

Bogumiła Dudzińska

Sytuacje zadaniowe w procesie edukacji

Nauczyciel i Szkoła 1 (8), 54-65

2000

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Bogumiła Dudzińska

Sytuacje zadaniowe w procesie edukacji

1. Nowe wymagania

Zmiany zachodzące w naszym szkolnictwie mają spowodować, by uczeń — absolwent — obywatel — sprawnie funkcjonował w codziennej rzeczywistości. Jest to odpowiedź na alarmujące wyniki badań, stwierdzające wysoki procent analfabetyzmu funkcjonalnego w naszym społeczeństwie. Zakłada się, że w szkole mniej będzie zapamiętywania wiadomości encyklopedycznych, a więcej zgłębiania związków i zależności, szukania przyczyn i skutków, opanowywania umiejętności ułatwiających życie w różnych sytuacjach, orientowania się w metodach zdobywania wiedzy i docierania do jej źródeł.

Uczeń może więc oczekiwać, że szkoła wyposaży go w umiejętności:

- 1) planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, czyli przyjmowania za nią coraz większej odpowiedzialności,
- 2) skutecznego porozumiewania się, prezentacji własnego stanowiska, tolerancji dla zdania innych, wypowiedzania się publicznego,
- 3) efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, podejmowania decyzji, poszanowania norm,
- 4) korzystania z różnych źródeł i metod zdobywania wiedzy,
- 5) wykorzystania wiedzy w praktyce,
- 6) twórczego rozwiązywania problemów.

Proces zdobywania tych kompetencji jest długi i na pewno niełatwy. Wymaga przede wszystkim spełnienia specjalnych warunków, czy to szkolnych, czy też pozaszkolnych, ułatwiających niezależnianie się od innych osób, na różnych płaszczyznach: intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, praktycznej. Wyzwała się wówczas aktywność zwana „własną”, pozwalająca na: podejmowanie działań z własnej inicjatywy, świadomość celu działania, odpowiedzialność podczas realizacji zadań, przeżywanie pozytywnych emocji i satysfakcji. Literatura psychologiczna i pedagogiczna daje różne wyjaśnienia pojęcia samodzielności. Odnosząc się do sytuacji szkolnych można powiedzieć, że każdy poziom nauki szkolnej to szczebel na drabinie ku samodzielności. Obecna reforma zakłada znacznie efektywniejsze pokonywanie tych szczebli. Samodzielność jest głównym celem wychowawczym na Zachodzie, gdzie młody człowiek od najmłodszych lat musi decydować o swoim ubiorze, lektu-

rach, szkole. Nasza nadopiekuńczość pozbawia dziecko szansy nauczenia się odpowiedzialności i podejmowania decyzji. „Polskie dziecko otrzymuje na śniadanie kaszkę lub płatki z mlekiem. Na Zachodzie siada przy zastawionym stole i samo wybiera sobie menu, czyli podejmuje decyzję i ponosi za nią odpowiedzialność. W polskim społeczeństwie funkcjonuje stereotyp »młodego-samodzielnego« jako »hardego osobnika«. »Nasze« dzicci powinni być grzeczne i ułożone („Rzeczpospolita”, dodatek Nr 35, 3. 09.99, s. 10).

Pokoleniu bezwolnemu i niezdecydowanemu ma zapobiec nowy program edukacyjny, w którym podmiotowość dziecka jest szczególnie podkreślana. Narzuca ona konieczność poznania psychiki dziecka-ucznia, jego potrzeb, możliwości, dążeń, pragnień. Zmieniane są treści kształcenia oraz metody pracy; mają one ośmielić ucznia do stawiania pytań, przyznawania się, że nie rozumie, włączania się do wspólnej pracy poszukiwawczej razem z nauczycielem i w grupie.

2. Oferty edukacyjne

Wydaje się, że jedną z propozycji edukacyjnych, stwarzających szansę nowym wymaganiom, jest uczenie przez *s y t u a c j e z a d a n i o w e*. Koresponduje ono z założeniami nauczania integralnego, czy blokowego. Zrywa z jednostronnym sterowaniem poczynaniami ucznia, którego działalność wyrażała się wykonywaniem określonych poleceń, zadań, odpowiadaniem na pytania zadawane przez nauczyciela. Postępowanie „od zadania do zadania” nie ukazywało perspektywy, nie uświadamiało dalszego celu, nie dawało szans na własne decyzje, nie wymagało większego wysiłku myślowego. Można powiedzieć, że było wypełnianiem luk pod kontrolą.

