

**Marta Żuk**

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: 0009-0001-8963-8603

Aleksandra Arkit

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: 0009-0001-9306-2192

Konspekt zajęć jako narzędzie wspierające organizację i efektywność procesu dydaktycznego: nowe ujęcie w kontekście wyzwań edukacji XXI wieku

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość wymusza konieczność zmian w edukacji. Iluzją jest oczekiwać sensownych reform wprowadzanych odgórnie, gdyż powiela to XIX-wieczny hierarchiczny model szkolnictwa. Współczesna szkoła powinna opierać się na strukturze horyzontalnej – współpracy autonomicznych i kreatywnych jednostek. W związku z tym organizacja procesu dydaktycznego będzie wymagać nowych kompetencji zarówno od początkujących, jak i doświadczonych nauczycieli. W artykule zaprezentowano wyniki badań ankietowych dotyczących wykorzystania scenariuszy i konspektów lekcji przez nauczycieli praktyków w swojej pracy. Na ich podstawie dokonano ewaluacji dotychczasowych metod planowania metodycznego. Efektem jest międzypokoleniowa propozycja szablonu scenariusza zajęć – narzędzia wspierającego efektywne nauczanie uwzględniające potrzeby uczniów, rozwijające ich kompetencje społeczne oraz poczucie wpływu na własny proces uczenia się.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, dydaktyka akademicka, edukacja, konspekt, planowanie metodyczne, praktyka nauczycielska

The Lesson Plan as a Tool Supporting the Organization and Effectiveness of the Teaching Process: A New Perspective in the Context of 21st-Century Educational Challenges

A rapidly changing reality necessitates transformations in education. It is an illusion to expect meaningful top-down reforms, as they replicate the 19th-century hierarchical model of schooling. A modern school should be based on a horizontal structure – collaboration among autonomous and creative individuals. Consequently, organizing the teaching and learning process will require new competencies from both novice and experienced teachers. This article presents the results of a survey conducted among practicing teachers regarding their use of lesson plans and outlines in their daily work. Based on the findings, an evaluation of current methods of didactic planning was carried out. The outcome is an intergenerational proposal for a lesson plan template – a tool that supports effective teaching while addressing students' diverse needs, fostering their social competencies, and strengthening their sense of agency in the learning process.

Keywords: general pedagogy, academic didactics, education, lesson plan, methodical planning, teacher practices

