wyrażają pogląd, iż szkoły mają, obok formalnie obowiązującego programu kształcenia, swój program ukryty, nieobjęty dokumentacją, regulujący aspekt emocjonalno-motywacyjny roli ucznia. O tym programie piszą Allan Ornstein i Francis Hunkins (1998. s. 360):

"[O nim] mówi się jako o programie ukrytym, nieoficjalnym, zamaskowanym, sekretnym. W klasie i w szkole występują względnie regularnie jakieś zachowania i przejawiają się postawy, których z reguły

nie zauważa się i o których się nie rozmawia, gdyż nigdy nikt nie powiedział wyraźnie, że należy ich oczekiwać. Nauczyciele wolą raczej zajmować się wyłącznie programem planowym, jeśli jednak są wrażliwi na postawy i emocje uczniów, to zdają sobie sprawę, że na uczniów wpływa program ukryty".

Taki program może dotyczyć:

1. wzajemnych stosunków nauczycieli i uczniów,
2. dyscypliny szkolnej i sposobów jej zapewniania,
3. segregacji etnicznej i środowiskowej,
4. roli „męskiej” i „żeńskej” w szkole i społeczeństwie,
5. szkolnych norm obyczajowych,
6. innych dziedzin.

Program ukryty może powstać i funkcjonować wskutek wpływów środowiska, tendencyjności podręczników, niekontrolowanej tradycji, silnej władzy dyrektora, cichej zмовы nauczycieli lub działalności wspólnoty oporu uczniów. W żadnej z tych wersji nie jest dla uczniów korzystny (Konarzewski, 1991).

Zdaniem Ornsteina i Hunkinsa (1998, s. 361), „świadomy nauczyciel” może ograniczyć rolę programu ukrytego, ujawniając i uzdrawiając jego pole funkcjonowania. Kontekst społeczny działalności szkoły i gry transakcyjne w jej murach powodują jednak, że niebezpieczeństwo stale się odradza i wymaga od nauczycieli zachowania czujności, zwłaszcza wobec swych własnych emocji i postaw.

# 15

## Indywidualizacja kształcenia

### MODUŁ NR 15

- Cel ogólny:  
Student uświadomi sobie wpływ indywidualizacji na podniesienie efektywności nauczania
- Liczba godzin: 4

**Cele szczegółowe**

1. zdefiniuje pojęcia: kształcenie indywidualne, uczeń zdolny, zdolności.
2. wymieni i scharakteryzuje metody diagnozowania zdolności i poda sposoby rozpoznawania uczniów uzdolnionych,
3. poda cechy myślenia twórczego,
4. wymieni te cechy ucznia zdolnego, które mogą utrudniać mu funkcjonowanie w klasie szkolnej,
5. skonstruuje katalog metod pracy z uczniem zdolnym,
6. scharakteryzuje i oceni zjawisko indywidualizacji kształcenia ze względu na nauczyciela,
7. opíše sposoby indywidualizacji kształcenia ze względu na ucznia,
8. wskaże znikomą możliwość indywidualizowania nauczania ze względu na cele kształcenia i treści nauczania,
9. wymieni i oceni sposoby indywidualizowania.

**Pojęcia kluczowe:**

Kształcenie indywidualne, uczeń zdolny, zdolności, myślenie twórcze.

**Literatura**

1. Kruszewski K., Konarzewski K. (red.): *Sztuka nauczania*, PWN 1993, t.1, s. 217-253.
2. Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007, s.200-233.
3. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.

**Projektowany przebieg zajęć**

1. Wyjaśnienia definicyjne.
2. Omówienie metod rozpoznawania uczniów zdolnych.

2.1. Przesłanki szczególnych zdolności

- zdolność do szybkiego uczenia się
- zdolność uogólniania
- ciekawość intelektualna powiązana ze zdolnością przewidywania i oryginalnością
- szerokie zainteresowania, duża wiedza
- łatwość argumentowania.

3. Przedstawienie profilu ucznia zdolnego.

4. Omówienie szkolnych metod pracy z uczniem zdolnym.

5. Scharakteryzowanie zasad indywidualizacji kształcenia.

6. Dyskusja na temat możliwości realizowania zasad indywidualizacji kształcenia w szkole masowej.

**Zadania:**

Proszę opisać swoje doświadczenia w pracy z uczniem zdolnym.

**Materiał dla studentów:**

[www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d\\_op](http://www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op)

**INDYWIDUALIZACJA W NAUCZANIU**

Właściwie pojmowane nauczanie i wychowanie jako proces postępujący zgodnie ze zmieniającymi się realiami musi być skierowane na ucznia, powinno wychodzić naprzeciw jego oczekiwaniom, potrzebom i niewątpliwie musi uwzględniać jego możliwości psychofizyczne.

Zgodnie z zasadą indywidualizacji kształtowanie osobowości wychowanka – oto opanowanie przez niego wiedzy o świecie i sobie samym oraz sposobów działania w tym świecie staje się tym skuteczniejsze, im w większym stopniu dostosowane jest do indywidualnych możliwości wychowanka, im w większym stopniu tak w kształtowaniu, jak w przekształcaniu uwzględniane są jednostkowe struktury ich osobowości (W. Szewczuk, 1972).

*Właściwa indywidualizacja* to już praca z pojedynczym wychowankiem. Może ona rozpoczynać się w momencie stwierdzenia jakiegoś

odbiegania od normy, od średniej populacji lub zmierzać w przeciwnym kierunku, może być odbieganiem w „górze”. Każde zaobserwowane przez wychowawcę odbieganie od normy, w obu kierunkach, powinno zostać przemyślane i na podstawie tego oferowana ma być pomoc uczniom słabszym w podciągnięciu się, a lepszym w doskonaleniu się. Niewątpliwie wszystkie te poczynania wymagają od nauczyciela dużego zaangażowania w pracy, różnych form dokształcania i doskonalenia się. Wychowawca nie może poprzestawać na wygłaszaniu patetycznych „kazań”, ale świadomie wpływać na postawy uczniów, poprzez przyjacielską, serdeczną rozmowę, rozmowę zmierzającą do ustalenia przyczyn niepowodzeń szkolnych, do ustalenia rzeczywistych przyczyn kłamstwa lub innych zachowań niepożądanych.

Metody wychowania sprzyjające indywidualizacji, a zarazem skuteczne powinny być realizowane poprzez:

- nagradzanie i karanie
- modelowanie
- perswazję
- określanie zadań.

Aby proces nauczania – uczenia się sprzyjał rozwojowi uzdolnień i prowadził do pozytywnych wyników powinien być: zgodny z celem, który został założony, tok lekcji powinien być urozmaicony, przystosowany do poziomu i możliwości uczniów, przebiegać planowo i systematycznie, podlegać kontroli i samokontroli oraz korekcie. (K. Duraj – Nowakowa, 1998). Omawiany proces powinien charakteryzować się: jednością uczenia się i nauczania,

- jednością oddziaływań dydaktyczno – wychowawczych,
- wszechstronnością,
- elastycznością metodyczną i organizacyjną.

Wymienione wyżej cechy procesu nauczania i uczenia się zapewniają każdemu uczniowi opanowanie niezbędnego minimum programowego, stwarzając zarazem jednostkom zdolnym możliwość przekroczenia tego minimum.

W myśl nowych założeń edukacji kształcenie powinno opierać się na interakcjach nauczyciela z uczniami, jak również pomiędzy uczniami



nawzajem co w konsekwencji stawia ucznia w roli poszukiwacza wiedzy a nie tylko w roli „biorecy”. Tym samym uczeń staje się poniekąd „twórcą metod nauczania”. Mowa tu o procesie uczenia się w stylu autonomicznym i demokratycznym, który to warunkuje rozwój swoich uczestników. Nauczyciel, zgodnie z zasadami partnerstwa wchodzi do grupy jako jej uczestnik, cały zespół – planuje, działa i sprawdza. W tak pojętym działaniu uczeń staje się odpowiedzialny nie tylko za siebie ale i za grupę, a zarazem ma możliwość wykorzystania swoich mocnych stron, ma szansę zaistnieć. Pomocna mu będzie w tym właściwie urządzona klasa – pracownia, jak również nauczyciel w roli inspiratora. Nie można w tym miejscu nie wspomnieć o powracających w pewnych warunkach i okolicznościach, wciąż „żywych” ideach nauczania propagowanych przez wielkiego pedagoga – Marię Montessori, takich jak: stawianie w nauczaniu na swobodny wybór, uczenie dziecka przez działanie, ciągłe zmierzanie do wspierania dziecka w jego rozwoju, do samowychowania.

Jako pedagodzy i wychowawcy musimy być zorientowani na każde dziecko, przy tym musimy sprostać wyzwaniom współczesności.

