

EWA KRZYSZTOFIK

## Umiejętność indywidualizacji nauczania w działalności pedagogicznej nauczycieli klas początkowych

Na świecie istnieje obecnie ponad 40000 zawodów. Jednym z nich jest zawód nauczyciela. Linia rozwoju tego zawodu prowadzi od wzoru nauczyciela spełniającego szereg podstawowych funkcji (kształcenie, wychowanie, opieka, działalność organizacyjno-administracyjna) do wzoru nauczyciela specjalisty. Ewolucja ta jest konsekwencją zmieniających się potrzeb szkolnictwa. Koniecznością jest więc wyposażenie nauczycieli różnych specjalności w szerszy zakres wiedzy i umiejętności dla umożliwienia im - w mniejszym lub większym stopniu - realizacji nowych zadań. Ma to prowadzić nie do ograniczenia roli i funkcji nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz w całej działalności zawodowej, lecz przeciwnie - do wzrostu jego kompetencji naukowych.

Coraz większe zainteresowanie zawodem nauczyciela znajduje wyraz w znacznym ożywieniu badawczym współczesnej pedeutologii. Ta subdyscyplina pedagogiki zajmująca się "zagadnieniami osobowości nauczyciela i zawodu nauczycielskiego"<sup>1</sup> w miarę swojego rozwoju notowała zmiany w problematyce, metodach badawczych oraz w zakresie przedmiotu swoich badań. Dotychczasowy dorobek badaczy jest zdeterminowany różnicami podejścia metodologicznego bądź odrębnością dyscyplin naukowych (dominacja podejścia psychologicznego,

socjologicznego, pedagogicznego). Jego podstawową cechą stanowi przede wszystkim nagromadzenie (drogą badań diagnostycznych) licznych i różnorodnych elementów wiedzy o zawodzie nauczycielskim. Niewiele zaś można znaleźć w literaturze opracowań syntetyzujących wiedzę o nauczycielu. Wśród nich wymienić można prace: J. Mirskiego<sup>2</sup>, L. Bandury<sup>3</sup>, T. Malinowskiego<sup>4</sup>, J. Kozłowskiego<sup>5</sup>, W. Woityńskiej<sup>6</sup>, S. Wołoszyna<sup>7</sup>.

Próbie integracji w sprecyzowaniu przedmiotu badań pedeutologicznych podjął S. Krawcewicz, opierając się na analizie dotychczasowych prac. Wyróżnił on kilka podstawowych kręgów tematycznych:

- a) osobowość nauczyciela,
- b) jego kształcenie i doskonalenie,
- c) charakter i struktura działalności pedagogicznej nauczyciela,
- d) warunki pracy, życia i rozwoju nauczyciela, jego powiązań ze społeczeństwem,
- e) badania historyczne, prognostyczne i porównawcze<sup>8</sup>.

Interesujące nas zagadnienie mieści się w trzecim wyodrębnionym kręgu tematycznym.

Szczupłość miejsca nie pozwala na szerokie omówienie kategorii "działalność pedagogiczna". Analiza literatury wskazuje jednak na wieloaspektowość rozumienia samego pojęcia przez różnych badaczy. Tu działalność pedagogiczną będziemy rozumieć jako "system działań zawodowych, jako pracę zawodową nauczyciela"<sup>9</sup>.

Pojęcie pracy rozpatruje się najczęściej w układzie systemu czynności i ogółu wyników. Zawód natomiast jest pojmowany jako grupa podobnych prac opartych na pewnych podstawach.

Według J. Szczepańskiego zawód to wewnętrznie spójny system czynności, oparty na określonej wiedzy i umiejętnościach skierowanych na wytwarzanie pewnych przedmiotów lub usług zaspokajających określone potrzeby, wykonywanych przez

pracownika systematycznie i trwale, stanowiący podstawę bytu ekonomicznego pracownika oraz podstawę jego prestiżu i pozycji społecznej.

Powyższa definicja wskazuje na dwa podstawowe elementy - wiedzę i umiejętności warunkujące czynności nauczyciela w trakcie wykonywania zawodu. Oba elementy - co pokażemy za chwilę - stanowią układ spójny wzajemnie się warunkujący.

Wiedza to - najkrócej - "treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się". Umiejętność natomiast to "sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań"<sup>10</sup>.