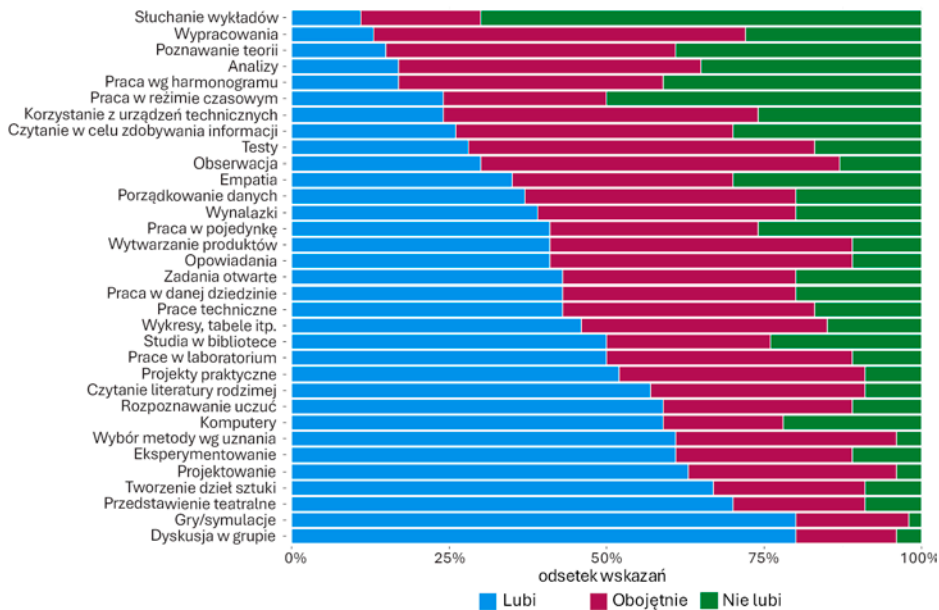
Motywacja

Zmiany w edukacji są nieuniknione. Wynika to z realiów związanych z błyskawicznym rozwojem technologii, jak również z potrzeb pokoleń iGen. I chociaż trwają nieustające reformy szkolnictwa, to zasadniczo niewiele się zmienia. Są one powierzchowne, zazwyczaj spóźnione, niedokończone i nie zmieniają fundamentów, na których opiera się edukacja (Żylińska, 2013, s. 259). „Lektura książek Baumana każe podejrzliwie podchodzić do każdego, kto twierdzi, że wie, czego nowe pokolenia będą potrzebować w przyszłości” (Żylińska, 2013, s. 236). Znaczenia nabiera więc przygotowanie uczniów do życia w nieznannej rzeczywistości, które będzie wymagało umiejętności ustawicznego kształcenia się. W związku z tym konieczne staje się uwzględnienie w celach kształcenia nie tylko zdobycia określonej wiedzy i umiejętności, lecz także ukształtowania podstawowych kompetencji: komunikacji, współpracy, kreatywności oraz krytycznego myślenia. Decydujące będzie odnalezienie się w pracy zespołowej, a co za tym idzie – osiągnięcie sukcesów na bazie różnorodności. Uderzający jest fakt, że w przedstawionym świetle nie tylko uczniowie potrzebują zmiany rzeczywistości szkolnej, ale również nauczyciele.

Obecnie [...] celem kształcenia jest przygotowanie adeptów zawodu nauczycielskiego do podawania materiału w odpowiednio uporządkowany sposób, a nie zaplanowanie lekcji budzącej zainteresowania i fascynacje. Innymi słowy, lekcja może być nudna, ale musi być zaplanowana zgodnie z formalnymi kryteriami. Podczas gdy nauczyciele starają się zrealizować cały program i przygotować do zdawania

testów, uczniowie oczekują, że w szkole dowiedzą się czegoś interesującego i będą mogli w aktywny sposób poznawać świat. Pogodzenie obu celów w obecnym systemie wydaje się niemożliwe (Żylińska, 2013, s. 258).

Odczucia uczniów potwierdza badanie Marka Hebditcha z 1990 roku przedstawiające ich stosunek do różnych metod nauczania (za: Petty, 2005, s. 138). Wynika z niego, że uczniowie preferują aktywność na lekcji: dyskusje w grupie, tworzenie, projektowanie, eksperymenty (rys. 1). Niechętnie odnoszą się do metod biernych. Najgorzej oceniana jest metoda wykładu. Można pokusić się o wniosek, że im więcej metoda wymaga samodzielności, zaangażowania, tym bardziej jest ona ceniona i lubiana przez uczniów.



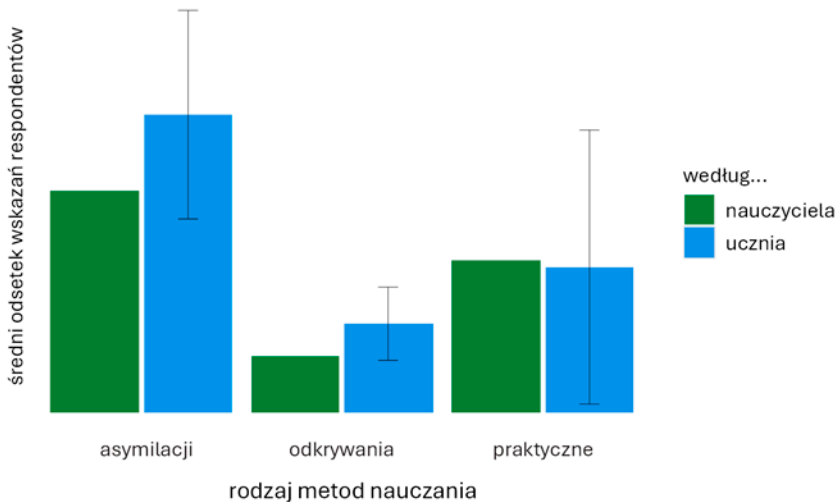
Rysunek 1. Preferencje uczniów dotyczące metod nauczania

Źródło: opracowanie własne na podstawie Petty'ego (2005).