Taki typ zadań T. Tomaszewski obejmuje mianem „instrukcji”. Ich swoistą cechą stanowi to, że cel czynności określony zostaje przez kogoś innego. „... Jeśli instrukcja określa cel czynności bez związku z potrzebą samego podmiotu, wtedy zadanie odczuwamy jako »obce«. Powstaje wówczas bardzo ważny dla moralnego postępowania człowieka problem akceptacji zadania” (T. Tomaszewski 1970, s. 111).

Sytuacje zadaniowe pozwalają na rozwiązanie tego problemu, tzn. umożliwiają rezygnację z przymusu na rzecz swobody w działaniu edukacyjnym. Nauczanie i uczenie się są wówczas nierozdzielny i realizowanym wspólnie przez nauczyciela i uczniów procesem planowania i wykonania pracy, w którym można wyróżnić kolejne etapy:

- 1) przygotowanie uczniów do przyjęcia zadania,
- 2) zastanowienie się nad rozwiązaniem,
- 3) rozwiązywanie zadania,
- 4) ocena wyników.

M. i R. Radwiłowiczowie uważają, że w procesie przystaczenia zadań cudzych (stawianych przez nauczyciela) w zadania własne (formułowane, a przynajmniej akceptowane przez ucznia) powinny wystąpić następujące momenty:

1) wspólne ustalenie zakresów tematycznych problemów i tzw. „środków ciężkości”, czyli materiału istotnego,

2) wybór przez uczniów materiału istotnego i opracowanie go zgodnie z planem,

3) omówienie wyników, uzupełnienie, korekta, podsumowanie, ocena (por. M. i R. Radwiłowiczowie 1991, s. 14, 16).

Uczenie się przez organizowanie sytuacji zadaniowych jest egzemplifikacją głównych założeń ujmujących nauczanie i uczenie się jako nierozdzielny i realizowany wspólnie proces. Swoje uzasadnienie odnajduje również w funkcjonujących obecnie koncepcjach uczenia się.

Wyróżniono trzy duże grupy teorii uczenia się: asocjacyjne, strukturalne i funkcjonalne (T. Tomaszewski 1970, s. 137).

Teorie asocjacyjne, najstarsze i najliczniejsze, wyjaśniają w jaki sposób powstają połączenia między wyobrażeniami, pojęciami, bodźcami i reakcjami, między złożonymi sytuacjami a złożonym zachowaniem się. Jedni tłumaczą to zbicznością w czasie, inni uważają, że o trwałości skojarzenia decydują konsekwencje, jakie powoduje określone zachowanie się w określonej sytuacji. Zachowanie się, które prowadzi do zadowolenia, ulega wzmocnieniu; przyjemność jest nagrodą. Przeciwnie: działanie wywołujące niezadowolenie ulega zahamowaniu; nieprzyjemność jest karą.

Teorie strukturalne za główne swoje pojęcia przyjmują „część” i „całość”, a teza brzmi: jakiś element może być zapamiętany, jeśli zostanie włączony jako część do większej, już istniejącej całości. Dla zapamiętania materiału istotnego znaczenie ma to, czy ten nowy materiał zostanie włączony do już posiadanej struktury, czy też nie. Eksperymentalnie udowodniono większą wartość dydaktyczną materiału zorganizowanego w całości spójne logicznie. Do tej kategorii teorii należy teoria asymilacji J. Piageta. Asymilacja — to włączanie elementów nowych do schematów już uprzednio ukształtowanych. Schematy te, wchłaniając nowe elementy, przerabiają je, stosownie do swojej organizacji, a równocześnie same się przez to reorganizują.