Posiadanie przez jednostkę tylko - nawet obszernego - zasobu wiedzy nie daje gwarancji, że podejmowane przez nią działania przyniosą zamierzony rezultat. Szanse na uzyskanie optymalnych zamierzonych wyników rosną, gdy równocześnie z posiadaną wiedzą jednostka w tym przypadku nauczyciel) posiada sprawność w praktycznym jej wykorzystaniu, czyli - dostosowaniu posiadanych wiadomości do szeregu czynników bezpośrednio i pośrednio związanych z realizowanym zadaniem. Cechą specyficzną umiejętności jest więc to, że nie istnieją one w sferze czysto werbalnej lecz kształtują się zawsze w procesie konkretnego działania na podbudowie aktualnie posiadanej wiedzy.

Pytanie o umiejętności zawodowe, jakie winien posiadać nauczyciel, stanowi w realistycznym nurcie współczesnej pedagogiki jeden z podstawowych problemów. W piśmiennictwie rozpatrującym to zagadnienie jawi się tendencja do odchodzenia od ujęć globalnych dotyczących złożonych, wieloczęściowych umiejętności zawodowych na rzecz analiz poszczególnych czynności, podejmowanych przez nauczyciela w toku realizacji działań dydaktyczno-wychowawczych. W analizach tych rozpatrywanych dla celów poznawczych pojedynczo w izolacji od całości należy dostrzegać związki zachodzące

pomiędzy czynnościami, hierarchiczne zależności wobec całości, wobec zadań, których realizacji one służą.

Zdania teoretyków w kwestii wiedzy i umiejętności niezbędnych dobremu nauczycielowi, ich zakresu oraz tego, które z nich uznać za podstawowe, a które na drugoplanowe są podzielone. Podkreśla się zarówno rolę merytorycznej wiedzy przedmiotowej, jak i wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, społecznej, politycznej, filozoficznej, ekonomicznej (F. N. Gonobolin, Fridrich Weitendorf, M. J. Langeveld, J. B. Conant)<sup>11</sup>.

Problem umiejętności rozpatruje się najczęściej w powiązaniu z warsztatem pracy nauczyciela. Bowiem właśnie to czym dysponuje nauczyciel oraz - jakie stosuje metody i formy pracy, jak dobiera środki, słowem - jakie czynności organizacyjne podejmuje w toku nauczania, to wszystko stanowi o jakości realizowanych przez niego zadań.

Jesteśmy świadomi, że przegląd analiz przedstawionych do tej pory terminów jest bardzo skrótowy i stanowi jedynie próbę omówienia tła interesującego nas zagadnienia. Głębsze analiza owych terminów przekracza jednak ramy niniejszego artykułu. Przytoczone definicje użyto zaś dla ukazania miejsca omawianego w dalszej części naszych rozważań problemu wykorzystywania indywidualizacji w nauczaniu, w kontekście poczynań zawodowych nauczyciela.

Jak wspomniano na wstępie, ewolucja nowoczesnych systemów oświatowych zmierza w kierunku ciągłego różnicowania kadry nauczycielskiej na określone, wąskie grupy specjalistów. Nauczyciel pracujący w klasach I - III stanowi bardzo specyficzną i odmienną, nową kategorię specjalisty. Wymaga się od niego takiego przygotowania, które pozwala mu uczyć wszystkich przedmiotów nauczania początkowego. Jest to efektem integracji procesów kształcenia i wychowania w trakcie organizowanej przez nauczyciela wielostronnej działalności dzieci. Nauczyciel o odpowiednim przygotowaniu merytorycznym i metodycznym, znający poziom rozwoju psychofizycznego

uczniów oraz jego uwarunkowania ■■ możliwość bardziej skutecznej działalności dydaktyczno-wychowawczej niż wielu nauczycieli specjalistów przedmiotowych<sup>12</sup>. Wymagana od nauczyciela klas I - III znajomość kilku (konkretnie 7) przedmiotów już w warstwie merytorycznej poszerza zakres jego umiejętności zawodowych. Natomiast wymagania metodyczne, stanowiące konsekwencję specyfiki rozwoju dziecka na poziomie początkowym, czynią odmiennym zakres umiejętności zawodowych.