Przy doborze treści programowych w pracy z uczniami zdolnymi (L. Niebrzydowski, 1989) należy kierować się następującymi uszczegółowionymi specyficznymi zasadami:

- **zasada ciągłości** w nauczaniu polega na gromadzeniu i wykorzystywaniu zbioru doświadczeń nauczycieli, w celu utrzymania przyjętego stylu i specyfiki danej szkoły;
- **zasada giętkości** polega na modyfikowaniu zakresu kolejności realizacji treści programowych (treści te powinny być dostosowane do potrzeb ucznia, wynikających ze specyfiki myślenia, typu osobowości lub innych właściwości indywidualnych);
- **zasada wychodzenia naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom uczniów** polega na tym, aby skonstruować program, który wynikałby z rzeczywistych potrzeb uczniów danej klasy, zarówno tych, którzy są nastawieni na zdobycie jak największego zasobu wiedzy, jak i tych którzy w nauce widzą jedynie potrzebę intelektualną;
- **zasada zróżnicowanego nagromadzenia alternatywnych sposobów osiągania określonych celów**, nakreślonych przez program;

- *zasada integracji wszystkich zdolności ucznia*, a więc wiedzy, zaangażowania emocjonalnego, poznania zmysłowego, intelektualnego oraz intuicyjnego;
- *zasada otwartości*, eliminująca wszystkie przeszkody, które ograniczają działalność poznawczą ucznia;
- *zasada niezależności*, która polega na tym, że jednostka może się uczyć tego, czego naprawdę chce, może to czynić w dowolny sposób byle tylko robiła to spontanicznie i uzyskiwała należyte postępy w nauce ;
- *zasada motywacji* polega na działalności, która wynika z wewnętrznych pobudek;
- *zasada komunikowania się* polega na rozwoju werbalnym i niewerbalnym umiejętności wymiany myśli i dzielenia się pomysłami i myślami z gronem kolegów nauczycieli.

Wyżej wymienione zasady nie powinny dotyczyć wyłącznie oddziaływań na uczniów zdolnych, ale większość z nich może być stosowana wobec pozostałych uczniów. Wychodząc naprzeciw potrzebom uczniów mniej zdolnych, oprócz specyficznych metod pracy w klasie, organizowana jest dodatkowa pomoc w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych i dydaktyczno-wyrównawczych i taką pomoc w myśl zasady indywidualizacji szkoła powinna zapewnić.

**Analiza porównawcza ról nauczyciela i ucznia**

ROLA NAUCZYCIELA I UCZNI	
W szkole tradycyjnej	W nauczaniu zindywidualizowanym
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel showman</li> <li>• uczeń mówi do nauczyciela</li> <li>• tok heurystyczny i pytanie-odpowieź</li> <li>• część uczniów bierna</li> <li>• konkurencja i gwiazdorstwo(kilkoro uczniów)</li> <li>• nauczyciel odpowiada za przebieg i realizację lekcji</li> <li>• nauczyciel (program) „ciągnie” ucznia w górę</li> <li>• nauczyciel ocenia (kilku) uczniów</li> <li>• ocena formalna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel organizator i konsultant</li> <li>• uczniowie mówią między sobą</li> <li>• rozwiązywanie problemu w grupie</li> <li>• aktywność wszystkich uczniów</li> <li>• współpraca, współdziałanie, uczniowie uczą się dla siebie i uczą się od siebie</li> <li>• uczniowie tworzą rezultat i pracują dla osiągnięcia celu</li> <li>• uczniowie rozwiązują problem według własnych możliwości</li> <li>• uczeń ocenia sam siebie</li> <li>• ocena samokrytyczna, dotycząca udziału i rezultatów</li> </ul>

**Poziomy nauczania zindywidualizowanego**

**Pierwszy poziom** nauczania zindywidualizowanego, to budowanie odrębnej edukacji dla każdej jednostki (ucznia). Choćby poprzez dobór odpowiednich przedmiotów zajęć poza obligatoryjnych, które umożliwiają kształtowanie i pogłębianie zainteresowań, wiedzy lub wyrównywanie umiejętności, zdolności czy wręcz terapię.

**Drugi poziom** to konstruowanie programów w obrębie poszczególnych przedmiotów tak, by uwzględniały rozpoznania konkretnych uczniów, konkretnych grup. Warto więc opierać edukację na programach autorskich, tworzonych przez konkretnych nauczycieli dla konkretnych grup uczniów.

**Trzeci poziom** indywidualizacji może odbywać się w obrębie klasy, a więc grupy uczniów – taki dobór treści, metod, form pracy, które sprawdzają się w dużej grupie uczniów, a przede wszystkim które wykorzystują każdego ucznia z osobna i każdego z osobna będą kształtować. Jasne więc, że należy zrezygnować z metod mało twórczych, opartych na pozornym dialogu nauczyciel – klasa, które nie rozwijają, a pozwalają dużej grupie uczniów „przetwać do dzwonka”.

**Ostatnim poziomem** indywidualizacji jest bezpośrednia praca nauczyciela z uczniem. Tutaj odpowiedzialność za nauczanie zindywidualizowane oraz ciężar działań z nim związanych powinien spadać na poziom trzeci – indywidualizację w grupie. Grupa natomiast jest świetnym poligonem działań, w którym każdy poprzez indywidualny wkład wnosi określoną wiedzę, emocje, pomysły. Patrząc na własne doświadczenia, zastanówmy się: kiedy szybciej i efektywniej uczymy się - w zaciszu czytelnicy czy w grupie poprzez różnicowanie zadań, podejmowanie konkretnych, różnorodnych przedsięwzięć. Nauczanie zindywidualizowane wymaga jednak precyzyjnej, przemyślanej pracy nauczyciela, dopasowania i zróżnicowania zadań, by odpowiadały każdemu uczniowi z osobna zgodnie z rozpoznaniem.

### **Systemy sensomotoryczne wykorzystywane w uczeniu się**

Preferowany system sensomotoryczny powoduje, że nie nauczysz się czegoś zbyt łatwo, co jest przedstawione nie w twoim systemie reprezentacyjnym.

**Wzrokowcy** – lubią wykresy, tabele, teksty zorganizowane. Lubią się uczyć poprzez patrzenie lub obserwację pokazu (demonstracje). Lubią słowa typu: zobacz, cel, perspektywa, obserwować, obraz, jasny, horyzont, to wygląda, czy to jasne, mało przejrzyste. Powiedzą: Ten pomysł wygląda dobrze!

**Wzrokowcy**: lubią opisy, pamiętają twarze, zapominają imiona, lubią robić notatki, formułują myśli w postaci obrazów. Koncentrację zburzy im nieporządek i ruch. Lubią robić listy rozwiązań. Lubią się wpatrywać w coś, rysować. Są ekspresyjni: łatwo płaczą lub „zabijają wzrokiem”, nie lubią dużo mówić, lubią porządek i schludność, preferują sztuki wizualne.

**Słuchowcy** – lubią słuchać innych lub siebie. Lubią słowa typu: posłuchaj, to brzmi przekonująco, to daje harmonię, to daje zgrzyt. Powiedzą: pomyśl, jak brzmi przekonująco! Słuchowcy lubią dialogi, rozmowy, słuchają długich opowieści, opisów przyrody, poruszają

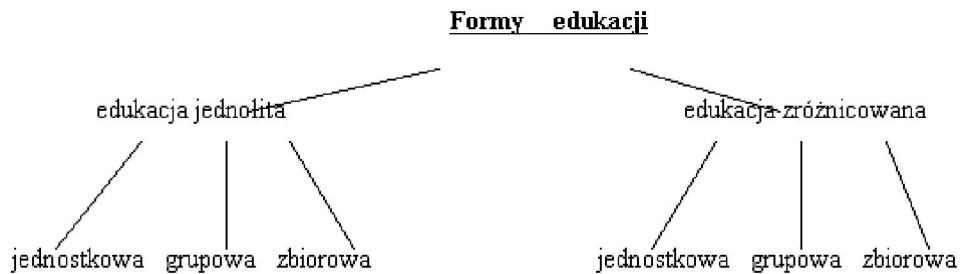
ustami, czytają po „cichu”. Powtarzają głośno to, co napisali, dobrze pamiętają imiona, zapominają twarze, zapamiętywanie następuje poprzez głośne powtarzanie materiału, myślą w słowach i dźwiękach, nie zwracają uwagi na szczegóły, łatwo się dekoncentrują w wyniku hałasu, „głośno myślą”, nuca, rozmawiają ze sobą, lubią wypowiedzi typu „potok słów”. Lubią słuchać – ale z pewnym zniecierpliwieniem czekają, aby się wtrącić, lubią wykłady, długie wypowiedzi własne. Wolą muzykę niż sztuki wizualne. Wolą mówić o dziełach sztuki, niż je oglądać.

**Czuciowcy** – lubią się uczyć poprzez wykonywanie i bezpośrednio zaangażowanie, lubią czuć emocje, ruch, zapachy, smaki i słowa: poszło gładko, to mi nie leży, śliska sprawa, zaplątana, świeża myśl. Powiedzą: Czuję to dobrze! To ma dobry smak! Dla czuciowców (kinestetyków) czytanie nie jest ulubionym zajęciem, ale lubią wartkie akcje. Mają kłopoty z ortografią, najlepiej pamiętają to, co sami wykonali, wyobraźnia ich pracuje w ruchu, muszą się poruszać, manipulować, podskakują z zadowolenia, tupią ze złości, gestykują. Lubią bliski kontakt z drugim człowiekiem podczas rozmowy (dotykanie, klepanie), ale nie są dobrymi słuchaczami.

Osób o preferowanym systemie: sensorycznym, kinestetycznym, słuchowym, wzrokowym jest mniej więcej po równo; występują też systemy mieszane.

