

Danuta Topa

GRY DYDAKTYCZNE W WIELOSTRONNYM KSZTAŁCENIU

Obecnemu modelowi metodycznemu zarzuca się werbalizm, jednostronne eksponowanie aktywności nauczyciela kosztem aktywności i samodzielności uczniów oraz akromatyczne metody pracy.

Jeśli szkoła ma sprostać zadaniom, stawianym jej w związku z rozwojem nauki, techniki, kultury i życia społecznego, musi ustawicznie doskonalić nie tylko treść, lecz również metody, formy organizacyjne i środki swej pracy.

Cz. Kupisiewicz pisze, że aby szkoła spełniała zadania zgodnie z wymaganiami rewolucji naukowo-technicznej, trzeba ją stale ulepszać, przystosowywać do tych wymagań, a nawet starać się je antycypować.¹ Sposobów prowadzących do osiągnięcia tego celu jest wiele, jednym z nich jest kształcenie wielostronne.

W teorii kształcenia wielostronnego W. Okoń stwierdza, że kształcenie cech instrumentalnych i kierunkowych jest procesem łącznym a nie rozłącznym.² Trudno jest np. formować u dzieci i młodzieży określone poglądy i przekonania, nie kształtując w tym samym czasie odpowiednich umiejętności uczniów i nie nawiązując do posiadanej przez nich wiedzy.

Podstawowe funkcje osobowości sprowadzają się do poznania przez człowieka świata i samego siebie, do przeżywania świata i nagromadzonych w nim wartości, wreszcie do zmieniania otaczającej rzeczywistości na miarę własnych potrzeb i aspiracji. Fundamentem tych funkcji jest odpowiednio: aktywność intelektualna, emocjonalna i praktyczna, w tym głównie wytwa-

rzanie nowych wartości. Z powyższymi funkcjami i rodzajami aktywności człowieka związane są sposoby uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie oraz sposoby nauczania, tzn. nauczanie podające, problemowe, eksponujące i praktyczne.

Zaletą omawianej koncepcji jest łączenie szeroko rozumianej pracy uczniów z kształceniem ogólnym. Duży nacisk kładzie się w niej na wiązanie nauczania i uczenia się, na przekazywanie uczniom wiedzy i jej samodzielne zdobywanie przez nich z równoczesnym poznawaniem, przeżywaniem i zmienianiem świata.

Tymczasem, opierając się na wynikach obserwacji zajęć z przysposobienia obronnego (PO) i prowadzonych badań w Zakładzie Wychowania Obronnego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, znacznej części nauczycieli można zarzucić nieumiejętność stosowania metod umożliwiających aktywne i spontaniczne uczestnictwo uczniów w procesach gromadzenia wiedzy i jej wykorzystanie w rozwiązywaniu nowych problemów i zadań.

W roku szkolnym 1987/88 hospitowano 158 zajęć przysposobienia obronnego - w sumie 174 godziny lekcyjne, przeprowadzone przez 30 nauczycieli PO w szkołach ponadpodstawowych. Obserwacja miała charakter uczestniczący.

W trakcie hospitowanych lekcji PO, w oparciu o specjalnie skonstruowany kwestionariusz obserwacyjny, zwrócono szczególną uwagę na dobór metod kształcenia, ich skuteczność, zaangażowanie uczniów, czynności aktywizujące nauczyciela, prawidłowość toku lekcyjnego, wykorzystanie środków dydaktycznych i form organizacyjnych.

Podczas 158 hospitowanych zajęć z PO dominowały tematy z obrony cywilnej - 49 (tj. 31 %) oraz ze szkolenia sanitarnego - 45 (28,5 %). 32 tematy (20,3 %) dotyczyły społecznych podstaw obronności kraju, 13 (tj. 8,2 %) - szkolenia ogólnotaktycznego, obserwowano 11 zajęć (7 %) z regulaminów i musztry oraz 5 (3,2 %) ze szkolenia strzeleckiego.