Tak więc na szczeblu nauczania początkowego wymagany jest od nauczyciela m.in. szczególnie staranny dobór metod i form pracy. Z badań bowiem prowadzonych na gruncie psychologii wiadomo dziś, że młodszy wiek szkolny stanowi w rozwoju dziecka bardzo istotny okres. Od poziomu tego rozwoju, nabytej wiedzy i umiejętności zależy w dużym stopniu powodzenie dziecka w szkole. Uczeń klas I - III zdobywa wiedzę, umiejętności, postawy i przekonania w toku wykonywania różnorodnych czynności, a więc w głównej mierze dzięki aktywności własnej. Aktywność ta musi jednak być odpowiednio zorganizowana i sterowana. Odpowiednie metody i formy pracy stosowane przez nauczyciela służą nie tylko organizacji tej aktywności, lecz zapewniają też jej dostosowanie do indywidualnych możliwości dziecka.

W toku realizacji programu nauczania początkowego zalecane jest więc stosowanie - obok jednolitych form organizacyjnych - działalności uczniów (indywidualnej, zbiorowej, grupowej) form zróżnicowanych.

Jak należy zatem rozumieć samo pojęcie indywidualizacji w nauczaniu? W słowniku pedagogicznym czytamy: "indywidualizacja w nauczaniu (łac. indywiduum - jednostka, coś niepodzielnego) uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic w rozwoju poszczególnych uczniów oraz dostosowanie treści, metod i organizacji działań pedagogicznych do tych różnic. Różnice owe dotyczą zdolności ogólnych (uczniowie zdolni, średni i mało zdolni) zaintereso-

sowań i uzdolnień specjalnych, tempa pracy. Stąd w zwykłych klasach niełatwo je respektować. Organizuje się więc klasy homogeniczne, nauczanie wielopoziomowe, ciągi klas, klasy i szkoły specjalne, szkoły bez klas, klasy i szkoły dla młodzieży wybitnie zdolnej, szkoły zróżnicowane (-furkacja). Celem indywidualizacji w nauczaniu jest zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju uczniom o różnych zdolnościach<sup>13</sup>.

Ta obazerna definicja jest kompilacją treści, o które wzbogacali ją badacze w trakcie historycznego rozwoju zainteresowań problemem różnic indywidualnych. Analiza tego rozwoju pokazuje, jak różny był kontekst odnoszenia samego pojęcia "indywidualizacja" w różnych okresach. W warunkach dzisiejszej pedagogiki pojęcie to jest rozpatrywane jako jeden z istotnych elementów zachowania postulatów jednolitości szkoły.

Jednolitość owa rozumiana jako jednolitość celów i wyników kształcenia, jako dostępność szkoły, wymaga różnicowania planów i programów nauczania, a także metod pracy nauczyciela. Celem tego różnicowania powinno być rozsądne uwzględnianie w nauczaniu indywidualnych różnic między uczniami. Część autorów (np. B. P. Jesipow, K. Kuligowska) proponuje, według nas słusznie, traktować indywidualizację jako jedną z zasad nauczania. Istota tej zasady w działalności dydaktycznej nauczyciela winna się przejawiać poprzez realizację wspomnianego celu różnicowania.

Podaje się dwie płaszczyzny realizacji zasady indywidualizacji. Pierwsza to ograniczanie różnic między poszczególnymi członkami zespołu klasowego. Druga natomiast to dostosowanie do różnic indywidualnych treści, metod, organizacji nauczania.

Przy takim podejściu metodyczne odniesienie dla zasady indywidualizacji ma "nauczanie zróżnicowane". Pojęcie to rzadko spotykamy w literaturze przedmiotu, brak również jego definicji w słowniku pedagogicznym. K. Kuligowska proponuje używać tego terminu w miejsce: "nauczanie wielopoziom-

mowe"<sup>14</sup>. To ostatnie rozumiane jest jako "jedna z form organizacyjnych procesu nauczania, polegająca na różnicowaniu przez nauczyciela stopnia trudności problemów bądź różnych poleceń i dostosowanie ich do odpowiedniej liczby (najmniej dwóch) poziomów wyodrębnionych w klasie dla określonych celów dydaktycznych"<sup>15</sup>.