Funkcjonalne teorie uczenia się przyjmują za podstawowe pojęcie „czynności”. Wyjaśniają je jako procesy i zachowania nie tylko zorganizowane, ale przede wszystkim ukierunkowane, zmierzające do czegoś, do jakiegoś stanu końcowego, zwanego wynikiem. Człowiek uczy się najłatwiej, najtrwalej i najbardziej skutecznie tego, co ma jakiś związek z kierunkiem jego działalności, z jej wynikiem, ze środkami i metodami osiągania wyniku lub z warunkami, od których zależy osiągnięcie wyniku (T. Tomaszewski 1970, s. 142). J. Dewey twierdził, że uczenie prze-

biega najskuteczniej, jeśli odbywa się w trakcie czynności myślenia, zwłaszcza w toku rozwiązywania problemów.

Da tych trzech koncepcji uczenia się nawiązuje projekt uczenia się poprzez sytuacje zadaniowe.

3. Sytuacje zadaniowe

Odnosimy je do procesu dydaktyczno-wykonawczego, zachodzącego podczas zajęć szkolnych. Wiemy, że możemy uczyć się poprzez zapamiętywanie, skojarzenia, metodą prób i błędów, ale także wykonując różne zadania.

Z psychologicznego punktu widzenia zadanie „... to przyszłe zdarzenie opisane i przekazane podmiotowi do realizacji przez niego samego lub inną osobę... Zadanie polega na powiązaniu celu podmiotu z jego potrzebą” (T. Tomaszewski 1970, s. 110). Jest ono najbardziej rozwiniętym i pełnym wzorcem regulacji zachowania się człowieka. Stanowi siłę organizującą w jednym kierunku całe działanie, wszystkie procesy psychiczne oraz tkwiące w nich mechanizmy (M. i R. Radwiłowiczowie 1991, s. 18).

„Jeśli w określonej sytuacji człowiek wytwarza sobie cel do osiągnięcia i program do wykonania, to możemy powiedzieć, że stawia sobie zadanie, a sytuację która ma ulec zmianie zgodnie z zadaniem, możemy nazwać sytuacją zadaniową” (T. Tomaszewski 1976, s. 504).

Sytuacja zadaniowa zatem to pewien układ elementów, wyodrębniony przez człowieka, w którym dostrzega on niedoskonałości i ocenia jako nadający się do zmiany. Może jej dokonać on sam, lub inne osoby. Sytuacje te mogą być odczytywane różnie, stąd stanowią dla ucznia ciągłą okazję do zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego, do samodzielnych decyzji. W praktyce te decyzje mogą być wyrażone w postaci pytania, polecenia czy zadania.

Z dydaktycznego punktu widzenia zadanie powinno składać się z operatora zadania i z obiektu zadania.

Operator zadania to ta jego część, która informuje i nakazuje wykonanie jakiejś czynności, jak np.: wyjaśnij, oceń, opisz, udowodnij, wskaż, powiedz, zbuduj, oblicz itd. Obiekt zadania to ta część, która określa, co ma podlegać operacji. Jest on najczęściej określany przez przedmiot nauczania, pozostający w ścisłym związku z określoną dziedziną wiedzy (W. Kojas, „Chowanna” 1985, s. 2–3).

Tak więc odwołując się do przykładu lekcji, na której dzieci mają poznać klimat Polski, sytuacją zadaniową jest treść odczytywanej prognozy pogody na dany dzień i na najbliższy miesiąc. Na jej podstawie uczniowie ustalają najróżniejsze zadania, zgodne oczywiście z przyjętym zakresem tematycznym, np.:

1. Ustalę najniższe i najwyższe temperatury nad Bałtykiem i w górach w następujących miesiącach...,

2. Określę czynniki tworzące klimat,
3. Wymienię pary charakterystyczne dla Polski,
4. Przedstawię różnice pogodowe między północą a południem w maju itd.

Oprócz tak jednoznacznie formułowanych zadań występuje jeszcze jedna kategoria, bardzo ważna z pedagogicznego punktu widzenia. Są to zadania „wewnętrzne”, kierowane przez ucznia do siebie, lecz niekoniecznie wypowiediane wobec klasy. Spełniają one funkcję pomocniczą wobec zadania właściwego, wywodzącego się z danej sytuacji zadaniowej (M. i R. Radwiłowiczowie 1991, s. 23). Takie „wewnętrzne” zadanie ułatwia osiągnięcie celu nadrzędnego.