W trakcie 66 hospitowanych zajęć (38 %) dominował tok podający. Podczas 49 (tj. 28,1 %) zaobserwowano przewagę toku praktycznego; prawie wszystkie zajęcia ze szkolenia sanitarnego i musztry przebiegały w ten sposób. Niepokój budzi znikome występowanie toku praktycznego w realizacji pozostałych działów PO i to nie z przyczyn braku odpowiedniej bazy. Tok problemowy dominował w trakcie 38 zajęć (21,8 %), a eksponujący - pod-

czas 21 (12 %). Jeśli idzie o obserwowane lekcje z PO, tylko w trakcie 18 zajęć (tj. 10,3 %) nauczyciele zastosowali gry dydaktyczne, w tym 12 tematów zrealizowano metodą sytuacyjną, a 6 - inscenizacyjną.

W realizacji programu nauczania przysposobienia obronnego przeważają zbiorowe formy pracy nad grupowymi, metody oparte na przekazywaniu wiadomości nad problemowymi, eksponującymi. Wychowanie jest stereotypowe; brak samowychowania w procesie kształcenia poprzez wypełnianie określonych ról

Na podstawie analizy wyników badań prowadzonych pod kierunkiem doc. dr. hab. M. Śnieżyńskiego³ i płk. doc. dr. J. Ziarkowskiego⁴ można stwierdzić, że duża część nauczycieli PO preferuje nauczanie i uczenie się przez przyswajanie, stosując głównie podający tok lekcji. Uczący przejmują w ten sposób na siebie ciężar realizacji procesu kształcenia. W większości przypadków sami realizują poszczególne ogniwa, co sprawia, iż poziom aktywności uczniów jest niewielki. Preferowanie, przez znaczną część nauczycieli, takiego toku lekcji implikuje dobór metod i form organizacyjnych. Nauczanie w oparciu o tok podający wyzwala głównie aktywność recepcyjną uczniów, w mniejszym stopniu intelektualną, emocjonalną i praktyczną. Taki stan w procesie kształcenia powoduje małą częstotliwość odpowiedzi uczniów podczas lekcji, krótki czas zainteresowania tematem zajęć, a także ukształtowanie się postawy biernej - wyczekującej w stosunku do nauczyciela i przedmiotu PO.

Zróżnicowanie toku lekcyjnego, stosowanie urozmaiconych metod nauczania i pracy grupowej wpływa na rozwój aktywności uczniów. Każdy nauczyciel przy maksymalnym wysiłku ze swojej strony, przy poważnym i konsekwentnym traktowaniu i respektowaniu reguł postępowania dydaktycznego jest w stanie osiągnąć wysoką efektywność w procesie kształcenia, stosując obok toku problemowego także inne rodzaje toku lekcyjnego.

Aby realizować postulaty kształcenia wielostronnego w PO, należy w większym niż dotychczas stopniu wykorzystywać metody problemowe, w tym gry dydaktyczne. W kształceniu - uczącym podejmowania decyzji w różnych warunkach, zgodnie z celami kształcenia PO - powinny one odgrywać znaczącą rolę.

W dydaktyce przysposobienia obronnego nauczanie podejmowania decyzji ma dwojakie znaczenie. Po pierwsze, polega na kształceniu cech praktycz-

nych u ucznia - który potrafi w przyszłości, po zdobyciu odpowiednich umiejętności, podejmować decyzje związane np. z ratowaniem poszkodowanych, ochroną indywidualną w przypadku skażenia, poruszaniem się w terenie bez mapy itp. Po drugie, zmierza do kształcenia zdolności ucznia w zakresie podejmowania decyzji optymalnych, wynikających z zasobu jego umiejętności w danej chwili i związanych z wyborem tzw. strategii optymalnej.

Dydaktyczną funkcję gier pierwsi odkryli wojskowi. Swoje gry tworzyli po to, żeby opanować sztukę zachowania się w złożonych sytuacjach konfliktowych. Píše o tym W. Łysiak w artykule pt. "Gra w wojenkę"⁵.

Gry jako metody kształcenia stosowane są prawie we wszystkich armiach świata. Jest to sposób szkolenia wyrabiający zdolności strategiczne dowódców i sztabów w podejmowaniu decyzji w działaniach bojowych.