Bardziej czytelna wydaje się definicja, którą znajdujemy w słowniku pedagogicznym, uwzględniająca w nauczaniu wielopoziomowym obok stopnia trudności realizowanych zadań czas pracy oraz wyjaśniająca znaczenie terminu "poziom" (grupa uczniów wyodrębniona z zespołu klasowego ze względu na osiągnięty przez nich poziom wyników nauczania) (W. Okoń i in., op. cit., s. 196). Propozycja zastąpienia terminu: "nauczanie wielopoziome" "nauczaniem zróżnicowanym" wydaje się być trafna tylko w odniesieniu do pierwszej części definicji. Nauczyciel uwzględnia w tym przypadku w toku nauczania różnice zachodzące między grupami uczniów (praca w grupach poziomowana). Definicja ta nie obejmuje jednak szeregu metod wykorzystywanych przez nauczyciela w innych formach organizacji pracy uczniów, również uwzględniających stosowanie zasady indywidualizacji w nauczaniu (formy pracy: zbiorowa zróżnicowana, indywidualna zróżnicowana, grupowa zróżnicowana). Jak widać, nauczanie zróżnicowane jako sposób organizacji procesu dydaktycznego ma charakter nadrzędny w stosunku do nauczania wielopoziomego.

Różne koncepcje nauczania zróżnicowanego są bardzo popularne zarówno w krajach kapitalistycznych jak i socjalistycznych. Koncepcje pierwszego obozu wykraczają często poza system klasowo-lekcyjny (Anglia, USA), pozostałe podtrzymują zasady tego systemu. Przy zachowaniu zasady systemu klasowo-lekcyjnego różnicowanie dydaktyczne realizuje się w trzech najczęściej spotykanych formach:

- nauczanie i uczenie się w grupach (wzbogacanie materiału nauczania dla uczniów zdolniejszych);
- indywidualizacja procesu nauczania (najczęściej w ramach zajęć uzupełniających i wyrównawczych);



- dostosowanie wymagań do poszczególnych uczniów.  
To co przedstawiliśmy do tej pory, a co dotyczy wprowadzania różnic w treściach, metodach i organizacji procesu nauczania i uczenia się stanowi propozycję zwolenników dydaktycznego kierunku rozwiązań problemu zróżnicowania uczniów. Istnieją również zwolennicy tzw. kierunku organizacyjnego, który preferuje wczesną selekcję szkolną<sup>16</sup>. Nie analizując dokładniej obu kierunków sądzimy, że w interesującym nas okresie nauczania elementarnego predyspozycje psycho-fizyczne uczniów jednoznacznie skłaniają do stosowania rozwiązań kierunku dydaktycznego.

Dostrzeganie i uwzględnianie w nauczaniu indywidualnych różnic między uczniami na tle obszernego wykazu umiejętności pedagogicznych winno cechować każdego nauczyciela. Sądzimy, że dla grupy nauczycieli nauczania początkowego kwestia ta jest jedną z podstawowych.

Jak zatem przedstawia się ona w praktyce pracy zawodowej? Aby odpowiedzieć na to pytanie założyliśmy, że stosowanie tej umiejętności powinno być widoczne poprzez dobór metod i form pracy, którymi posługuje się nauczyciel w działalności dydaktycznej.

Strona organizacyjna każdej jednostki dydaktycznej (niekoniecznie lekcji) na dowolnym szczeblu nauczania, a tym bardziej na elementarnym poziomie odgrywa bardzo istotną rolę. Warunkuje ona bowiem jakość podejmowanych przez nauczyciela zadań. Takie operowanie posiadanymi środkami, które zmusza każdego ucznia (indywidualną jednostkę) do aktywnego uczestnictwa w lekcji zwiększa stopień gwarancji, że cel czy zadanie, jakie postawił sobie przed lekcją nauczyciel zostaną zrealizowane w stosunku do całego zespołu klasowego. Nadmienmy przy tym, że mówiąc o aktywności uczniów mamy na myśli przede wszystkim aktywność procesów poznawczych.

Ten sposób organizacji lekcji wymaga uwzględniania w nauczaniu różnic indywidualnych między poszczególnymi dziećmi.



Aby zweryfikować powyższe założenie hospitowaliśmy 158 lekcji u 15 nauczycieli klasy pierwszej. Obserwacji i analizie poddano lekcje z języka polskiego - przedmiotu, który programowo nie obliguje do stosowania metod czynnych (w swojej istocie częstokroć zmuszających do organizacji rozwiązywania problemów przez uczniów w sposób zindywidualizowany) w takim stopniu jak np. matematyka.

W ujęciu dydaktyki "metoda nauczania (po grecku *methodos-droga*, sposób) to systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością stosowania jej w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych"<sup>17</sup>.

Metody wybrane przez nas dla celów analizy nie wyczerpują wymienionych przez dydaktyków. Wydaje się jednak, że występują one najczęściej w pracy z dziećmi klasy I. Tak więc w grupie metod słownych uwzględniliśmy:

- swobodne wypowiedzi dzieci,
- rozmowę kierowaną,
- pogadankę,
- pracę z tekstem,
- opis,
- opowiadanie;

w grupie metod czynnych - metodę ćwiczeń praktycznych,  
w grupie metod oglądowych - pokaz.

Wyszczególnione przez nas formy organizacyjne analizowaliśmy w powiązaniu ze stosowanymi przez nauczyciela w trakcie lekcji metodami. Wybór danej metody jako sposobu umożliwiającego uczniom opanowanie wiedzy czy nabywanie umiejętności jest bowiem czynnikiem, który w głównej mierze określa typ działalności uczniów. Tym samym istnieją metody, organizujące na ogół pracę uczniów w sposób jednolity, inne zaś - w sposób zróżnicowany. Część z nich prowokuje do pracy indywidualnej, część natomiast do pracy zbiorowej czy grupowej.

Na podstawie licznych obserwacji lekcji wyodrębniliśmy

7 form organizacji jednostki dydaktycznej, jaką jest lekcja. A oto ich charakterystyka:

1. Zbiorowa jednolita - cały zespół klasowy realizuje to samo zadanie w sposób jednolity (dominują tu metody, w których uczeń jest aktywny w sensie odbioru treści przekazywanych przez nauczyciela, np. pogadanka, pokaz).

2. Zbiorowa zróżnicowana - zadanie dla całej klasy jest to samo, lecz poszczególni uczniowie ze względu na predyspozycje indywidualne (zasób posiadanych wiadomości, tempo pracy, stopień aktywności na lekcji) realizują je odmiennie (dominują tu metody, w których uczeń jest częściowo twórcą treści realizowanego zadania, np. swobodne wypowiedzi dzieci, rozmowa kierowana, ćwiczenia praktyczne).

3. Indywidualna jednolita - każdy uczeń otrzymuje do realizacji to samo zadanie, przy czym sposób jego realizacji jest typowy dla całej klasy. Forma ta dominuje głównie na tzw. lekcjach utrwalających, w trakcie których dziecko odtwarza nabyte wiadomości i umiejętności.

4. Indywidualna zróżnicowana - zadania do realizacji są różne dla poszczególnych uczniów, chociaż dotyczą tego samego problemu. Forma ta podobnie jak poprzednia dominuje przy utrwalaniu materiału, jak również przy sprawdzaniu jego opanowania. Jest jedyną, która pozwala określić indywidualnie dla każdego ucznia poziom posiadanych przez niego wiadomości i umiejętności.

5. Grupowa jednolita - to samo zadanie jest realizowane przez poszczególne grupy uczniów. Forma bardzo zbliżona do pracy zbiorowej jednolitej. Zaletą jej jest to, że daje szansę włączenia się w realizację zadania uczniom mało aktywnym, którzy na forum całej klasy nie mogą w pełni identyfikować się z efektem działań zespołu. W grupie stanowiącej "miniaturę klasy" identyfikacja ta, a tym samym zadowolenie z efektu pracy jest znacznie wyższe i na pewno daje motywację do podejmowania nowych zadań.

6. Grupowa zróżnicowana - realizowane zadania są różne

dla poszczególnych grup. Każda grupa otrzymuje do realizacji jakościowo różne zadanie, przy czym różnicowanie to nie dotyczy stopnia trudności poszczególnych zadań. Forma ta wykorzystywana jest najczęściej przy rozwiązywaniu przez całą klasę danego problemu i dotyczy wtedy podziału zadań niezbędnych dla jego realizacji.

7. Grupa pozioma - zadania są realizowane w poziomach to znaczy w grupach uczniów wyodrębnionych z zespołu klasowego ze względu na osiągnięty przez nich poziom wyników nauczania.

Jak już wspomniano wymienione formy poddano analizie w powiązaniu z metodami stosowanymi przez nauczyciela w trakcie lekcji. Wyniki przeprowadzonej analizy przedstawia tabela 1. Pokazuje ona wykorzystanie przez nauczyciela analizowanych lekcjach poszczególnych form pracy.

Jak widać, dominuje forma zbiorowa zróżnicowana. Jej udział procentowy wynosi prawie połowę, bo aż 46%. Trudno powiedzieć, że jest to wskaźnik zadowolający. Jak bowiem wspomniano, forma ta różnicuje pracę uczniów ze względu na ich predyspozycje indywidualne w sferze ich działania nie zaś w sferze oddziaływań nauczyciela (celowe dostosowanie zadań do predyspozycji indywidualnych poszczególnych dzieci).

Plusem analizy przeprowadzonej dla tej formy jest fakt, że występowała ona prawie we wszystkich wymienionych metodach. Największy jej udział odnotowano przy tym w metodach pobudzających do aktywności (rozmowa kierowana, swobodne wypowiedzi dzieci, ćwiczenia praktyczne).

Drugie miejsce pod względem procentowym zajmuje forma pracy zbiorowej jednolitej - wskaźnik 30,6%. I ten wskaźnik nie daje powodów do zadowolenia. Aktywność uczniów w tego typu pracy podlega bowiem w zasadzie nikłej kontroli nauczyciela. Duża część klasy może w sposób bierny uczestniczyć w lekcji. I tu plusem analizy jest fakt, że forma ta wystąpiła najczęściej w metodzie pokazu i ćwiczeń praktycz-

Tabela 1

Metody	Formy	Zbiorowa jednolita	Zbiorowa różnicowana	Indywidualna jednolita	Indywidualna różnicowana	Grupowa jednol.	Grupowa różn.	Grupowa pozjom.	Razem
Sto- WNE I	swobodne wypowiedzi dzieci		65						65
	rozмова kierowana		90						90
	pogadanka	20							20
	praca z tekstem	27	17	20			3		69
	opis	5	1	1	1	2			10
	opowiadanie	20	19						39
CZYN- NE	ćwiczenia praktyczne	30	34	60	15	7	3	3	152
	pokaz	46							46
OGŁA- DOWE									
Razem		150	226	81	16	9	6	3	491
Procent		30,6%	46%	16,5%	3,3%	1,8%	1,2%	0,6%	100%

nych (obie te metody odgrywają bardzo istotną rolę na poziomie klasy I, jak i całego kursu elementarnego ze względu na konkretno-obrazowy charakter myślenia dzieci).

Dlatego więc pomimo wymienionych plusów uważamy, że wskaźniki obu wymienionych form są niezadowalające. Obie formy łącznie stanowiły w analizowanych lekcjach prawie 80% całej działalności dzieci, a więc pozostało tylko 20% na inne formy pracy, w tym - na pracę zgodną z ideą nauczania zróżnicowanego. Trzeba przy tym stwierdzić, że rozłożenie wskaźników w tabeli 1 dla pozostałych form pokazuje, że idea nauczania zróżnicowanego jest w zasadzie nauczycielom obca. I tak np. indywidualna jednolita praca uczniów stanowiła 16,5% ich działalności, indywidualna zróżnicowana - 3,3%, grupowa jednolita - już tylko 1,8%, grupowa zróżnicowana - 1,2%, a grupowa poziomowana - zaledwie 0,6%. Wskaźniki te dowodzą, że w analizowanych lekcjach zabrakło nauczycielom znajomości stosowania zasady indywidualizacji i nauczania zróżnicowanego.

Reasumując. Celem przeprowadzonej przez nas analizy było ukazanie rzeczywistego stanu posiadania przez nauczycieli nauczania początkowego umiejętności uwzględniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym indywidualnych różnic między uczniami. Zgodnie z przyjętymi założeniami stosowanie tej umiejętności winno znaleźć odzwierciedlenie w metodach i formach pracy, wykorzystywanych przez nauczyciela dla potrzeb przebiegu procesu dydaktycznego.

Zaprezentowane badania wskazują, że mimo iż interesująca nas umiejętność zajmuje istotne miejsce w działalności zawodowej nauczycieli nauczania początkowego poziom jej opanowania jest bardzo niski. Wydaje się, że jednym z istotnych powodów takiego stanu rzeczy jest niewystarczająca znajomość wielu składowych wiedzy merytorycznej, takich jak:

- treści nauczania,
- wynikające z nich cele i zadania dydaktyczne,
- wiedza o rozwoju psychicznym i fizycznym dziecka,

- wiadomości z zakresu samej organizacji procesu nauczania-uczenia się (możliwość stosowania określonych metod i form pracy, wykorzystywania różnorodnych środków dydaktycznych itd.). Do takiego wnioskowania skłaniają nas liczne obserwacje lekcji.

Szereg pytań rodzących się przy okazji tej analizy to np.

- co warunkuje realizację zasady indywidualizacji?
- jak organizować nauczanie zróżnicowane, aby efekty poczynąń dydaktycznych nauczycieli były możliwie najwyższe?
- co winien wiedzieć nauczyciel by stosowanie zasady indywidualizacji było w jego pracy naturalną potrzebą, a nie koniecznością określoną wymogami dydaktycznymi?

Odpowiedź na te i inne pytania, czy choćby na niektóre z nich jest możliwa w wyniku dalszych, szerszych badań<sup>18</sup>. Biorąc pod uwagę znaczenie okresu wczesnoszkolnego dla całego przebiegu procesu nauczania-uczenia się jednostki, należy stwierdzić, że badania takie wydają się bardzo celowe.

#### PRZYPISY

- <sup>1</sup> S. Krawcewicz, Badania nad zawodem nauczyciela w Polsce, Próba charakterystyki (Materiały z III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych), (w:) Analityczne opracowanie badań nad zawodem nauczyciela, Warszawa 1977, s. 4 i 33.
- <sup>2</sup> J. Mirski, Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeuologii, "Oświata i Wychowanie" 1932, nr 9.
- <sup>3</sup> L. Bandura, Przegląd współczesnych zagadnień pedeuologicznych, "Ruch Pedagogiczny" 1964, nr 4; tenże: Rozwój badań nad zawodem nauczyciela, "Chowanna" 1961, nr 2.
- <sup>4</sup> T. Malinowski, Nauczyciel i społeczeństwo, Warszawa 1968.

- <sup>5</sup> J. Kozłowski, O badaniach nad zawodem nauczyciela. Kilka uwag natury metodologicznej, "Badania Oświatowe" 1977, nr 2.
- <sup>6</sup> W. Wojtyński, Metody i wyniki badań pedeutologicznych, "Ruch Pedagogiczny" 1964, nr 4.
- <sup>7</sup> S. Wołoszyn, Nauczyciel i elementy wiedzy o nauczycielu, (w:) Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli, Pod. red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1974.
- <sup>8</sup> S. Krawcewicz, Współczesne problemy zawodu nauczyciela, Warszawa 1979.
- <sup>9</sup> K. Duraj-Nowakowa, Gotowość zawodowa nauczycieli, Wydaw. Nauk. WSP, Kraków 1986, s. 128, 133.
- <sup>10</sup> W. Okoń i in., Słownik Pedagogiczny, PWN, Warszawa 1984, s. 329, 339.
- <sup>11</sup> J. Rutkowiak, Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli, Gdańsk 1974, s. 5, 6, 10, 11, 12, oraz I. Wolny, Umiejętności dydaktyczne nauczyciela klas początkowych, "Życie Szkoły" 1984, nr 10.
- <sup>12</sup> Program nauczania początkowego klasy I - III, WSiP, Warszawa 1983.
- <sup>13</sup> W. Okoń i in., op. cit., s. 104.
- <sup>14</sup> K. Kuligowska, Problemy indywidualizacji nauczania, WSiP, Warszawa 1975.
- <sup>15</sup> R. Więckowski, Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym, PZWS, Warszawa 1968, s. 69.
- <sup>16</sup> K. Kuligowska, op. cit., s. 58.
- <sup>17</sup> W. Okoń, Zarys dydaktyki ogólnej, PZWS, Warszawa 1970, s. 194.
- <sup>18</sup> W literaturze przedmiotu spotykamy opracowania dotyczące problemu indywidualizacji i nauczania zróżnicowanego. Nie dają one jednak pełnej i jasnej odpowiedzi w kwestii stosowanej terminologii (jest ona bardzo różnie rozumiana przez poszczególnych autorów), jak również w kwestii funkcji, zadań i możliwości tkwiących w stosowaniu tego typu nauczania na poziomie elementarnym. Najszerzej zagadnienia te omówił R. Więckowski w swoich pracach, np. Nauczanie zróżnicowane, Warszawa 1975; Problem indywidualizacji w nauczaniu, Wrocław 1973; Elementy systemu nauczania początkowego, Warszawa 1979; Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym, Warszawa 1972.