Warto tu jeszcze zaznaczyć, że zadanie jest pojęciem szerszym od problemu: każdy problem jest zadaniem (ale nie odwrotnie); analogiczny stosunek zachodzi między sytuacją zadaniową a sytuacją problemową: każda sytuacja problemowa jest sytuacją zadaniową (ale nie odwrotnie).

4. Cele a zadania

Wśród rozlicznych czynników warunkujących efektywność nauczania i wychowania, warunkiem podstawowym jest umiejętność operacjonalizowania celów, tak by tworzyły podstawę do formułowania konkretnych zadań dydaktycznych. Cele pracy wyznaczają: treści, metody i środki, a te oddziałują na zdolności poznawcze, postawy i zainteresowania uczniów.

Czym są cele kształcenia? Na pewno odnoszą się one do uczniów i opisują zmianę, jaką powinna w nich zajść. Cele ogólne, które mówią o kierunku dążeń, są bogate znaczeniowo, społecznie doniosłe, charakteryzują je perswazyjność i lakoniczność (B. Niemierko 1991, s. 53), stanowią podstawę do formułowania celów operacyjnych, określających zamierzone osiągnięcie, pożądaną formę aktywności. Tak np. aby zdobyć wiedzę o kraju, dziecko będące na danym poziomie rozwoju powinno podjąć szereg działań polegających na poszukiwaniu i gromadzeniu wiadomości, odtwarzaniu ich, opracowaniu, wymianie z innymi. Tak więc cel zoperacjonalizowany wskazuje na zmiany w uczniu, a jest wyrażony w zadaniu dydaktycznym.

Obie strony procesu: nauczyciel i uczeń jednoznacznie rozumieją tak sformułowane cele, wiedzą czego mają oczekiwać. Oto przykłady:

Cel ogólny: rozwijanie zainteresowania historią własnego miasta.

- Cele szczegółowe:
- a) uczeń określi etapy rozwoju miasta,
 - b) wskaże dawne i obecne granice miasta,
 - c) zapamięta herb swojego miasta,
 - d) pozna ludzi zasłużonych dla miasta, itd.

Oto cel operacyjny dla celu szczegółowego, np. c) zapamięta herb swojego miasta (zakłada się udział uczniów w ich formułowaniu):

- 1) odszukam w podręczniku określenia pojęcia „herb”,
- 2) porównam herb swojego miasta z innymi,
- 3) wymienię elementy herbu i opiszę ich znaczenie,
- 4) narysuję herb miasta, itp.

W trakcie operacjonalizacji cele ogólne ulegają następującym zmianom:

- sprecyzowaniu, czyli odrzuceniu w sformułowaniu celu wyrażenń luźnych, niewiązanych, służących ozdobie,
- uszczegółowieniu, czyli przemianie pojedynczego, dość lakonicznego hasła w kilka zdań lub równoważników zdań o bogatej treści,
- konkretyzacji, czyli dokładnemu określeniu sytuacji w której dokonuje się działanie oraz stanu końcowego, do którego działanie zmierza,
- upodmiotowieniu osoby osiągającej cel, czyli odpowiedzialności za to kto i co robi (B. Niemierko 1991, s. 53).

Operacjonalizacja celów kształcenia jest trudna. Wymagana jest tu sprawność językowa, precyzja zapisu (sformułowania), wyobraźnia.

Realizacja celu operacyjnego, czyli zadania dydaktycznego (wychowawczego) umożliwia ciągłą kontrolę i samokontrolę, ocenę i samoocenę. Może być na bieżąco weryfikowana.

5. Zadania w praktyce

Analizy zadań dydaktycznych zawartych w podręcznikach geografii dokonała D. Licińska („Życie Szkoły”, 1992, nr 9, s. 526). Wyodrębniła ona cztery podstawowe cechy zadań: **f o r m ę**, w jakiej podano treść zadania, **c e l e** działania, **r o d z a j e** **d z i a ł a n i a** osoby uczącej się i **i n f o r m a c j e** do przetwarzania, określone treści zadania. Na podstawie tych cech wyodrębniła 4 grupy zadań:

I grupa to zadania, które nie odpowiadają przyjętej definicji zadań; tzn. brakuje składników zadań dydaktycznych: operatora i obiektu operacji,

II grupa to zadania określające materiał do pracy i sposób działania,

III grupa — to zadania określające materiał do pracy, sposób działania i cel działania,

IV grupa — to zadania określające materiał do pracy, sposób działania i sposób weryfikacji wiedzy zdobytej wcześniej.