**Podział form organizacyjnych ze względu na stopień respektowania pedagogicznej zasady indywidualizacji**

za K. Duraj – Nowakową



Forma jednostkowa pozwala w najwyższym stopniu indywidualizować proces edukacji, kształtuje indywidualną aktywność, przyzwyczajają do polegania głównie na sobie samym, wyrabia wiarę we własne możliwości, przygotowuje do skutecznego współdziałania z innymi, wdraża do samokształcenia, umożliwia doznawanie poczucia

podmiotowości na stosunkowo wysokim poziomie. (K. Duraj-Nowakowa 1998).

Skuteczne spotkania nauczyciela z uczniem grupą lub całą zbiorowością uczniowską wymagają od pedagoga autentycznego respektowania zasady indywidualizacji nakazującej dostosowanie m.in. czynności nauczyciela do rzeczywistych reakcji dzieci, do ich potrzeb, oczekiwań oraz możliwości poznawczych, sprawczych, i motywacyjnych. Możliwości te mogą odbiegać znacznie dół lub w górę, od standardów ustalonych dla danego rocznika. Nauczyciel musi orientować się na dziecko i jego problemy, widzieć konkretnego ucznia w danym wieku i określonym środowisku, dysponującego kondycją psychofizyczną w danym dniu i związaną z nią sprawnością intelektualną. Samo zaś nauczanie zindywidualizowane przebiega w postaci realizacji programów edukacyjnych, o odpowiednim doborze treści, form, metod.

Na ich dobór zasadniczy wpływ powinien mieć także sam uczeń poprzez:

- wybór zakresu wymagań w obrębie przedmiotu i samych lekcji
- wybór fakultetów, prac twórczych
- udział w zajęciach językowych o odpowiednim stopniu zaawansowania
- konstruowaniu profilu własnej edukacji
- decyzje o formie udziału w zajęciach ( lekcje, konsultacje, kontrakt, egzaminy klasyfikacyjne, seminaria itd.)
- udział w zajęciach grupowych, spotkaniach indywidualnych, samokształcenie, zajęciach w terenie, zdobywaniu umiejętności poza szkołą ( muzea, kina, teatry )
- podejmowanie odpowiednich ról w metodach indywidualizacji ( metoda projektu, drama itp.)
- stawianie, określanie wymagań
- podejmowanie decyzji, przyjmowanie odpowiedzialności za proces uczenia się
- poddawanie się ewaluacji nauczyciela oraz samoocenę

Nie wszystkie wyżej wymienione punkty mogą odnosić się do wpływu uczniów klas młodszych na sposób realizacji przez nich programów edukacyjnych, ze zrozumiałych względów większe pole działania, ma tutaj nauczyciel. Nauczanie zindywidualizowane powinno być systemem określonych, celowych działań w procesie lekcyjnym, opartych na właściwej diagnozie, zaplanowanych z myślą o konkretnym uczniu, uwzględniających jego osobowość, możliwości, zainteresowania i potrzeby.

### **Bibliografia:**

1. G. Badura-Strzelczyk, *Pomóż mi zrobić to samemu*, Impuls Kraków 1998.
2. K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls Kraków 1998.
3. J. Kujawiński, *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*, VAM, Poznań 1998.
4. L. Niebrzydowski, *Psychologia wychowawcza: wybrane zagadnienia*, WSP Zielona Góra 1995.
5. W. Szewczuk, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, PZWS Warszawa 1972.
6. Program „Kreator” Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli MEN.





# 16

## **Koncepcja inteligencji wielorakiej i jej znaczenie dla procesu nauczania-uczenia się**

### **MODUŁ NR 16**

- Cel ogólny:  
Student pozna koncepcję inteligencji wielorakiej i  
oceni jej przydatność w pracy szkolnej
- Liczba godzin: 4

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: inteligencja wieloraka, nauczanie wielointeligentne, edukacja skonfigurowana,
2. wymieni i scharakteryzuje 11 typów inteligencji,
3. poda metody rozwijania każdego z typów inteligencji,
4. skonstruuje scenariusz lekcji z wykorzystaniem zasad nauczania wielointeligentnego,
5. oceni przydatność koncepcji Howarda Gardnera dla praktyki szkolnej.

### **Pojęcia kluczowe:**

Inteligencja wieloraka, nauczanie wielointeligentne, edukacja skonfigurowana.

### **Literatura**

1. Nęcka E.: *Psychologia twórczości*, GWP 2003, s. 121-144.
2. Taraszkiewicz M., Rose C.: *Atlas efektywnego uczenia (sie)*. Transfer learning 2006, s. 81-120.
3. [www.logopedia.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=141&Itemid=37](http://www.logopedia.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=141&Itemid=37)
4. [www.vulcan.com.pl/przegladoswiatowy/archiwum/2007/07/inteligencji](http://www.vulcan.com.pl/przegladoswiatowy/archiwum/2007/07/inteligencji)

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Omówienie i wyjaśnienie pojęć: inteligencja wieloraka, nauczanie wielointeligentne, edukacja skonfigurowana.
  - 1.1. Teoria Wielorakiej Inteligencji Howarda Gardnera.
  - 1.2. Scharakteryzowanie typów inteligencji
    - Inteligencja lingwistyczna
    - Inteligencja logiczno-matematyczna

**KONCEPCJA INTELIGENCJI WIELORAKIEJ I JEJ ZNACZENIE  
DLA PROCESU NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ**

- Inteligencja muzyczna
  - Inteligencja wizualno-przestrzenna
  - Inteligencja kinestetyczna
  - Inteligencja przyrodniczo-ekologiczna
  - Inteligencja interpersonalna
  - Inteligencja intrapersonalna
  - Inteligencja zmysłowa
  - Inteligencja historyczna
  - Inteligencja kreatywna
2. Przedstawienie metod rozwijania inteligencji.
  3. Praca w grupach: Konstruowanie scenariusza lekcji z uwzględnieniem Teorii Wielorakiej Inteligencji.
  4. Dyskusja: Możliwości zastosowania Teorii Wielorakiej Inteligencji Howarda Gardnera w procesie nauczania-uczenia się.

**Zadania:**

Proszę dobrać odpowiednie metody nauczania do nauczania wielointeligentnego.

**Materiał dla studentów:**

<http://www.vulcan.com.pl/przegladoswiatowy/archiwum/2007/07/inteligencji.html>

**Jolanta Faliszewska, Teoria inteligencji wielorakich**

**Testy osiągnięć szkolnych uczniów**

Powszechny sposób pomiaru osiągnięć szkolnych opiera się na testach sprawdzających wiedzę i umiejętności uczniów. W wykonanie zadań, ze względu na specyfikę testów, angażowane są głównie pamięć, logiczne myślenie, umiejętności czytania ze zrozumieniem i pisemnego wypowiedzania się. Wynika to z nastawienia szkoły na rozwijanie i sprawdzanie u dzieci głównie umiejętności językowych, matematycznych i logicznych, a więc umiejętności angażujących lewą

półkulę mózgu. Właśnie takie umiejętności badają tradycyjne testy inteligencji, jak na przykład najpopularniejsza Skala Inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R).

Te dzieci, których rozwój umysłowy idzie w innym kierunku, angażującym prawą półkulę mózgu, często mają trudności w uczeniu się i wypadają źle w tradycyjnych testach.

### **Inteligencje wielorakie**

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (psychologa, profesora neurologii, autora książek: „Frames of mind” i „Inteligencje wielorakie”) neguje jednolite widzenie inteligencji, a tym samym koncepcję szkoły, w której istnieje tylko jeden sposób nauczania, uczenia się i oceniania. W zamian proponuje tworzenie środowiska edukacyjnego, które będzie angażowało obydwie półkule mózgowie, a więc będzie odpowiednie dla wszystkich dzieci uczestniczących w procesie edukacji.

Aby stworzyć takie środowisko nie trzeba wielu nakładów finansowych, ale wiedzy nauczycieli, rodziców i nadzoru pedagogicznego o profilach inteligencji dzieci, a także dobra wola wdrażania tej wiedzy w życie w codziennej praktyce pedagogicznej.

W swojej teorii wymienia Gardner inteligencje: lingwistyczną, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, kinestetyczną, przyrodniczą, interpersonalną i intrapersonalną. Zastrzega jednocześnie, że dalsze badania pozwolą wyróżnić kolejne rodzaje inteligencji.

Praktyczną implikacją tej teorii jest to, że każde pojęcie będące przedmiotem nauczania można zaprezentować dzieciom za pomocą metody adresowanej do konkretnego rodzaju inteligencji.

### **Profil inteligencji**

Główne założenia teorii Howarda Gardnera przyjmują, że:

- Każda osoba posiada wszystkie rodzaje inteligencji, rozwinięte w różnym stopniu.
- Tworzą one profil inteligencji niepowtarzalny dla innych jednostek.
- Profile te są dynamiczne i zmieniają się w trakcie rozwoju jednostki.

**KONCEPCJA INTELIGENCJI WIELORAKIEJ I JEJ ZNACZENIE**  
**DLA PROCESU NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ**

- Wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach.
- Inteligencje można rozwijać poprzez różnorodne ćwiczenia.
- Rozwojowi inteligencji wielorakich sprzyja taka organizacja środowiska szkolnego i domowego, która zapewnia wielointeligentne funkcjonowanie.