J. Bogusz w szeroko rozwiniętej klasyfikacji metod nauczania stosowanych w wojsku wymienia między innymi metody inscenizacyjne: grę wojenną, manewry i ćwiczenia wojskowe oraz metody sytuacyjne, do których zalicza trening sztabowy i ćwiczenia szkieletowe. Gry wojenne przybierają również formy poligonów, gier planszowych i komputerowych.⁶ Cz. Kupisiewicz wyodrębnia w grach dydaktycznych kategorię gier symulacyjnych obok sytuacyjnych i inscenizacyjnych.⁷ W. Okoń klasyfikując gry dydaktyczne wymienia metody symulacyjne, sytuacyjne i metody przypadków.⁸ Omawiając metody aktywizujące studentów, J. Bogusz poświęca dużo uwagi metodzie sytuacyjnej i inscenizacji.⁹

Najbardziej znana jest typologia gier dydaktycznych zaproponowana przez K. Kruszewskiego.¹⁰ Budzi ona jednak pewne wątpliwości, które związane są z różnymi znaczeniami nadawanymi w literaturze przedmiotu terminom: symulacja, inscenizacja, metoda przypadków, metoda sytuacyjna oraz niejasnymi kryteriami oddzielającymi gry dydaktyczne od zabaw, które służyć mają opanowaniu materiału nauczania albo osiągnięciu celów kształcenia.

Do gier dydaktycznych należą:

- 1) metoda sytuacyjna (metoda przypadków) - polega ona na przedstawieniu uczniom sytuacji wymagającej podjęcia decyzji;
- 2) metoda biograficzna (bliska metodzie sytuacyjnej) - w tej metodzie opisem sytuacyjnym jest czyjaś biografia;

3) burza mózgów (giełda pomysłów) - polegająca na spowodowaniu odroczonego wartościowania, czyli na oddzieleniu etapu wytwarzania pomysłów od ich oceniania;

4) metoda inscenizacji (symulacji) - najbardziej znana i najczęściej stosowana. Model sytuacyjny ulega zmianom w zależności od działań uczniów. Uważa się często, że symulacja to cała grupa metod:

a) odgrywanie ról, czyli spontaniczne aktorstwo uczestników postawionych w sytuacji hipotetycznej;

b) gra operacyjna - opierająca się na bardzo sformalizowanej strukturze i procedurze; ogranicza grających systemem reguł, między grającymi zachodzą konflikty, współpraca, współzawodnictwo;

c) symulacja komputerowa.

Gry dydaktyczne należą do metod, w których psychiczne operacje uczniów zachodzą dzięki wykonywaniu czynności (pracy nad modelem). Jeśli brać pod uwagę poziom regulacji czynności, uczenie się w przypadku gier dydaktycznych przebiega na poziomie celowym.¹¹

Gry dydaktyczne zalicza się do problemowych metod kształcenia, ponieważ wywołują one myślenie produktywne, charakterystyczne dla procesu rozwiązywania problemów, dzięki któremu przebudowywane są stare i tworzone nowe schematy. Fazy gier dydaktycznych w zestawieniu z etapami lekcji problemowej potwierdzają zaklasyfikowanie ich do metod problemowych.¹²

Spośród metod problemowych wyróżnia je to, że:

- wyposażają ucznia w konieczne minimum doświadczenia, wystarczającego do rozpoczęcia samodzielnego, aktywnego i świadomego bezpośredniego poznania zdarzeń, sytuacji i procesów poprzez działanie na ich modelach;

- podstawą czynności ucznia jest wykorzystanie modeli;

- nowe doświadczenia stają się podstawą doskonalenia działalności poznawczej i rozszerzania zakresu poznania przy jednoczesnej (choć nie zawsze) coraz bardziej złożonej manipulacji modelem.¹³

M. Mauriras-Bousquet pisze, że "w królestwie zwierząt i w społeczeństwach pierwotnych niemalże wszystkie formy uczenia się oparte są na grach, grach myśliwskich, grach polegających na wzajemnym oddziaływaniu na siebie różnych płci, grach hierarchicznych, grach rytualnych itp".¹⁴ Najbardziej charakterystyczną cechą gry dydaktycznej jest to, że imitując (mniej lub bardziej dokładnie) różne sytuacje, jej uczestnik zachowuje

przez cały czas związek z rzeczywistością. Przypisując każdemu z graczy określoną rolę, wymagającą wykazania się inicjatywą, ale równocześnie (zgodnie z regułami gry) ograniczającą jego zachowanie, zmusza do zaangażowania i aktywności. Gry dydaktyczne mogą wymagać (lub też nie) różnych materiałów, mogą być oparte na współzawodnictwie albo na współpracy grających.