W każdej z tych grup występowały również i takie, które zakwalifikowano jako: niejasne, wymagające czynności niemożliwych bez dodatkowych poleceń lub pytań, wykraczające poza treści znane uczniowi, ale bez dodatkowych informacji co do sposobu ich odszukiwania, zadania niemożliwe do wykonania z braku źródeł, wymagające uczenia się mechanicznego, polecenia odsyłające do innego zbioru zadań, oraz zadania kontrolujące zapamiętanie:

- treści z bieżącego materiału,
- treści przerabianych dawniej,
- treści nie mających odpowiednika w programie nauczania.

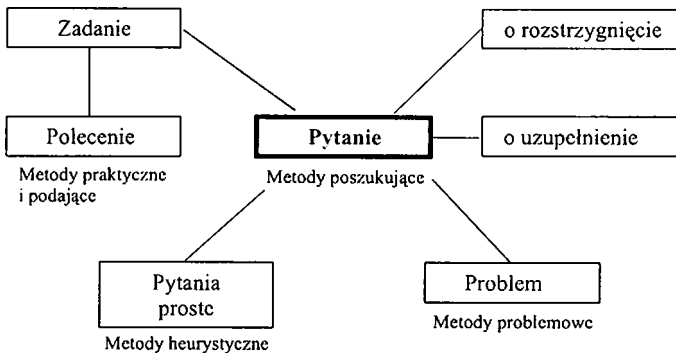
Przeanalizowano trzy podręczniki i dwa zeszyty ćwiczeń do nauczania środowiska społeczno-przyrodniczego w kl. I, II i III. Wyodrębniono 139 zadań w klasie I, 120 — w II i 310 w III. 40% zadań nie spełniła warunków przyjętej definicji zadania (zadanie składa się z operatora i obiektu operacji). Należały do nich takie, jak: „Po co dzieci przyszły do parku”, „Co widać na tym obrazku?”, „Czy umiesz patrzeć uważnie?”.

Prawie wszystkie zadania mieściły się w I i II grupie. 20 zadań zaliczono do grupy III i 3 do IV grupy. Taki charakter zadań w oczywisty sposób nie sprzyja dokonywaniu ważnych zmian w osobowości uczniów, rozwijaniu własnej aktywności poznawczej, samodzielności w podejmowaniu decyzji, wykonywaniu pracy i jej kontroli.

Siedem lat po opublikowaniu powyższych obserwacji studentki II roku Kolegium Edukacyjnego (ponad 60 osób) przeprowadziły hospitały 15 lekcji w klasach I–III i dokonały analogicznej analizy zadań pojawiających się na zajęciach szkolnych. Oto wyniki i refleksje.

Porównując różne definicje zadania dydaktycznego, zwróciły szczególną uwagę na „współdziałanie nauczyciela z uczniami”, które ma „doprowadzić do pożądaných zmian” u ucznia.

Zadania lekcyjne przyjmowały postać pytań i poleceń, które uporządkowano według następującego wzorca, funkcjonującego w literaturze.



Pytanie i polecenie może być czyjeś lub własne. Pytanie to pełne zdanie wyrażające niepełny sąd o czymś, że istnieje lub nie istnieje, względnie jest takie a takie. Jest to wypowiedź eksponująca jednocześnie niepewność i chęć jej przezwyciężenia. Takie pytanie, na które odpowiedź uzyskuje się dzięki wysiłkowi nazywa się problemem (R. Radwiłowicz 1969).

„Na hospitowanych przeze mnie¹ lekcjach zauważyłam, że to przede wszystkim nauczyciel zadaje pytania, rzadko kiedy uczniowie. Podczas jednej lekcji języka polskiego w klasie I nauczycielka zadawała bardzo dużo pytań rozpoczynających się od partykuły »czy«. Odpowiedzi dzieci były krótkie: tak lub nie..