Określenie profilu inteligencji wielorakich dziecka powinno podpowiadać nauczycielom, rodzicom i opiekunom, jakie rodzaje zajęć należy zapewnić dziecku w domu, w szkole i podczas zajęć dodatkowych. I nie chodzi tu tylko o mocne strony dziecka, ale także o stymulowanie jego słabszych, na tym etapie rozwoju, stron. Poznanie przez nauczycieli i rodziców profilu inteligencji dziecka powinna się przełożyć na sposób jego edukowania i oceniania, co da szansę nie tylko dzieciom obdarzonym inteligencją językową i matematyczno-logiczną, ale także dzieciom z pozostałymi inteligencjami wymienianymi przez Howarda Gardnera.

**Rozwijanie inteligencji wielorakich w szkole**

Według Gardnera celem szkoły powinno być pomaganie dzieciom w rozwoju inteligencji wielorakich. Nauczyciel powinien pomóc dziecku w rozpoznaniu jego własnych możliwości poznawczych poprzez organizowanie aktywności umożliwiających „przeżycia krystalizujące” (dotyczą one przeżyć pozwalających odkryć swoje uzdolnienia, predyspozycje, dominujące inteligencje) i dobór właściwych metod dydaktycznych.

Wymienione wyżej rodzaje inteligencji wskazują, że sama szkoła nie jest w stanie sprostać zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych dzieci. Konieczne jest włączanie rodziny dziecka oraz innych placówek i instytucji edukacyjnych (kino, muzeum, filharmonia, teatr itp.) zapewniających bodźce stymulujące różne rodzaje inteligencji.

Zastosowanie teorii Gardnera w edukacji wymaga spełnienia kilku warunków:

- Określenia profilu inteligencji nauczyciela, aby wyeliminować nieświadome preferowanie metod nauczania zgodnych z jego profilem.
- Określenia profilu inteligencji każdego dziecka w klasie, korzystając w przypadku młodszych dzieci głównie z obserwacji, a w przypadku starszych – przeprowadzając

odpowiednie testy (program „Młody mistrz”. [www.mistrz.edu.pl](http://www.mistrz.edu.pl)).

- Określenie profilu dominacji (w zakresie: ręki, nogi, oka, półkuli mózgowej oraz zmysłów: wzroku, słuchu, ruchu).
- Dobierania metod nauczania, uczenia się stosownie do profilu inteligencji i dominacji każdego dziecka.
- Urządzenia klasy szkolnej tak, aby dzieci znalazły w niej kąciki zapewniające wielointeligentne funkcjonowanie.
- Zapoznania rodziców z profilem inteligencji dziecka, by mogli stosownie do niej organizować jego środowisko pozaszkolne.

W koncepcji kształcenia zaprezentowanego w podręcznikach do kształcenia zintegrowanego dla klas I-III „Ja i moja szkoła” wydanych przez wydawnictwo MAC EDUKACJA zastosowano teorię Howarda Gardnera. Jest to podręcznik ukierunkowany na rozwijanie u dzieci inteligencji wielorakich.

Profesjonalnie dobrany zbiór ćwiczeń pozwala dzieciom zdobywać wiadomości i kształtować umiejętności związane z tym etapem edukacji, a także rozwijać procesy poznawcze związane z lewą półkulą mózgu (logiczne myślenie, mowę, czytanie, pisanie, liczenie, liniowość, dostrzeganie szczegółów, analizę, myślenie przyczynowe, ukierunkowanie na strukturę, pamięć operacyjną itd.) i prawą półkulą mózgu (rytmy, obrazy, wyobrażenia, porównania, barwy, wymiary, relacje przestrzenne, synteza, intuicja, muzyka, sztuka, spontaniczne działanie, ukierunkowanie na ludzi itd.).

Ćwiczenia zaproponowane w podręcznikach i przewodnikach metodycznych dla nauczycieli sprzyjają kształtowaniu postawy twórczego podejścia do rozwiązywania problemów, krytycyzmu, rozwijaniu ekspresji werbalnej, plastycznej, muzycznej i ruchowej, a także inteligencji emocjonalnej. Umożliwiają dzieciom uczenie się zgodnie z ich profilami inteligencji, co zapewnia im sukces edukacyjny.

Dopełnieniem koncepcji jest zaangażowanie rodziny dziecka do współpracy ze szkołą. Narzędziami ułatwiającym nauczycielom i rodzicom wzajemne poznanie oczekiwań i nawiązanie współpracy są zeszyty zadań domowych dziecka „Domowniczk” i zamieszczone w nich artykuły dotyczące rozwoju psychofizycznego dziecka, a także spotkania w szkole z nauczycielami, prowadzone metodami

warsztatowymi. Nowe formy współpracy między rodzicami i nauczycielami zaproponowane w tej koncepcji kształcenia sprzyjają świadomemu włączaniu się rodziny w proces edukacji dziecka.

### **Zastosowanie teorii inteligencji wielorakich**

Koncepcja inteligencji wielorakich ma zastosowanie nie tylko w edukacji, ale również w biznesie. Wiele nowoczesnie zarządzanych firm tworzy środowiska pracy wykorzystujące różnorodne inteligencje swoich pracowników. Zamiast zwalniać tych, którzy nie radzą sobie z powierzonymi obowiązkami szukają dla nich zadań, dostosowanych do ich profili inteligencji.

Uwzględnianie koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardniera w kształceniu na wszystkich szczeblach edukacji i przy zatrudnianiu pracowników w zakładach pracy, pozwoliłoby w optymalnym stopniu wykorzystywać potencjał jednostki, gdyż każdą z tych inteligencji może dodatkowo cechować wysoka innowacyjność i kreatywność.

### **Charakterystyka inteligencji wielorakich na podstawie funkcjonowania dzieci w edukacji w czasoszkolnej**

#### **Przewaga inteligencji lingwistycznej**

Kuba uważnie czyta wszystko, co wpadnie mu w ręce. Uwielbia słuchać bajek, opowiadań i wierszy czytanych przez nauczyciela. Na zajęciach chętnie przyłącza się do rozmowy. Umie objaśniać, argumentować i bronić swojego zdania. Często tłumaczy innym dzieciom, jak rozwiązać jakiś problem. Nie nużą go ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne, a jego opowiadania wyróżniają się bogactwem słownictwa.

#### **Przewaga inteligencji matematyczno-logicznej**

Jola jest nad wyraz poważna. Zawsze jest dobrze zorganizowana. Stara się przewidywać skutki swojego zachowania. Lubi liczyć, rozwiązywać zadania, zagadki i wyciągać wnioski. Jest dociekliwa, systematyczna i dokładna. W czasie zajęć szkolnych zadaje dużo pytań i sprawdza, czy wszystko zostało poprawnie obliczone i napisane.

#### **Przewaga inteligencji wizualno-przestrzennej**

Agatka często się zamyśla w czasie zajęć. Słuchając innych, często rysuje na marginesach esy-floresy. Wyraźnie ożywia się, gdy w książkach obok tekstów pojawiają się obrazki, diagramy, mapki, labirynty. Lubi, kiedy na zajęciach prezentowane są filmy lub pokazy multimedialne. Dostrzega na nich szczegóły, które umykają innym. Wykonane przez nią prace plastyczne wyróżniają się ciekawą tematyką.

dobrym wyczuciem koloru, proporcji i dużą liczbą szczegółów. Lubi fotografować, lepić z plasteliny, projektować i wykonywać prace techniczne z różnych materiałów. Zawsze pierwsza zauważa zmianę w wystroju sali szkolnej. W jej zeszytach jest pełno kolorowych podkreśleń.

### **Przewaga inteligencji muzycznej**

Łukasz ożywia się, kiedy na zajęciach słyszy dźwięki muzyki, uczy się piosenki lub tańca. Ładnie śpiewa. Jest szczególnie wrażliwy na wysokość dźwięków i emocje zawarte w utworach muzycznych. Z łatwością rozpoznaje brzmienie instrumentów. Szybko nauczył się grać na dzwoneczkach. W czasie zajęć i przerw często nuci pod nosem, pogwizduje lub bębni, w co się da. Lubi się uczyć, kiedy w tle słyszy muzykę.

### **Przewaga inteligencji kinestetycznej**

Grażyna nie lubi siedzieć beczynnie. Już po chwili zaczyna się wiercić i kręcić lub manipulować przedmiotami. Najlepiej uczy się wtedy, kiedy może coś wziąć do ręki, wykonać jakąś czynność, klaskać, chodzić itp. Uwielbia sport, taniec, roboty ręczne. Szczególną przyjemność sprawia jej zabawa w teatr. Ma wyrazistą mimikę i gestykulację.

### **Przewaga inteligencji przyrodniczej**

Ewa żyje w świecie przyrody. Potrafi godzinami oglądać albumy ze zwierzętami. Mówi, że w przyszłości będzie weterynarzem. Szybko nauczyła się rozpoznawać i nazywać wiele roślin i zwierząt. Na wycieczkach przyrodniczych zawsze ma coś ciekawego do powiedzenia o napotykanym okazach. W szkole opiekuje się kwiatami. Marzy o egzotycznych podróżach.

### **Przewaga inteligencji interpersonalnej**

Filip uwielbia chodzić do szkoły. Łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami i dorosłymi. Ma talent organizatorski. Lubi uczyć się w grupie z innymi dziećmi i często im przewodzi. Wymienia się z nimi swoimi pomysłami, pyta o zdanie. Jest czuły na nastroje, potrzeby oraz krzywdę innych. Jest lubiany. Często dzieci proszą go o rozstrzygnięcie sporów. Ma bliskich przyjaciół, z którymi lubi spędzać wolny czas.