Geoffrey Petty (2005, s. 138) zauważa również, że wielu nauczycieli opanowuje jedną metodę nauczania lub dwie metody i ogranicza się tylko do nich. Zapewnia im to komfort pracy. Może nie zdają sobie oni sprawy, że różnorodność metod może przeciwdziałać monotonii, znużeniu, jak również może pomóc w radzeniu sobie z wieloma problemami wychowawczymi, które pojawiają się w trakcie zajęć.

Według Marzeny Żylińskiej „Obecny system skupia się na pomiarze dydaktycznym, natomiast metody nauczania i sposób organizacji pracy uczniów pozostają poza sferą zainteresowania nauczyciela” (2013, s. 261). Rzeczywiście, badanie

przeprowadzone przez Agnieszkę Hłobił (2015) potwierdza poważne niedostatki i ograniczenia w zakresie aktywizowania uczniów w procesie kształcenia, w którym nadal dominuje podający tok nauczania (rys. 2). Badani uczniowie wskazywali w ankietach stosowanie przez nauczyciela głównie metod asymilacji wiedzy (średnia ze wskazań dla różnych metod tego rodzaju wyniosła ok. 70%). Na drugim miejscu uplasowały się metody praktyczne (ze średnią ok. 33%). Natomiast najrzadziej wskazywano metodę odkrywania, czyli samodzielnego dochodzenia do wiedzy (ze średnią ok. 20%). Struktura ta potwierdza się również w obserwacji lekcji prowadzonych przez nauczycieli, aczkolwiek w rzeczywistości stosowali oni więcej metod praktycznych niż asymilacji wiedzy w odniesieniu do wskazań uczniów. Na rysunku 2 użyte określenie *metody praktyczne* odnosi się do danych z tego badania dotyczących *metod częściowo problemowych*. Autorka badania określiła w ten sposób metody pracy nauczyciela, w których znalazły się elementy formułowania zadań sprawiających trudność teoretyczną lub praktyczną, wymagającą uzasadnień; prowokowania ucznia do dłuższych odpowiedzi opartych na doświadczeniach, zainteresowaniach, przeżyciach; zwracania uwagi na rozumienie związków pomiędzy poszczególnymi faktami i ich konsekwencjami.



Rysunek 2. Wykorzystywanie metod nauczania w procesie dydaktycznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hłobił (2015).

Warto powtórzyć za Hłobił (2015), że nauczyciele są świadomi konieczności stosowania metod aktywizujących uczniów, ale równocześnie podają wiele barier, które im to uniemożliwiają. Wśród wielu biurokratycznych przeszkód wskazują oni na brak czasu do przygotowania się do takich lekcji i brak odpowiednich

kompetencji. Nie bez znaczenia jest też rozbudowana podstawa programowa, która sprawia, że wielu nauczycieli wybiera dydaktykę tradycyjną, koncentrującą się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy. Uczniom pozostawiają rolę biernego odbiorcy. Dydaktycy ci postępują wbrew najnowszym badaniom dotyczącym funkcjonowania mózgu, które przechylają szalę na rzecz dydaktyki współczesnej, gwarantującej samodzielność jednostce powiązaną z jej aktywnością.