W wielu pytaniach zawarte były sugestie odpowiedzi, lub były potwierdzeniem tego, co dzieci dobrze już znały. Nauczycielki chciały koniecznie, aby dzieci odpowiadały poprawnie, aby odpowiedzi ich były zgodne z zamierzeniami prowadzącej lekcje. „W jednym tylko przypadku, w klasie II, spotkałam się z pytaniem mającym charakter problemu: „Jeśli powiem wam, że kwadrat jest prostokątem, to czy mówię dobrze, czy źle i dlaczego?

Dzieci zostały zmuszone do myślenia, do szukania. Sprawiało im to trudności, ale nauczycielka, nie narzucając gotowej wiedzy, doprowadziła do poprawnych wniosków.

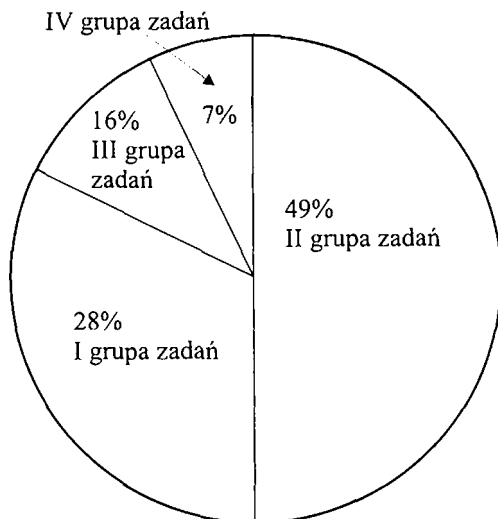
Szkoda, że była to jedyna lekcja, na której wykorzystano metodę problemową².

Zadań o wartości najważniejszej —kształcących twórcze myślenie, tzw. określających materiał do pracy, sposób działania ucznia, cel oraz możliwość weryfikacji, było na lekcjach najmniej.

Typowe zadania — „mechaniczne”, brzmiały: „Jakiego koloru jest śnieg?”, „Jakie liście ma drzewo?”, „Czy kot to ssak?” itp.

Oto jak przedstawia się klasyfikacja zadań, które wystąpiły na hospitowanych lekcjach:

¹ Praca semestralna Agnieszka Jakubowicz



Klasyfikacja zadań dydaktycznych na podstawie analizy hoppedowanych lekcji według podziału zadań Mariana Lelönka („Życie Szkoły” 92/2).

Zadania dydaktyczne występują na lekcjach w ścisłym związku z zastosowanymi formami, metodami i środkami nauczania. Lekcje miały przede wszystkim charakter podający, opierały się na słowie, głównie nauczyciela. W znikomym stopniu odwoływano się do pogładowości, zastępując ją raczej „ilustratywnością”, czyli zobrazowaniem czegoś, niż pracą z obiektem, czy na obiekcie — wbrew temu co już wyraził J. H. Pestalozzi: ogląd jest absolutnym fundamentem wszelkiego poznania, czyli innymi słowy, wszelkie poznanie musi wychodzić od oglądu i musi dać się do niego sprowadzić (W. Szewczuk 1972, s. 71).

Znamicznym „szczęgółem” stwierdzonym przez studentki było nadmierne wykorzystywanie kart pracy, które wymagały najczęściej wypełnienia luki, skojarzenia (dobrania w pary) pojęć, dopasowania elementów. Wydaje się, że tego rodzaju zadania mocno ograniczają myślenie w zakresie szukania przyczyn, zależności, związków, wyjaśnienia sytuacji. Przyzwyczajają do szybkiego i często intuicyjnego działania.

I konkluzja autorki powyższych cytatów: „mam wrażenie, że nauczyciele nie ufają swoim wychowankom, nie wierzą w ich zdolności i umiejętności, a także w to, że są w stanie wykonać jakieś zadanie samodzielnie. Stąd wszelkie próby pomocy uczniom, wyręczenia ich w działaniu, czy formułowanie często oczywistych dla nich pytań, poleceń, typu: »Meteorolog do mierzenia temperatury używa...«”.