### **Przewaga inteligencji intrapersonalnej**

Tomek jest wyciszony i spokojny, skoncentrowany na swoich wewnętrznych przeżyciach i emocjach. Na zajęciach woli siedzieć z boku, obserwując koleżanki i kolegów, niż uczestniczyć w ich zabawach czy pracy grupowej. Jest bardzo zdyscyplinowany. Na ogół jest mało aktywny na zajęciach. Kiedy udziela odpowiedzi, długo się



**KONCEPCJA INTELIGENCJI WIELORAKIEJ I JEJ ZNACZENIE**  
**DLA PROCESU NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ**

zastanawia. Jest świadomy swoich mocnych i słabych stron. Stara się stale doskonalić. Lubi się wyróżniać.





## Metoda projektów

### MODUŁ NR 17

- Cel ogólny:  
Student samodzielnie konstruuje interdyscyplinarny projekt edukacyjny
- Liczba godzin: 6

### **Cele szczegółowe**

1. zdefiniuje pojęcia: metoda projektów, praca swobodna, nauczanie otwarte, uczenie się praktyczne,
2. wymieni cechy metody projektów,
3. poda i scharakteryzuje fazy realizacji projektu edukacyjnego,
4. poda wady i zalety pracy metodą projektów,
5. skonstruuje własny interdyscyplinarny projekt edukacyjny.

### **Pojęcia kluczowe:**

Metoda projektów, praca swobodna, nauczanie otwarte, uczenie się praktyczne.

### **Literatura**

1. Okoń W.: *Dziesięć szkół alternatywnych*. WSiP 1997, s.103-118.
2. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
3. Szymański M.: *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000, s.61-83.

### **Projektowany przebieg zajęć:**

1. Przedstawienie historii metody projektów.
2. Omówienie cech metody projektów.
  - 2.1. Progresywistyczna rola nauczyciela.
  - 2.2. Podmiotowość ucznia.
  - 2.3. „Całościowość”.
  - 2.4. Specyfika oceniania.
3. Analiza struktury organizacyjnej projektu.
  - 3.1. Fazy realizacji projektu.
4. Przedstawienie Szkoły Michała Sjudaka w Turkowiczach jako przykładu pracy metodą projektu w Polsce na początku XX wieku.

5. Dyskusja na temat wad i zalet pracy metodą projektu.

**Zadania:**

Proszę skonstruować interdyscyplinarny projekt edukacyjny.

**Materiał dla studentów:**

Nr 1

**PROJEKT DYDAKTYCZNY  
( DICK, CAREY )**

**FAZY PROJEKTOWANIA**

1. CELE DYDAKTYCZNE - cel można określić jako pożądany stan rzeczy
2. ANALIZA DYDAKTYCZNA – celem analizy jest określenie, jakie wiadomości i umiejętności są niezbędne, żeby osiągnąć cel
  - *Analiza proceduralna ( analiza zadania )* – w jej wyniku powstanie lista kolejnych czynności składających się na daną procedurę – umiejętność
  - *Analiza zadań uczenia się* - stosowana wtedy, kiedy cele dydaktyczne obejmują umiejętności umysłowe
3. WŁAŚCIWOŚCI UCZNIÓW – może przebiegać równoległe z fazą II – to diagnoza, jak uczeń przygotowany jest do podjęcia uczenia się nowego materiału, czyli jakimi wiadomościami i umiejętnościami dysponuje (wywiady, pogadanka, sprawdziany )  
-zdolności i cechy osobowości ( inteligencja poznawcza, emocjonalna, poziom lęku, motywacja, temperament.....)
4. CELE WYKONAWCZE ( OPERACYJNE ) – na tym etapie wykonuje się operacjonalizację, która umożliwia planowanie i zorganizowanie nauczania oraz przygotowanie materiałów. Cele operacyjne wyrażone są w postaci osiągnięć uczniów, co ułatwia dokonanie pomiaru ; mówią o obserwowalnym i mierzalnym zachowaniu; są jednoznaczne ; odnoszą się wprost do ucznia ; mogą jednak wpłynąć na poszatkowanie przedmiotu i są pracochłonne

## **ROZDZIAŁ 17**

5. ZADANIA TESTÓW - pomiarem osiągnięć posługujemy się w rozmaitych zamiarach: 1. żeby dokonać diagnozy ucznia i umieścić go we właściwym punkcie programu nauczania, kontrola diagnostyczna ma więc upewnić nauczyciela, że uczeń włada wiadomościami i umiejętnościami niezbędnymi, aby rozpocząć uczenie się nowych umiejętności; 2. żeby sprawdzać rezultaty uczenia się w miarę jak postępuje lekcja, dzięki temu N. może wykryć błędy i zniwelować je, nim uczenie się postąpi dalej-kontrola kształtująca.
6. STRATEGIA NAUCZANIA- rozumiana jako plan pomagania uczniom w nauce ukierunkowanej na wszystkie cele wykonawcze. N. dostarcza wskazówek, odsyła do stosownych materiałów, kieruje pracą grupy i uzupełnia materiały bezpośrednią prezentacją treści... Najlepsze projekty lekcji – zajęć – modułów cechuje znajomość uczniów, zgodność celów szczegółowych z ogólnymi i efektywność strategii nauczania.
7. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE – to środki przeznaczone do realizowania celów.
8. KONTROLA KSZTAŁTUJĄCA – prowadzona jest w celu usprawnienia nauczania, tak by było jak najbardziej efektywne dla jak największej grupy uczniów
9. KONTROLA ZBIERAJĄCA – to badanie efektywności całego systemu, czy projektu

Nr 2

### **PROJEKT DYDAKTYCZNY – SCHEMAT**

- Temat projektu
- Grupa docelowa
- Czas realizacji
- Osoby odpowiedzialne za realizację projektu
- Wprowadzenie
- Wiedza wyjściowa uczniów
- Cele
  - cele ogólne

- cele operacyjne
- Formy pracy
- Środki dydaktyczne
- Trudności w realizacji projektu
- Kontrakt
- Przebieg zajęć
- Formy oceny





# 18

## Uwarunkowania powodzeń i niepowodzeń szkolnych

### MODUŁ NR 18

- Cel ogólny:  
Student zrozumie, że przyczyny niepowodzeń szkolnych warunkują się wzajemnie i stworzy własny model postępowania pedagogicznego wobec ucznia zagrożonego drugorocznością
- Liczba godzin: 6

### **Cele szczegółowe**

Student:

1. wyjaśni różnice między niepowodzeniami szkolnymi i niepowodzeniami dydaktycznymi,
2. poda rodzaje niepowodzeń szkolnych,
3. wymieni i scharakteryzuje przyczyny niepowodzeń szkolnych,
4. wskaże zależności między grupami przyczyn niepowodzeń szkolnych,
5. poda i oceni dydaktyczne środki zapobiegania i zwalczania niepowodzeń szkolnych,
6. skonstruuje własny model postępowania z uczniem zagrożonym drugorocznością.

### **Pojęcia kluczowe:**

Niepowodzenia szkolne, niepowodzenia dydaktyczne, drugoroczność.

### **Literatura**

1. Kupisiewicz Cz.: *Dydaktyka ogólna*, GRAF PUNKT 2000, s.253-269.
2. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo akademickie „Żak” 2007.
3. Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s.356-369.
4. Samson A.: *20 tysięcy godzin w budzie*. Wydawnictwo Jacek Santorski 2003, s.80-89.

### **Projektowany przebieg zajęć**

1. Omówienie i analiza przyczyn niepowodzeń szkolnych.
  - 1.1. Przyczyny społeczno-ekonomiczne.
  - 1.2. Przyczyny biopsychiczne.
  - 1.3. Przyczyny dydaktyczne.

2. Przedstawienie graficznego schematu rodzajów niepowodzeń szkolnych.
3. Scharakteryzowanie dydaktycznych środków przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym.
  - 3.1. Profilaktyka pedagogiczna.
  - 3.2. Diagnoza pedagogiczna.
  - 3.3. Terapia dydaktyczna.
4. Dyskusja na temat kontrowersji wokół zjawiska drugoroczności i jej konsekwencji psychologiczno-społecznych.

**Zadania:**

Oceń zaproponowany w Materiale tekst i zaprojektuj własny model postępowania z uczniem zagrożonym drugorocznością.

**Materiał dla studentów**

Samson A.: *20 tysięcy godzin w budzie*. Wydawnictwo Jacek Santorski 2003, s. 80-89.

**Uczeń wymarzony**

Spoza licznych wymagań i zaleceń szkoły wyłania się postać ucznia wymarzonego, takiego, jakiego szkoła chciałaby mieć i jakiego lubiłaby uczyć. Jest to portret przeciętnego średniaka albo, jak kto woli, średniego przeciętniaka, sobkowatego oportunisty, ulizanego potakiewicza nie tyle grzecznego, bo grzeczność jest pewną szlachetnością ducha, ile wyrachowanego, włazidupka i amoralnego cwaniaka. Takiego właśnie ucznia szkoła sobie wymarzyła jako swego idealnego klienta, ponieważ taki nie może być żadnym zagrożeniem dla jej świętego, zadowolonego z siebie spokoju. Taki orłem przez okno nie wyfrunie, ale nie będzie też uwłaczającą Powadze Szkoły umysłową zakałą. Nie będzie zadawał trudnych pytań, przyjmie za swoją każdą ideologię głoszoną przez nauczycieli i będzie gotów wziąć udział w każdej inicjatywie szkoły, byle mieć spokój i nikomu się specjalnie nie narazić. Każdemu potaknie, każdemu się ukloni, każdego uszanuje, chociaż jeśli będzie trzeba, to każdego też zdradzi i od każdego się odetnie, bez mrugnienia okiem zostawiając go swojemu losowi. Nie będzie dochodził prawdy ani domagał się sprawiedliwości, bo wie, że to idealistyczne bzdury, a liczy się jedynie przychylność silniejszych i ich opinia. Nie będzie więc bronił swojego zdania ani nie zajmie stanowiska bez upewnienia się, czy

przypadkiem nie jest ono niezgodne z tym, które prezentuje władza, jednym słowem będzie całkowicie niekłopotliwy, za co szkoła umożliwi mu bezkolizyjne przechodzenie z klasy do klasy i na koniec wystawi mu opinię aktywnego, zaangażowanego i odpowiedzialnego, dobrego ucznia, choćby przyszło niektóre oceny tu i tam naciągnąć, aby do takiej opinii pasowały.

Pod stwierdzeniem, że szkoły nie trzeba kochać ani jej nienawidzić, tylko po prostu ukończyć, podpisałaby się większość nauczycieli, jeśli dopisałibyśmy na końcu -nie sprawiając szkole zbytniego kłopotu. Nauczyciele, podobnie jak uczniowie, mają na ogół w nosie różne szkolne akcje, obrzędy i pokazowy, ale są zobowiązani tłumaczyć swoim podopiecznym, że stanowią one spontaniczne erupcje ich entuzjazmu, i pragną, aby ci ostatni przynajmniej udawali, że w to wierzą.

Pedagodzy w większości wiedzą też, że uczciwe podołanie obowiązującym programom szkolnym jest mało możliwe, i zdają sobie sprawę z tego, że uczniowie ich oszukują, ściągają oraz kombinują na różne sposoby. Dobra. Niech tak będzie - powiedzieliby chętnie swoim uczniom - tylko nie róbcie tego zbyt bezczelnie, nie mówcie o tym głośno i nie dajcie się przyłapać. Ale oczywiście nie mogą tego zrobić. My zaś możemy i robimy w nadziei, że jawne postawienie kwestii takich niepisanych umów pomiędzy nauczycielami i uczniami poprawi ich wzajemne stosunki. Jeśli nie będziesz, uczniu, zbyt absorbował szkoły ani in plus, ani in minus, skończysz ją bez trudu i nadmiernych strat. A twoja indywidualność niech się objawia wszędzie, tylko nie w szkole.

### **Drugoroczn**

Każdego roku pod koniec czerwca do wszystkich innych podziałów istniejących i powstających wśród uczniów dochodzi jeszcze jeden - na tych, którzy zdali, na tych, którzy nie zdali, i na tych, którym to, czy zdali czy nie zdali, wisi oraz powiewa. Ci, którzy zdali, stanowią najliczniejszą grupę. To chwilowo wyluzowane, zadowolone z siebie i na ogół dość pozytywnie wypowiadające się o szkole „paniska”. Część z nich demonstruje nawet rzadką na co dzień wśród uczniów pełną specyficzną wyższość, rubaszną akceptację uprzykrzonej i nieżyciowej, ale przecież dla inteligentnego człowieka niestanowiącej specjalnego problemu budy. Ci, którym wisi i powiewa, stanowią niewielki, w gruncie rzeczy, margines leserów, których życie koncentruje się na ogół na obszarach, gdzie szkoła nie odgrywa żadnej roli lub jest, z różnych powodów, tolerowanym złem koniecznym.

Pozostają ci, co nie zdali. To najczęściej mało zdolni (mówiąc oczywiście delikatnie), lenie, podpadnięci Hierarchii i, jak lubią ich nazywać niektórzy nauczyciele, „studenci” (ze względu na konieczność dogłębnego studiowania przerabianego materiału). Dla rodziców (zamiast przedmiotu zwiększonej troski i zainteresowania) stanowią najczęściej powód towarzyskiej kompromitacji i etatowy obiekt domowej pogardy - bo przecież zawiedli, przynosząc wstyd i rozczarowanie.

Polska szkoła kładzie nadzwyczajny nacisk na promocję do następnej klasy, utożsamiając ją z edukacyjnym i wychowawczym sukcesem (choć bardzo różnie z tym bywa) i w tym kierunku indoktrynując rodziców. Przed końcem każdego roku szkolnego w moim gabinecie pojawia się z prośbą o jakąkolwiek pomoc tłum roztrzęsionych matek i ojców, których dzieci są „zagrożone”, ponieważ „nie radzą sobie” z matematyką czy biologią, co oznacza, że mają po prostu trudności (z różnych zresztą powodów) ze zgodnym z wymaganiami danego nauczyciela „obkuciem” wymaganych treści. Brak promocji jest często przedstawiany przez szkołę jako zawiniona przez niedbałych rodziców, niedająca się odrobić klęska życiowa zagrażająca ich dziecku niczym (odpukać) poważna choroba albo inwalidztwo. I niestety rzeczywiście.

W rozwoju dziecka i w jego edukacji niezdanie do następnej klasy jest zazwyczaj bolesnym, dramatycznym epizodem, często o trudnych do przewidzenia skutkach i, co gorsza, prawie zawsze pozbawionym zamierzonego, korekcyjnego sensu. Drugoroczność się po prostu nie sprawdza. Wie o tym każdy niemal nauczyciel. Drugoroczni uczniowie niezwykle rzadko stają się lepszymi uczniami. Wręcz przeciwnie. W każdej szkole stanowią problem, ponieważ zamiast lepiej opanowywać „przerabiany” po raz drugi program, sukcesywnie pogarszają nie tylko swoje wyniki w nauce, ale i zachowanie. Dzieje się tak dlatego, że rozwój dziecka, a tym samym i jego edukacja jest procesem przebiegającym w jedną stronę. Czterolatek, który nie nauczył się poprawnie mówić, nie może jeszcze przez rok być czterolatkiem, aby jeszcze raz „przerobić” i dokładniej opanować prawidłą wymowy. Będzie pięciolatkiem, który wśród czterolateków mówi gorzej niż one, co go przede wszystkim zdemobilizuje, ośmieszy i w rezultacie zrewoltuje przeciwko uczeniu się wymowy w ogóle. Uczeń drugoroczny to taki pięciolatek, o czym więcej następnym razem.

Uczniowie drugoroczni, zwani też bardziej elegancko „repetentami” albo „studentami”, dzielą się zazwyczaj na dwie nierównej wielkości grupy. Pierwsza, znacznie liczniejsza, daje się w pewnym sensie porównać do „dziadków” albo „starego wojska” w osławionej „fali” przetaczającej się

przez jednostki armii. To weterani. Wytrawni znawcy szkolnej rzeczywistości, którzy jako uczniowie doświadczyli już prawie wszystkiego, co możliwe, łącznie z tym najgorszym, czyli właśnie pozostaniem na drugi rok w tej samej klasie. Bywali już na wozie i pod wozem, znają słabe i mocne strony ciała pedagogicznego, robili numery, jaja i akcje, a nie zdali najczęściej, jak się to mówi - na własne życzenie, czyli nie z powodu niedostatku inteligencji czy zdolności, ale z tak zwanego lenistwa, czyli braku entuzjazmu np. do wnikania w zawiloci geografii gospodarczej, poznawania tajników funkcjonowania mitochondriów w jądrze komórki czy analizowania dokonanego przez wieszczka opisu chmur przepływających nad obecną Wspólnotą Niepodległych Państw. Ów brak entuzjazmu nierzadko zresztą wynikał właśnie z wysokiego rozwoju umysłowego, objawiającego się wątpliwościami i niepokornym krytycyzmem, które przez Hierarchię Szkolną interpretowane bywają najczęściej jako arogancja i lekceważenie Powagi Szkoły. W połączeniu z numeranctwem daje to brak promocji, który jest karą za podpadnięcie Hierarchii (albo komuś z jej prominentnych członków). „Dziadkowie” nie wstydzą się swojego drugorocznictwa - wręcz przeciwnie — obnoszą je ostentacyjnie, szczególnie wobec młodszych kolegów z nowej klasy, niczym wiarusi złażany w licznych kampaniach mundur. Zajęci są zaś głównie wcale nie uzupełnianiem luk w swoich wiadomościach czy umiejętnościach, ale demonstrowaniem olewania szkoły i proponowanych przez nią reguł gry. Im na oczach przestraszonych i grzecznych „kotów” po prostu nie wypada zwyczajnie uczyć się, przynosić ekierkę na lekcje geometrii czy uczęszczać na zajęcia szkolnego chóru. Oni muszą wciąż pokazywać tym młodszym, że szkoła ich nie złamała, że się nie dali i nie dadzą, ponieważ najbardziej boją się ośmieszenia, lękają się, że owe grzeczne „koty” mogą pomyśleć, iż oni naprawdę są głupszy czy mniej rozzarnięci od tych rówieśników, którzy zdali, bo w najgłębszej głębi duszy wstydzą się tego, co ich spotkało. Ich duma została zraniona tym boleśniej, im bardziej są inteligentni i wrażliwi. Szczególnie, jeśli w domu ich „wpadka” jest przeżywana jak rodzinna kompromitacja, a oni sami są przedmiotem nie tylko pogardy, ale i dotkliwych czasami represji. Pożegnaj się z rowerem, nie ma mowy o komputerze, wybij sobie z głowy wyjazd na wakacje, nie odzywaj się, nie masz głosu, bądź taki mądry w szkole, a nie w domu itd. - słyszą bardzo często od rozzłoszczonych, rozczarowanych rodziców, a nawet od ośmielonego ich kłęką młodszego rodzeństwa, które do tej pory znało mores i trzymało buzię na kłódkę. Łzy upokorzenia przelane w przypominającym teraz piekło „domowym zaciszu” owocują tym bardziej zadziorną postawą w szkole - żeby nikt się tych łez nawet nie domyślił. Ta grupa drugo-

rocznych to twardziele i buntownicy niejako z psychologicznego przymusu.

Pozostała, mniej liczna i znacznie mniej rzucająca się w oczy grupa to ci, co nie zdali, bo naprawdę nie umieli, nie byli w stanie, nie zdołali (z różnych powodów) nawet w stopniu miernym opanować lub choćby na siłę, na krótki dystans wbić sobie do głowy paru tomów encyklopedii, zwanej w dalszym ciągu - programem nauczania. Niektórzy z nich z racji benedyktyńskiej pracowitości i uporczywości obdarzeni są przez Hierarchię specyficzną, przeznaczoną dla „mało zdolnych, ale pracowitych” szorstką sympatią, jednak na ogół nic im to nie pomaga. Kuratorskie sprawdziany, kodeksowo zapowiedziane klasówki, zwykłe powszednie kartkówki, a nawet banalne wyrwania do tablicy obnażają bowiem bezlitośnie ich skłonności do mylenia Witosza z Witkacym lub ruchów Browna z ruchami rewolucyjnymi albo ujawniają, że za liczby pierwsze uważają oni po prostu jedynkę, dwójkę i trójkę. Mimo więc, jak powiadam, pewnej sympatii Hierarchia zmuszona jest rozłożyć ręce i walić kolejne pały z wiadomym efektem końcowym. W odróżnieniu od twardych, zadziornych „dziadków” to klasowe ciury tkwiące gdzieś z boku albo płaczące się na końcu, z których młodszy koledzy już po kilku dniach bezkarnie robią sobie jaja i na których zwalają niemal wszystko, co sami zmalowali. Oni zaś, jakby trochę gapowaci, nieobecni duchem, biorą na siebie kpiny i ciosy, ponieważ uważają, że inaczej być nie może, że taki już jest ich los. Długotrwały, bezlitosny trening w ponoszeniu porażek nauczył ich uległości i pokory do tego stopnia, że bardzo często nie próbują nawet skorzystać ze swoich atutów (jakiegokolwiek by one były), bo wiedzą, iż prędzej czy później nastąpi jakaś nieuchronna „naukowa” kompromitacja. W głębi duszy uwierzyli bowiem szkole i pogodzili się z tym, że są w jakiś sposób głupszy od rówieśników, a nawet od młodszych od siebie.

Zaznaczam tutaj, że mówię o uczniach całkowicie prawidłowo rozwiniętych umysłowo, których inteligencja, chociaż przeciętna, to jednak w żaden sposób nie odbiega od normy i powinna gwarantować możliwość przeciętnego opanowania programu nauczania. Rzecz w tym, że oni często nawet nie próbują tej inteligencji wykorzystać, bo się poddali i już nie wierzą, że może to mieć jakiegokolwiek sens. Kiedyś, pamiętam, zajmowałem się uczennicą, której mimo tytanicznego kucia po kilka godzin dziennie i korepetycji ze „strategicznych” przedmiotów po raz drugi nie udało się zdać do ósmej klasy. Bardzo szybko zauważyłem, że zamiast przeprowadzić proste rozumowanie, pokoiarzyć fakty czy spróbować wyciągnąć wręcz narzucające się logiczne wnioski, dziewczyna zgaduje, udziela przypadkowych odpowiedzi wyciągniętych

z informacyjnego „bigosu” w głowie, nawet nie próbując najzwyczajniej w świecie chwilę pomyśleć. Kiedy zapytałem - dlaczego tak robi, właściwie nie rozumiała, o co mi chodzi. Ona oduczyła się używać swojego umysłu i po prostu nie wiedziała, co to znaczy „pomyśleć”. Potrafiła mi tylko powiedzieć, że kiedy pani przy tablicy mówi do niej: „no, pomyśl”, to ona wie, że pani jest już zniecierpliwiona i zła. „Wtedy już nic nie wiem. Tylko boję się i wstydę, i bardzo chciałabym już wrócić na miejsce, nawet z jedyką” - stwierdziła. Tacy drugorocznicy to psychiczni kapitulanci, których poczucie własnej wartości szkoła nadszarpnęła czasami na długie lata.

### **Jeśli nie drugoroczność, to co?**

Problemu normalnie rozwiniętych, zdrowych uczniów, którzy nie czynią postępów w szkole lub czynią je wolniej niż reszta rówieśników, nikt na świecie jeszcze zadowalająco nie rozwiązał. Nie zrobię tego zapewne i ja, chociaż słyszę już kierowane pod moim adresem - pewnie głównie przez nauczycieli - pytania: „Jak zmusić do nauki kogoś, kto się uczyć nie chce?”, „Jeśli nie drugoroczność, to co?”, itp. Nie znam oczywiście trafnych odpowiedzi na te pytania, ale przynajmniej usiłuję się nad nimi zastanawiać. Jest faktem, że nikogo na tym najlepszym ze światów nie można zmusić do nauki. Można ucznia zmusić (metodami administracyjnymi, a nawet policyjnymi), aby chodził do szkoły, ale nie do tego, żeby robił postępy w zdobywaniu wiedzy. Innymi słowy, żeby uczeń się uczył, musi tego chcieć, czyli jak się to po psychologicznemu mówi - powinien mieć do uczenia się pozytywną motywację. Czym owa pozytywna motywacja jest - łatwo sprawdzić. Wystarczy sobie uzmysłowić, co tak naprawdę lubimy robić i do robienia czego nie trzeba nas zmuszać siłą, strachem czy bodźcami ekonomicznymi. Na takiej liście na pewno nie znajdą się zajęcia nudne, jednostajne i niezrozumiałe. Nie będzie też na niej miejsca dla czynności zbyt trudnych, przekraczających nasze możliwości, ale i dla zbyt łatwych, których wykonanie nie stanowi żadnego problemu i tym samym nie angażują naszych emocji. Nie będziemy też chętnie podejmować działań niemających określonego (choćby w przybliżeniu) czasu trwania i nieprzynoszących konkretnych, w określony sposób wymiernych, podlegających ocenie rezultatów, których osiągnięcie jest nagradzane społecznym uznaniem i aprobatą. Nie wywołają także naszego entuzjazmu zatrudnienia, które z góry uznajemy za niemożliwe do wykonania albo za takie, których wynik nikogo nie obchodzi i dla nikogo nie ma znaczenia. I wreszcie nie lubimy nic, ale to dosłownie nic robić pod przymusem lub w atmosferze zagrożenia i niepewności. Tym sposobem na czele naszej listy znajdują się zajęcia ciekawe, urozmaicone,



sensowne, stanowiące dla nas pewne wyzwanie, ale nieprzekreślające już na starcie naszych szans, konkretne, wymierne oraz cieszące się społeczną aprobatą i zainteresowaniem. Wszystkie te kryteria spełnia właściwie tylko tzw. hobby, obejmujące zajęcia tak skrajnie różne, jak uprawianie ogródka, wysokogórska wspinaczka czy skoki ze spadochronem. Prawie wszystkie z nich spełniają niektóre, wybrane zawody (sportowiec, aktor filmowy, artysta, dziennikarz), a kilka - każda sensowna, w miarę ciekawa i doceniana praca.

Zawód uczeń nie spełnia u nas prawie żadnego z tych kryteriów. Zajęcia szkolne są zbyt często jednostajne, nudne i pozbawione zrozumiałego dlań sensu. Część z nich przerasta jego możliwości, jeśli nie intelektualne, to emocjonalne, a część stanowi nieangażującą emocji, a tym samym zainteresowania i uwagi rutynę. Kryteria oceny rezultatów jego działań są dla niego najczęściej niejasne, zależne od przypadku lub od czynników, na które nie ma wpływu, osiągnięcie tych rezultatów zaś rzadko jest nagradzane za pomocą innych demonstracji aprobaty niż abstrakcyjny stopień (co najwyżej usłyszy od nauczyciela: „no nieźle, ale mogłoby być lepiej”). No i przede wszystkim pracuje przeważnie pod przymusem, w atmosferze zagrożenia i niepewności. Dla większości dzieci nauka w szkole nie stanowi więc hobby.



# 19

## Nauczyciel – osobowość i styl pracy

### MODUŁ NR 19

- Cel ogólny:  
Student zrozumie wpływ osobowości nauczyciela na styl kierowania klasą i efektywność nauczania
- Liczba godzin: 6

**Cele szczegółowe**

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: osobowość, temperament, postawa, styl pracy, rola zawodowa nauczyciela, kompetencje zawodowe, inteligencja emocjonalna, komunikacja interpersonalna, interakcja wychowawcza,
2. omówi trzy funkcje pracy nauczyciela,
3. oceni znaczenie typu temperamentu nauczyciela na jego sukces zawodowy,
4. wymieni i scharakteryzuje kompetencje zawodowe niezbędne w pracy nauczyciela,
5. wskaże te właściwości umysłu nauczyciela, które podnoszą efektywność nauczania,
6. omówi style nauczania i wskaże ich wady i zalety,

**Pojęcia kluczowe:**

Osobowość, postawa, styl pracy, rola zawodowa nauczyciela, kompetencje zawodowe, inteligencja emocjonalna, komunikacja interpersonalna, interakcja wychowawcza, konflikt.

**Literatura**

1. Arends R. I. :*Uczymy sie nauczać*, WSiP 1994, s.40-62.
2. Fenstermacher G.D., Soltis J. F.: *Style nauczania*, WSiP 2000, ss.20-27, 31-42, 45-56.
3. Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP 1989, s. 83-100.
4. Kwieciński Z., Śliwerski B.(red.): *Pedagogika*, PWN 2008, t.2, s. 293-314.
5. Melezinek A. *Pedagogika inżynierska. Metodologia nauczania techniki*. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej 2004, s.17-24.
6. Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007,s. 56-64.

7. [www.kedu.ue.poznan.pl/pliki%5CSpoleczny\\_wymiar\\_2.doc](http://www.kedu.ue.poznan.pl/pliki%5CSpoleczny_wymiar_2.doc)

**Projektowany przebieg zajęć:**

1. Wyjaśnienia definicyjne.
2. Omówienie funkcji nauczyciela w klasie szkolnej.
  - 2.1. Funkcja kierownicza.
  - 2.2. Funkcja interakcyjna.
  - 2.3. Funkcja organizacyjna.
3. Analiza wpływu temperamentu nauczyciela na jego powodzenie w pracy zawodowej.
  - 3.1. Badania R. Crinera.
4. Wprowadzenie zagadnień dotyczących kompetencji zawodowych nauczyciela
  - 4.1. Kompetencje praktyczno-moralne.
  - 4.2. Kompetencje techniczne.
5. Omówienie koncepcji S. Dobrowolskiego na temat „właściwości umysłu” nauczyciela.
6. Analiza stylów pracy nauczyciela.
7. Dyskusja na temat znaczenia świadomości własnego stylu nauczania dla efektywności nauczania.

**Zadania:**

Proszę opracować strategie rozwiązania sytuacji konfliktowej w klasie szkolnej przez nauczycieli o różnych typach osobowości. Proszę ocenić skuteczność tych działań.

**Materiał dla studentów**

www.kedu.ue.poznan.pl/pliki%5CSpoleczny\_wymiar\_2.doc

**Style zarządzania klasą szkolną**

<b>Styl 1</b> <b>Asertywny</b>  (Lee i Marlene Canter)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nauczyciel określa reguły zachowania i konsekwencje za ich przekraczanie oraz jasno komunikuje to uczniom.</li><li>• Uczniowie mają świadomość, że nauczyciel oczekuje od nich zachowania się w określony sposób i że są za swoje zachowania odpowiedzialni.</li><li>• Dyscyplina wymuszona.</li></ul>
<b>Styl 2</b> <b>Nastawiony na osiągnięcia szkolne</b>  (C.M. Evertson i E.T. Emmer)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jasna komunikacja odnośnie wymagań, organizacji i przebiegu pracy uczniów.</li><li>• Stałe śledzenie prac uczniów: praca indywidualna i w zespołach, różne rodzaje prac w klasie i w domu.</li><li>• Udzielanie uczniom informacji zwrotnych w sposób bezpośredni, konkretny, zwracanie uwagi na dobrze wykonaną pracę oraz na trudności.</li></ul>
<b>Styl 3</b> <b>Nastawiony na modyfikację zachowania</b>  (J. Watson, B. F. Skinner, A. Bandura)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wzmacnianie przez nagrody zachowań poprawnych i wygaszanie przez kary niepoprawnych.</li><li>• Nauczyciel stanowi źródło kar i nagród.</li><li>• Nauczyciel modeluje zachowania uczniów poprzez: pokaz uczniowi, skupianie jego uwagi, ćwiczenia, korekcję, praktykowanie.</li></ul>
<b>Styl 4</b> <b>Nastawiony na zarządzanie grupą</b>  (J. Kounin)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nauczyciel rozpoznaje i reaguje na zjawiska grupowe w klasie.</li><li>• Nauczyciel posiada kompetencje w zakresie prowadzenie grup edukacyjnych.</li><li>• Dostarcza grupie: zadań, okazji do różnorodnych form aktywności, poczucia czynienia postępu.</li></ul>
<b>Styl 5</b> <b>Nastawiony na kierowanie poprzez grupę</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wytwarzanie nacisku grupowego na zmianę zachowania jej przedstawicieli.</li><li>• Nauczyciel musi mieć świadomość</li></ul>

<p>(F. Redl)</p>	<p>indywidualnego wpływu grupowego na modyfikację zachowań uczniów oraz momentu w rozwoju grupy.</p>
<p><b>Styl 6</b>  <b>Nastawiony na osiągnięcie sukcesu przez uczniów</b>          (W. Glasser)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nauczyciel kieruje tak pracą, aby uczniowie osiągnęli sukcesy.</li> <li>• Prawidłowe zachowanie ucznia prowadzi do właściwego wyboru – nauczyciel ma pomagać uczniowi w jego dokonaniu.</li> <li>• Wybór uczniów związany jest z tym czy jego konsekwencje przyniosą mu korzyść czy nie.</li> <li>• Uczniowie, którzy mają poczucie wartości podejmują przeważnie słuszne decyzje.</li> <li>• Podstawę systemu stanowią dobre stosunki ze znaczącymi osobami.</li> <li>• Metoda nieformalnych narad.</li> </ul>
<p><b>Styl 7</b>  <b>Nastawiony na dawanie akceptacji</b>          (R. Dreikurs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bazuje na potrzebie przynależności do akceptującej osoby.</li> <li>• Brak akceptacji wywołuje i potęguje niewłaściwe zachowania.</li> <li>• Jeżeli chce się zachować akceptację trzeba się kontrolować.</li> <li>• Kary jako logiczne konsekwencje.</li> </ul>





# 20

## Psychologiczne i socjologiczne aspekty nauczania przedmiotów technicznych

### MODUŁ NR 20

- Cel ogólny:  
Student pozna oczekiwania uczniów i zrozumie specyfikę pracy nauczyciela przedmiotów technicznych
- Liczba godzin: 4

**Cele szczegółowe**

Student:

Student:

1. zdefiniuje pojęcia: oczekiwania uczniów, osobowość nauczyciela przedmiotów technicznych, model myślenia nauczyciela przedmiotów technicznych.
2. wymieni kategorie wiedzy nauczyciela przedmiotowego,
3. zanalizuje oczekiwania uczniów wobec nauczycieli,
4. poda trudności, na które napotyka nauczyciel przedmiotowy w pracy szkolnej,
5. wyjaśni specyfikę pracy nauczyciela przedmiotów technicznych.

**Pojęcia kluczowe:**

Oczekiwania uczniów, osobowość nauczyciela przedmiotów technicznych, model myślenia nauczyciela przedmiotów technicznych.

**Literatura**

1. Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP 1989, s. 110-116.
2. Kruszewski K.: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP 2000, s.191-212.
3. Melezinek A.: *Pedagogika inżynierska. Metodologia nauczania techniki*. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej 2004, s.73-105.

**Projektowany przebieg zajęć:**

1. Omówienie i analiza definicji: oczekiwania uczniów, osobowość nauczyciela przedmiotów technicznych, model myślenia nauczyciela przedmiotów technicznych.
2. Omówienie kategorii wiedzy nauczycielskiej.
  - 2.1. Typologia B. Jeansa.
  - 2.2. Koncepcja L. Shulmana.

3. Praca w grupach: oczekiwania uczniów wobec nauczycieli i nauczycieli wobec uczniów.
4. Analiza oczekiwań uczniów wobec nauczycieli w świetle badań.
5. Dyskusja panelowa: Trudności, na które napotyka nauczyciel przedmiotowy w pracy szkolnej.
6. Omówienie psychologicznych i socjologicznych aspektów nauczania przedmiotów technicznych.

**Zadania:**

Proszę skonstruować własny katalog cech pożądanых u nauczyciela przedmiotów technicznych w dobie szybko zmieniającej się cywilizacji.

**Materiał dla studentów:**

Za: Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP 1989, s. 110-116.

**OCZEKIWANIA UCZNIÓW – BADANIA NASH’A**

1. **Utrzymuje porządek – nie umie utrzymać porządku**  
Utrzymanie porządku i dyscypliny dzieci uważają za pierwotne zadanie nauczyciela
2. **Naucza – nie naucza**  
Musi stawiać wymagania.  
Progresywistyczne metody nauczania = brak nauczania
3. **Tłumaczy rzeczy trudne - nie tłumaczy**
4. **Prowadzi zajęcia interesująco – nudno**
5. **Jest sprawiedliwy (uczciwy) – niesprawiedliwy**  
Uczeń zaakceptuje karę, jeśli np. wcześniej był ostrzeżony i z szansy nie skorzystał; jasne kryteria; „Nauczyciel powinien być surowy i zdecydowany”
6. **Jest przyjazny – nieprzyjazny**  
Okazuje zainteresowanie uczniem, uśmiecha się, da się pośmiać, nie krzyczy...