Uwagi nauczycieli są zrozumiałe i niestety zasadne, ale czy są wystarczającym usprawiedliwieniem ich postępowania? „Atutami gwarantującymi rozwój w XXI w. jest autonomia i innowacyjność [...]. Rolą przełożonego [...] nie jest narzucanie rozwiązań, ale tworzenie środowiska uwalniającego oddolne inicjatywy i dbanie o ich optymalne wykorzystanie” (Żylińska, 2013, s. 232). Nauczyciele muszą podjąć się tej roli. Ich zadaniem we współczesnym świecie, w którym dynamicznie rozwijają się procesy edukacyjne i cywilizacyjne, jest stawienie czoła problemom niekorzystnie wpływającym na proces dydaktyczny i jakość kształcenia. I nikt rozsądny nie oczekuje od nich rzeczy niemożliwej, czyli zmiany systemu szkolnictwa, ale rzetelnej, uczciwej, opartej na najnowszych badaniach oraz ich doświadczeniu i stale aktualizowanej wiedzy, pracy z uczniem. Trudno podjąć się tego wyzwania bez postawienia na samorozwój, aktywność, dalekowzroczność i skuteczność działania. Duży wpływ na efektywność nauczania ma talent pedagogiczny nauczyciela, jego osobowość, kompetencje, metody dydaktyczne, którymi się posługuje, oraz umiejętność tworzenia odpowiednich warunków rozwoju każdego ucznia. Związane jest to z odpowiednim przygotowaniem zawodowym i kreatywnością, ale również odwagą sięgania po innowacje dydaktyczne. Pożądana jest także znajomość mechanizmów uczenia się, a nawet wiedza psychologiczna.

Planowanie dydaktyczne

„Dobrze zorganizowana nauka może i powinna być źródłem głębokich przeżyć, fascynacji i inspiracji, gdyż rozwój daje radość. Dlatego w szkole musi być czas na zastanowienie, zrozumienie wprowadzanych pojęć i zależności między nimi, na wyrażanie wątpliwości, na zadawanie przez uczniów pytań i na dyskusje” (Żylińska, 2013, s. 240–241). W kontekście przywołanej refleksji nieodparta staje się myśl, że łatwo rozpoznać po zachowaniu uczniów, czy lekcja została dobrze przygotowana. Czy nauczyciel znalazł czas na zastanowienie się, na zrozumienie istoty tego, co ma się wydarzyć na zajęciach? Czyim potrzebom zostały podporządkowane zaplanowane działania?

Trudno byłoby znaleźć osobę, która nie cieszyłaby się z sukcesów, ale tylko ci, co je osiągają, wiedzą, ile kosztowały przygotowań, przemyśleń strategii, treningów. Jest to wysiłek, który warto podjąć, gdy na szali stawia się dobro uczniów.

Dobrze przygotowane zajęcia będą źródłem satysfakcji z rozwoju nie tylko dla uczniów, ale również dla samego nauczyciela. Dadzą mu możliwość ewaluacji własnej pracy, doskonalenia warsztatu, poszukiwania zrozumienia, reagowania adekwatnie na potrzeby uczniów.

Jest duże prawdopodobieństwo, że główną przeszkodą na drodze do realizacji efektywnego kształcenia jest niestaranne, pośpieszne i powierzchowne przygotowanie zajęć, bazujące na przekonaniach, karmiące się rutyną. Okoliczności stanowią drugorzędną rolę, aczkolwiek nie można ich ignorować, tylko należy je uwzględnić w taki sposób, aby zniwelować ich możliwy negatywny wpływ. Swego rodzaju ratunkiem, ale i szansą dla edukacji przyszłości stawiającej czoła wymogom zmieniającej się szybko rzeczywistości może być przywrócenie właściwego znaczenia umiejętnemu planowaniu zajęć, które będzie odpowiedzią na pytanie, co powinno się wydarzyć, aby czas spędzony w szkole przyniósł uczniom wymierne korzyści. Tak jak powierzchowna nauka bez głębokiego przetwarzania przynosi nikłe długoterminowe efekty, tak nieumiejętna organizacja procesu dydaktycznego nie przyniesie pożądanych rezultatów.

Teoria

Paradoks polega na tym, że sam proces planowania dydaktycznego (w tym: metodycznego) jest dobrze i szczegółowo zbadany i opisany w literaturze (Niemierko, 2007). Każdy nauczyciel ma prawo do własnej opinii na jego temat, ale w żadnym wypadku nie może z niego zrezygnować. Jest zrozumiałe, że zwolennicy planowania dydaktycznego będą skupiali się na jego zaletach, a przeciwnicy będą dostrzegali głównie wady.