Obserwacje kolejnych studentek. Lekcja matematyki w klasie III. Temat: „Poznanie sposobów pisemnego dzielenia z resztą”. Uwagi studentki co do przebiegu i efektów: atmosfera w klasie jest sztywna, napięta, nie ma uśmiechu. Nauczycielka jest surowa, karci uczennicę, że w domu wykonała zadanie, którego nauczycielka nie polecała.

Część dzieci zrobiła zadania źle — „oj, ja się z wami policzę”. Nauczycielka cały czas ponagla dzieci, które pracują na wysługi. Działania uczniów są ograniczone do mechanicznych czynności. Brak celu działania i możliwości weryfikacji, dominacja metody podająco-informującej.

„Moim zdaniem przydałoby się sformułowanie problemu bliskiego dziecku: Mam urodziny, mama dała mi 20 cukierków, a koleżanek mam 9. Po ile mogą dać każdej z nich? Ile cukierków mi zostanie? A tak — dzieci uczyły się bez wewnętrznej motywacji”.

A oto przykład pozytywny z klasy II, temat: „Zdania na drożdżach”. Na lekcji występują pożądane sytuacje zadaniowe, np.:

etap I Pierwszy uczeń opowiada o wydarzeniach z minionego dnia, a drugi wykonuje zadanie na tablicy: zapisuje spójniki występujące w opowiadaniu kolegi.

etap II Uczniowie wspólnie układają baśń, dodając najpierw po wyrazie, a potem jedną część zdania; pamiętają o spójnikach.

etap III Zadanie: Ile najmniej wyrazów potrzeba do zbudowania zdania i jakie?

I wnioski autorki tego sprawozdania: „bardzo ciekawy sposób wprowadzenia tematu »zdania złożonego«. Odwołanie się do przeżyć i doświadczeń dzieci, tworzenie sytuacji problemowych, podsumowanie wiadomości (ile najmniej wyrazów potrzeba do zbudowania zdania i jakie); zastosowanie i weryfikacja wiadomości. Po takiej lekcji uczniowie na pewno nie będą mieli trudności z ułożeniem zdań złożonych”.

Ta sama klasa II miała też okazję nauczyć się tabliczki mnożenia — śpiewając.

Zadania matematyczne były przez dzieci wyśpiewywane, a nawet „rapowane”. „Była to lekcja dobrze przygotowana, wesoła i ciekawa. Dzieci przez zabawę w »bingo« uczyły się mnożenia przez 6. Pomysł zaśpiewania tabliczki mnożenia był wspaniałą niewymuszoną integracją, sprawiającą przyjemność i satysfakcję, a świetną sytuację zadaniową była zabawa w »bingo«.

Na zakończenie przykład zadania na lekcji matematyki, dający uczniom wiele szans »dydaktycznych«: „Opowiem wam pewną historię, jak to II a grała z II b

w piłkę nożną. II a strzeliła 4 gole, a II b strzeliła dwa razy więcej. Jakie pytania możemy zadać?« Zaczyna się intensywne prace uczniów”.

W tym miejscu można powiedzieć, że efekty każdego zajęcia szkolnych w dużym stopniu zależą od wcześniejszego ich zaplanowania i przygotowania. Na rynku pomocy metodycznych ukazało się wiele poradników, w tym również ze zbiorów gotowych „scenariuszy” zajęć. Autorzy tych projektów zrezygnowali z funkcjonujących jeszcze do niedawna „konspektów” z konwencjonalnym układem: 1. ogólna lekcja, 2. czynności nauczyciela, 3. czynności ucznia, 4. uwagi. Natomiast, rezygnując z jasnego określenia czynności nauczyciela, rozszerzono zapisy, związane z pracą uczniów. I tak scenariusz zajęć składa się z następujących kolumn (przykład dla klasy III, temat dnia: „Jabłko znane czy nieznanne”):

1) **Cele operacyjne:** np. odszukanie w danym źródle informacji znaczenia słowa „jabłko”.

2) **Warunki pobudzające do aktywności:** na stolikach znajdują się różne źródła informacji: „Biblia dla najmłodszych”, „Mitologia”, „Słownik języka polskiego”, „Wiersze” J. Brzechwy.