Praktyczne wskazówki związane z etapami konstruowania gier dydaktycznych opracował K. Kruszewski.¹⁵

Gry dydaktyczne zawierają sytuacje, w których uczeń zmuszony jest podejmować decyzje, aby rozwiązać określone problemy. Nauczyciel, obserwując postępowanie ucznia w trakcie podejmowania decyzji, może wyciągnąć wnioski co do skuteczności kształcenia, jednocześnie może też w danym momencie realizować program nauczania poprzez stawianie uczniom w trakcie gry nowych zadań i wskazywanie nowych sposobów ich rozwiązania.

Gry, jako metoda dydaktyczna, służą wzbogaceniu doświadczeń uczestników zajęć. Wielość doświadczeń i związane z nimi inne wartości pozytywne (aktywność uczestników, doskonalszy system wiedzy, umiejętność rozwiązywania problemów, źródło informacji o osiągnięciach uczniów) powinny być celem, który stawiamy sobie w nauczaniu PO.

Najlepszym sposobem kształcenia nawyków jest doświadczenie zdobywane w sytuacjach modelowych. Gry dydaktyczne nadają się do tego znacznie lepiej niż tradycyjne metody dydaktyczne. W ramach gier dydaktycznych uwzględnia się wiele różnych metod pomocnych przy kształtowaniu określonych postaw, umiejętności i nabywaniu wiedzy, tworząc w ten sposób warunki wszechstronnego uczenia się.

Mimo niewątpliwych korzyści, jakie daje wykorzystanie gier dydaktycznych w procesie kształcenia przysposobienia obronnego, na podstawie wstępnych badań można stwierdzić, że stosowanie tej metody nie jest zjawiskiem powszechnym. Dokładne rozpoznanie (empiryczne) tego problemu podjęto w ramach wielowarstwowych badań w Zakładzie Wychowania Obronnego.

PRZYPISY

- ¹ Cz. Kupisiewicz, Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, s. 112.
- ² W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1975.
- ³ Przykładowo prace: A. Patyga - Realizacja zasady aktywności na podstawie badań przeprowadzonych w zasadniczych szkołach zawodowych; J. Kowal - Nauczanie aktywizujące na przykładzie lekcji PO; I. Wenc - Realizacja wielostronnego nauczania na lekcji PO.
- ⁴ Przykładowo prace: S. Smaliński - Zastosowanie metody sytuacyjnej w nauczaniu PO; F. Szkutnik - Skuteczność nauczania grupowego w procesie lekcyjnym PO; K. Szczesiuk - Zastosowanie nauczania problemowego na lekcji PO.
- ⁵ W. Łysiak, Gra w wojenkę, "Kultura" 1977.
- ⁶ J. Bogusz, Dydaktyczne problemy szkolenia ideowopolitycznego, Warszawa 1979.
- ⁷ Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1984, s. 143.
- ⁸ W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971.
- ⁹ J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, s. 86 - 113.
- ¹⁰ K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1976, s. 127.
- ¹¹ K. Kruszewski, Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywołania, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 3/4.
- ¹² K. Kruszewski, Gry dydaktyczne - zarys tematu, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 2, s. 59 - 60.
- ¹³ K. Kruszewski, Gry dydaktyczne - zarys tematu, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 2, s. 61.
- ¹⁴ M. Mauriras-Bousquet, Nowoczesność w kształtowaniu i wychowaniu, t. 1, Warszawa 1979.
- ¹⁵ K. Kruszewski, Gry dydaktyczne - zarys tematu, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 2, s. 67 - 68.