Do zalet planowania dydaktycznego z pewnością można zaliczyć: uporządkowanie treści kształcenia, stworzenie całościowej koncepcji lekcji w zakresie celów, pomysłów, metod, zadań, sytuacji oraz stworzenie warunków rozważnego podejmowania decyzji w nieprzewidzianych sytuacjach.

Wśród głównych wad wymienia się: pracochłonność, obniżenie wrażliwości i elastyczności nauczyciela oraz pozorowane działania. Warto zauważyć, że wymienione wady powiązane są z osobowościową perspektywą nauczyciela. Trudno czynić zarzut z pracochłonności, gdy kształtowanie określonych, wręcz eksperckich, umiejętności wymaga wielu ćwiczeń i praktyki. Wieloletni dydaktyk przyzna, że jest ona odwrotnie proporcjonalna do zdobytego doświadczenia. Obniżenie wrażliwości i elastyczności nauczyciela będzie miało miejsce tylko wtedy, gdy jego celem będzie realizacja planu, a nie przyjęte w nim cele kształcenia. Natomiast pozorowane działania pojawiają się zawsze, gdy plan będzie nierealny lub po prostu nieprzemyślany, zawierający błędy, luki, niekonsekwencje.

Na ocenę przydatności planu metodycznego wpływ mają też w dużej mierze popełniane błędy, tj.: przesadna formalizacja planowania, materializm dydaktyczny, zbyt wysokie wymagania oraz przecenianie czynności metodycznych nauczyciela (Niemierko, 2009, s. 53). Przymus zbyt drobiazgowego i schematycznego planowania lekcji zniechęca studentów specjalności nauczycielskiej do pracy w szkole (Żylińska, 2013, s. 239). Uniemożliwia im także wykorzystanie własnej kreatywności lub doświadczeń. Co więcej, mimo że w dydaktyce współczesnej czynności uczniów powinny być pierwszoplanowe, początkującym nauczycielom trudno jest to zrozumieć, bo błędnie interpretują, że przygotowują swój plan działań (Niemierko, 2007, s. 185). Analiza dzienników praktyk nauczycielskich w roku akademickim 2021/2022 to potwierdza: prawie dwuipółkrotnie więcej czynności wykonuje nauczyciel (który: przypomina, podaje, tłumaczy, pokazuje, przedstawia, pyta, mówi, wyświetla, sprawdza, wyjaśnia, dyktuje, zapisuje, utrwała, omawia, zwraca uwagę, odpytuje, podsumowuje, wprowadza) niż uczniowie (którzy: słuchają, rozwiązują, notują, odpowiadają, pokazują zadanie domowe, przepisują, przerysowują). Co znamienne, uczniowie: nie zastanawiają się, nie weryfikują, nie pytają, nie tworzą, nie dyskutują, nie modelują, nie odkrywają, nie wyciągają wniosków...

Niebezpieczny jest również materializm dydaktyczny, który przejawia się przypisaniem celów kształcenia do gotowego materiału z podręcznika. Świadczy to o głębokim niezrozumieniu znaczenia składowych planu dydaktycznego (kierunkowego, wynikowego i metodycznego) i ich wzajemnych współzależności.

Ostatnie dwa błędy: zbyt wysokie wymagania i przecenianie czynności metodycznych nauczyciela, są konsekwencją braku głębszego zainteresowania uczniami i ich potrzebami.