3) **Zadania dla ucznia:** wyszukanie w zgromadzonych źródłach informacji o jabłku i zapisanie ich na kartkach.

4) **Czynności uczniów:** każda grupa otrzymuje inne źródło i wyszukuje w nim wiadomości dotyczące jabłka, zapisuje je na kartkach. Przedstawiciele grup odczytują zgromadzone informacje i umieszczają je na arkuszu zbiorczym (tworzenie mapy pojęciowej objaśniającej znaczenie słowa „jabłko”). Porównanie zdobytych przez grupy informacji.

5) **Obszar aktywności:** polonistyczny.

Można się zgodzić, że na lekcji najważniejszy jest uczeń, ale w planowaniu tej lekcji nauczyciel musi jasno określić, co chce czy musi wykonać, by wywołać odpowiednie zachowania uczniów.

Przy patrząc się również samym pojęciom, co innego proponuje *konспект* — łac. *conspēctus*, rzut oka, zarys, widok, *krótki zarys*, szkic utworu, układu, przemówienia itp., a co innego *scenariusz* — łac. *scaenarius* — dotyczący sceny, sceniczny, tekst literacki stanowiący podstawę dzieła filmowego, przedstawienia teatralnego lub programu telewizyjnego, zawierający szkic fabuły, charakterystykę postaci i scenerii wydarzeń oraz dialogi; scenariusz wystawy — *scenariusz wystawy* — plan wystawy określający sposób zgrupowania i układ eksponatów.

Tak więc konspekt to krótki zapis, a scenariusz — szczegółowy plan. W praktyce mogą być przydatne oba, ale ze względu na nie do końca przewidywalny przebieg lekcji, ze względu na takie zasady, jak: indywidualizacja pracy, swoboda a nie

przymus, wewnętrzna motywacja i aktywizacja, elastyczność postępowania — właściwszy wydaje się konspekt, jako zarys czynności, pobudzający do działania refleksyjnego, a nie do automatycznego wykonawstwa według scenariusza.

Poza tym w proponowanych scenariuszach zajęć trudno dostrzec przejawy realizacji zasady systematyczności procesu, trwałości wiedzy, nie mówiąc o aktywnym i świadomym, związanym również z podejmowaniem własnych decyzji, udziałem uczniów w budowaniu zadań dydaktycznych. Autorzy scenariuszy duży wysiłek wkładają w szczegółową operacjonalizację celów.

Można zadać pytanie: jak dalece należy operacjonalizować cele? Przesada może prowadzić do ograniczenia pola działania, bo cel jest tak jednoznaczny i schematyczny, że nie pozwala uczniowi na własną działalność twórczą. Oddziela się tu również sferę poznawczą od motywacyjnej, którą znacznie trudniej skontrolować i zmierzyć. Zajęcia zagrożone są również poszatkowaniem, tzn. występuje realizacja drobiazgowych celów, co nie daje jednak gwarancji na realizację celów ogólnych (K. Kruszewski 1991, s. 12).

Te problemy wystąpiły wyraźnie na hospitowanych lekcjach.

Trudno jest przełamywać stereotypy, wypracowane przez lata nawyki. Odpowiadając na zewsząd napływające głosy, trzeba inaczej spojrzeć na ucznia, zaufać mu i pozwolić na większą swobodę odpowiedzialnego działania. Taką szansę daje uczenie się w sytuacjach zadaniowych.

Bibliografia

1. W. Kojs, (1985): „Chowanna”, s. 2–3.
2. K. Kruszewski, (1991): *Czynności nauczyciela*. Warszawa.
3. M. Lelonek, (1992): *Role zadań dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” nr 9.
4. B. Niemierni, (1991): *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa.
5. M. i R. Radwiłowiczowie, (1991): *Metoda zadaniowo-sytuacyjna w nauczaniu początkowym*. Warszawa.
6. „Rzeczpospolita”. Dodatek specjalny nr 35, 3.09.99.
7. W. Szewczuk, (1972): *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*. Warszawa.
8. T. Tomaszewski, (1970): *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa.