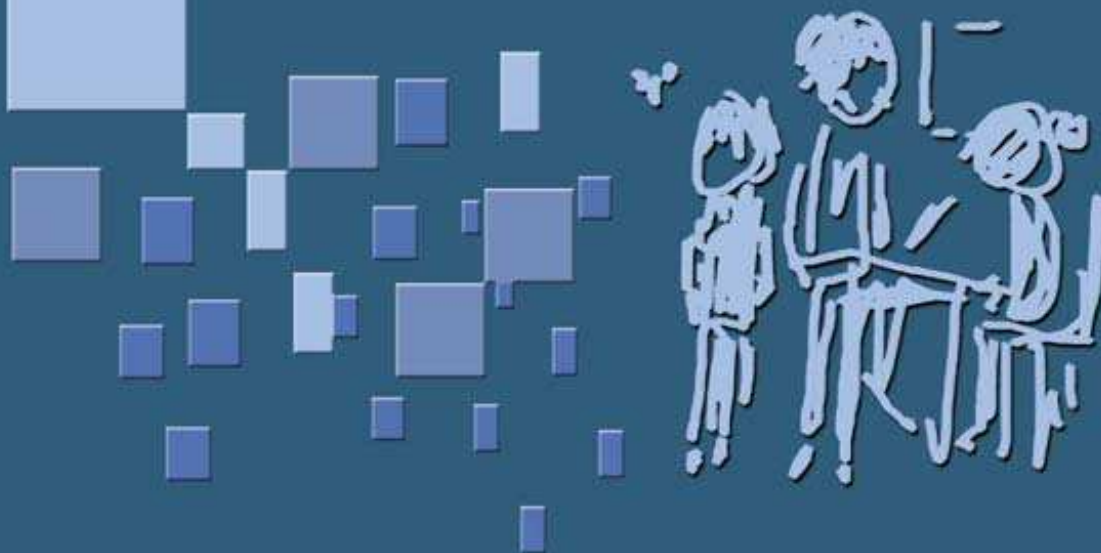


Beata Oelszlaeger



Jak uczyć uczenia się?

Środki i metody kształcenia samokontroli
i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej



Jak uczyć uczenia się?

Środki i metody
kształcenia samokontroli i samooceny
w edukacji wczesnoszkolnej

Beata Oelszlaeger

Jak uczyć uczenia się?

Środki i metody
kształcenia samokontroli i samooceny
w edukacji wczesnoszkolnej



Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2007

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007

Recenzent:

prof. dr hab. Eugeniusz Piotrowski

Redakcja wydawnicza:

Justyna Rojek

Korekta:

Ewa Ślusarczyk

Urszula Lisowska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Ilustracje:

Agata Fuks (s. 235)

Renata Grzybek (s. 236)

ISBN 978-83-7308-658-6

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (0-12) 422-41-80, fax (0-12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2007

Spis treści

| | |
|--|-----|
| Wprowadzenie | 7 |
| Rozdział 1. W stronę edukacji zorientowanej na dziecko uczące się ... | 15 |
| 1.1. Kilka uwag o uczeniu się dzieci | 15 |
| 1.2. Systemy edukacyjne a podmiotowe działania uczniów – trochę o historii | 26 |
| Rozdział 2. Rodzaje działań samokontrolnych i samooceniających – ich edukacyjne konsekwencje | 45 |
| 2.1. Samokontrola i samoocena w działaniach podmiotowych dzieci ... | 45 |
| 2.2. Działania samokontrolne i samooceniające jako nieodzowne składniki podmiotowego uczenia się dzieci | 57 |
| 2.3. O środkach i metodach kształcenia działań podmiotowych dzieci w wybranych koncepcjach edukacyjnych | 64 |
| Rozdział 3. Od adaptacji do samodzielności – z badań nad kształceniem działań podmiotowych | 79 |
| 3.1. Samokontrola i samoocena w działaniach podmiotowych dzieci – zarys problematyki i sposobów jej badania | 79 |
| 3.2. Środki i metody kształcenia działań podmiotowych dzieci | 99 |
| 3.3. Przejawy i zakres podmiotowości dzieci w działaniach edukacyjnych | 123 |
| 3.4. Samokontrola i samoocena w planowaniu i realizacji zadań edukacyjnych | 142 |

| | |
|---|-----|
| Rozdział 4. Wiedza o uczeniu się – charakter działań podejmowanych przez nauczyciela i uczniów | 153 |
| 4.1. Działania nauczyciela a działania uczniów | 153 |
| 4.2. Działania uczniów a działania nauczyciela | 158 |
| 4.3. Inne aspekty kształcenia działań podmiotowych | 183 |
| | |
| Podsumowanie | 191 |
| Bibliografia | 201 |
| Spis tabel | 219 |
| Spis przykładów | 223 |
| Spis aneksów | 225 |
| Aneksy | 229 |
| Streszczenie | 271 |
| Resumé | 273 |
| Summary | 275 |

Wprowadzenie

Konieczność dokonywania pewnych modyfikacji w nauczaniu na szczeblu podstawowym dostrzegano od dawna, w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych znalazła wyraz w licznych pracach naukowych i raportach oświatowych.

Zasygnalizowano przede wszystkim potrzebę zmiany celów kształcenia, uznając za najistotniejsze uświadomienie uczniom wartości i potrzeby uczenia się, przygotowanie do samodzielności, aktywności, rozwinięcie zainteresowań, co służyłoby szerszemu poznawaniu rzeczywistości pozaszkolnej¹.

Temat zmiany celów podjęli między innymi S. Rassekh i G. Vaideanu, według których ich tradycyjna forma (triada) uległa ewolucji. Zauważyli oni, że zamiast preferowanego przez lata w programach edukacyjnych ich dotychczasowego układu (wiadomości, umiejętności, postawy i kompetencje), na plan pierwszy wysuwa się postawy i kompetencje, co „wiąże się z nowymi potrzebami edukacyjnymi”².

Potrzebę zmiany celów kształcenia akcentuje się w wielu raportach oświatowych, w których jest mowa o takiej edukacji, w toku której przygotowuje się uczniów do uczenia się przez całe życie. Wskazuje się bowiem na fakt, że tylko w ten sposób mogą się oni dostosowywać do stale zmieniającej się sytuacji. Idee przewodnie tych dokumentów, np.: „uczyć

¹ J. Pólturzycki, *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki* [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Of. Wyd. Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecin 1999, s. 34.

² I. Wojnar, *Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa* [w:] *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. S. Szymański, Warszawa 1995, „Żak”, s. 58.

się bez granic”, „uczyć się, aby być”, „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć z innymi ludźmi”, „kształcenie do mistrzostwa”, „kształcenie dla przyszłości”, „kształcenie ustawiczne”, „kształcenie zhumanizowane”³, wciąż pozostają jednak tylko hasłami, podczas gdy od wielu lat uwagę pedagogów przykuwa problem uczenia się jako pewnego sposobu przekazywania informacji oraz ich pamięciowego opanowywania, a następnie – kontrolowania i oceniania.

Oddolne inicjatywy polskich nauczycieli, będące kontynuacją pewnych koncepcji pedagogicznych wywodzących się z okresu międzywojennego (np. M. Grzegorzewskiej, H. Rowida, B. Nawroczyńskiego), które znalazły wyraz w podejmowanych w latach dziewięćdziesiątych próbach prowadzenia klas innowacyjnych i autorskich, również tylko w niewielkim stopniu zmieniły sytuację w zakresie uczenia się. W dalszym ciągu uwaga nauczycieli

skierowana jest bardziej na wykonywanie zadań przez uczniów, ich poprawność, natomiast mniej na projektowanie sytuacji wprowadzających w szerszy zakres treści oraz stwarzania możliwości wyboru metod pracy⁴.

Problem tkwi prawdopodobnie w niezrozumieniu pojęcia „uczenie się”. Aby uczyć uczenia się, trzeba przyjąć taką koncepcję kształcenia, która umożliwi uczniom nie tylko zdobywanie wiedzy i umiejętności programowych, ale także wiedzy i umiejętności o sposobach uczenia się. Będzie to gwarancją podjęcia przez uczniów w przyszłości samokształcenia, doskonalenia zawodowego, a w związku z tym – znalezienia pracy zgodnej z ich zainteresowaniami i na miarę ich możliwości, współtworzenia społeczeństwa, gospodarki, kultury itp.

Cele są dalekosiężne, a jednak można je osiągnąć. Taka edukacja powinna się rozpocząć już w pierwszych klasach szkoły podstawowej, tak by uczniowie byli stopniowo wdrażani do uczenia się, co wynika między innymi z ogólnych założeń szkoły przyszłości.

³ Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985, PWN.

⁴ M. Jakowicka, *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych* [w:] *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. Materiały z krajowej konferencji 9–11 maja 1985 r.*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1987, Wyd. WSP, s. 37.

Dwa pierwsze brzmią następująco:

1. Każdy człowiek powinien mieć zapewnione warunki, aby mógł się uczyć stosownie do własnych chęci i możliwości zarówno w dzieciństwie, jak również w późniejszych okresach swego życia. W tym kontekście tradycyjny podział życia na okresy zabawy, nauki i pracy zawodowej traci rację bytu, ponieważ uczyć trzeba się od najwcześniejszych lat do późnej starości.
2. Wszystkim dzieciom należy zapewnić możliwie szeroki zasób trwałej wiedzy i operatywnych umiejętności oraz ukształtować w nich potrzebę i nawyk ustawicznego uczenia się⁵.

Takiemu ujęciu edukacji sprzyjają również niektóre koncepcje pedagogiczne wdrażane przez nauczycieli-nowatorów, np. koncepcja C. Freineta czy M. Montessori. Są one przykładem podmiotowego (w węższym lub szerszym zakresie) podejścia do uczenia się w aspekcie działania (kiedy to uczniowie planują i realizują zadania oraz dokonują samokontroli i samooceny). Argumentem za możliwością rozpoczęcia takiej edukacji na etapie klas I–III może być także ich podmiotowość w podejmowaniu i uczestniczeniu w różnego rodzaju zabawach (głównie tematycznych) i grach, w których obowiązują reguły przyjęte lub wymyślone przez same dzieci. O uczestnictwie w nich decydują dzieci, które w odgrywanych rolach kreują zarówno otaczającą rzeczywistość, jak i siebie.

W przytoczonych przykładach najważniejszą funkcję pełnią rozmaite działania kontrolno-oceniające, a zwłaszcza samokontrola i samoocena dzieci – autorów zadań, zabaw i gier. W wypadku koncepcji Freinetowskiej jest to na przykład planowanie indywidualnej pracy tygodniowej na kartach planu, uzupełnianie kart samooceny, kart sprawności, rozwiązywanie fiszek autokorektywnych; w wypadku koncepcji pedagogicznej M. Montessori – wykonywanie jakiejś pracy według określonego wzoru. W zabawach tematycznych właściwy poziom samokontroli uwidacznia się w odpowiednim odgrywaniu danej roli, a samooceny – np. w zadowoleniu z zabawy; w grach – w przestrzeganiu reguł. Wszystkie prowadzą jednak do uzyskania przez najmłodszych uczniów pewnego zasobu wiedzy o sobie samym. Mogą więc być źródłem wiedzy o sposobach uczenia się, która z kolei umożliwia podejmowanie kolejnych działań.

⁵ Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*, Warszawa 1999, „Żak”, s. 294.

Wskazane między innymi przez autorów *Białej Księgi* oraz *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów*⁶ umiejętności kluczowe stają się możliwe do osiągnięcia. Szczególnego znaczenia w świetle uprzednio poruszonej kwestii przygotowania uczniów do podejmowania uczenia się i samokształcenia nabiera zaakcentowana w tych dokumentach umiejętność „planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przejmowania za nią coraz większej odpowiedzialności”⁷. Wobec tego ważny wydaje się postulat wprowadzenia nowego paradygmatu kształcenia, począwszy od etapu edukacji wczesnoszkolnej, opartego wprawdzie na kierowniczej roli nauczyciela, ale z akcentem na podmiotowe i współpodmiotowe uczestnictwo w niej uczniów. Chodzi więc o taką aktywność nauczyciela, podczas której nie tylko zadaje sobie pytanie o to, czego chce nauczyć uczniów, ale i wsłuchuje się w pytania stawiane przez nich. Konsekwencją takiego postępowania może być samodzielne formułowanie przez uczniów (lub przy współudziale nauczyciela) zadań edukacyjnych.

W niniejszym opracowaniu postawiono takie i inne pytania związane z najważniejszym – jak kształcić 7-letnie dzieci do podejmowania aktywnego uczenia się, a więc działań podmiotowych (w tym – samokontroli i samooceny). Odpowiadam na nie w pięciu rozdziałach i *Podsumowaniu*.

W rozdziale pierwszym – *W stronę edukacji zorientowanej na dziecko uczące się* – ukazuję różne ujęcia podstawowych pojęć, którymi posługuję się w książce: „uczenie się przedmiotowe”, „uczenie się podmiotowe”, „działanie podmiotowe”, „podmiotowość”, „uczenie się”, „samokształcenie”. Omawiam bogatą literaturę przedmiotu, która może pomóc zainteresowanemu Czytelnikowi w pogłębianiu wiedzy w danym zakresie. Nawiązuję do koncepcji uczenia się przez działanie W. Kojsa, na której osadziłam problematykę badawczą. Rozwijając podstawowe dla niniejszej pracy pojęcie podmiotowości, definiuję pojęcie „zadanie edukacyjne” jako element działania preparacyjnego, realizacyjnego, kontrolno-oceniającego, korek-

⁶ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997, WSP TWP; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów*, DzU z 15.02.1999 r., Nr 14, poz. 129 oraz rozporządzenie MENiS, DzU z 6.11.2003 r., Nr 210, poz. 2041).

⁷ *Podstawa programowa...*, dz. cyt.

tywnego i kompensacyjnego oraz uczenia się i samokształcenia. Wyjaśniam także za autorem wspomnianej koncepcji, na czym polega pełnienie przez uczniów (i nauczyciela) ról twórców, użytkowników i wykonawców zadań edukacyjnych, wskazując na ich zakres przedmiotowego i podmiotowego uczenia się.

Poświęcam też wiele uwagi historii tych systemów edukacyjnych, w których istotna była podmiotowość uczniów. Szkieletowo analizuję role uczniów jako twórców, użytkowników i wykonawców zadań edukacyjnych w koncepcjach i systemach edukacyjnych takich twórców, jak: J. F. Herbart i jego kontynuatorzy, C. Reddie, H. Lietz, P. Geheeb i G. Wyneken, J. Dewey, R. Steiner, O. Decroly, A. S. Neill, J. Korczak, H. Rowid, P. Freire, C. Rogers, H. von Schoenebeck, C. Freinet czy M. Montessori.

W rozdziale drugim – *Rodzaje działań samokontrolnych i samooceniających – ich edukacyjne konsekwencje* – nawiązuję do różnych przejawów samokontroli i samooceny w życiu dziecka. Pokazuję, że cechy tych działań są nieodłącznie związane z innymi działaniami podmiotowymi. Przedstawiam wiele definicji samokontroli, samooceny, podmiotowego uczenia się. Prezentuję także rodzaje działań z elementami samokontroli i samooceny, jakie wyznaczyłam w przeprowadzonych przeze mnie badaniach (obserwacji i eksperymencie pedagogicznym). Powołując się na literaturę przedmiotu, stwierdzam, że samokontrola i samoocena to działania regulacyjne, metainformacyjne, badawcze i decyzyjne. Każdemu z nich poświęcam odrębny podrozdział. Podaję źródła, w których można znaleźć wartościowe analizy tych działań. Przede wszystkim zaś przedstawiam ich inne ujęcie: „działania samokontrolne i samooceniające”. Zadaję więc pytanie: jak określić samokontrolę i samoocenę, o którą chodzi w edukacji, oraz jaka jest istota tych działań. Nawiązując do wspomnianej koncepcji uczenia się przez działanie, opisuję specyficzny charakter samokontroli i samooceny jako działań skoncentrowanych na preparacyjnych, realizacyjnych i kontrolno-oceniających działaniach podmiotu. Stwierdzam, że działania te kierują ich przebiegiem, gromadząc na bieżąco informacje o przedmiocie, środkach, metodach, warunkach i rezultacie (założonym celu), na skutek czego dzieci, dokonując tak pojętej samokontroli i samooceny, wchodzą na poziom metainformacji i metametainformacji. Podejmując odpowiednie decyzje, w związku z dokonaniem uprzednio wartościowaniem (oceną), wykonują inne działania niż te w toku uczenia się przedmiotowego.