Popełnianie wymienionych błędów związane jest z niedojrzałością pedagogiczną nauczyciela. Są one szczególnie „kuszące” dla młodych adeptów w tym zawodzie. Praktyki w szkole podczas studiów to zaledwie kropla doświadczenia, którego potrzebne jest całe morze. Świadomość odpowiedzialności za powierzone dzieci, z których każde jest inne, może przytłaczać, a czasami wręcz paraliżować. Mnogość nieprzewidzianych zachowań i sytuacji nie sprzyja podejmowaniu racjonalnych decyzji. Można improwizować, ale czy będzie to skuteczne? Rozwiązaniu pojawiających się problemów sprzyja plan działań edukacyjnych, który można *ad hoc* modyfikować i świadomie przekierować całą energię na realizację najistotniejszych aspektów lekcji. Kluczowe zatem stają się: wiara w swoje możliwości oraz praca w kulturze błędu oparta na merytorycznym, świadomym, przemyślanym przygotowaniu się do zajęć. Będzie to solidna podstawa zdobywania autorytetu i zaufania uczniów. Natomiast unikania błędów można się nauczyć tylko w drodze starannej ewaluacji, wyciągając ostrożne wnioski i dokonując odpowiednich

modyfikacji przygotowywanych zajęć. Powinien być to priorytet w systemowym kształceniu nauczycieli.

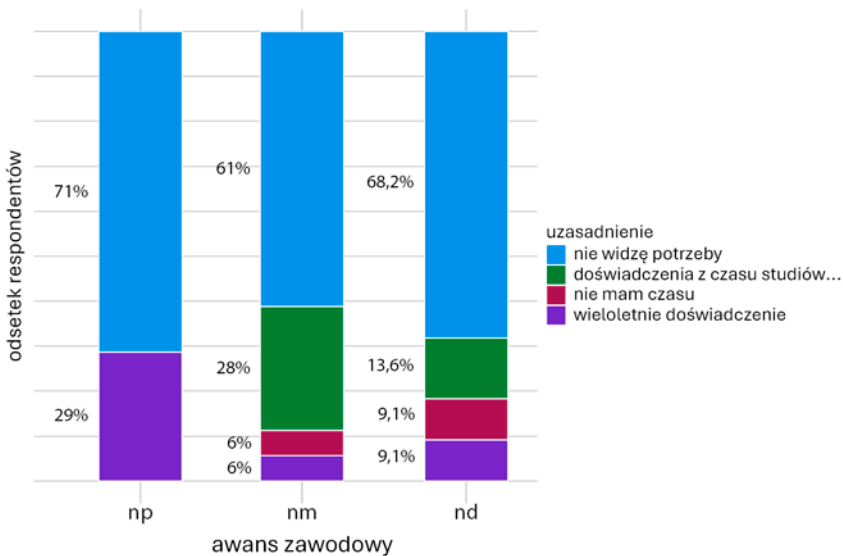
Praktyka

Warto przypomnieć, że dobry plan musi być trafny, logiczny i realny (Kotarbiński, 1970, s. 113). Wymogom tym odpowiadają plany: kierunkowy, wynikowy oraz metodyczny. Finalnym efektem przemyślenia i stworzenia pewnej spójnej struktury z celów, pomysłów, metod, zadań, sytuacji, co charakteryzuje zaplanowany proces dydaktyczny, jest konspekt bądź scenariusz zajęć. Różnica między nimi jest subtelna, ale zasadnicza: scenariusz zajęć jest uszczegółowionym konspektem lekcji (Mastalerz, 2006, s. 87). Jest to fizyczna postać planu metodycznego, któremu poświęcone zostało przeprowadzone badanie ankietowe na terenie województwa lubuskiego w marcu 2024 roku.

W przeprowadzonym badaniu odpowiedzi udzieliło 141 nauczycieli praktyków, wśród których 57% uczyło w szkole podstawowej, a 34% – w szkole ponadpodstawowej. Pozostali pracowali w obu typach szkół.

Okazało się, że są nauczyciele (27%), którzy nie tworzą ani konspektów, ani scenariuszy zajęć. Większość z nich (81%) nie widzi takiej potrzeby. Część z nich (21%) stwierdziła, że doświadczenia z czasu studiów zniechęciły ich do takiej formy przygotowywania się do zajęć. Byli też nauczyciele (13%), którzy w uzasadnieniu podawali, że upoważnia ich do tego wieloletnie doświadczenie – byli to zazwyczaj nauczyciele prowadzący przedmioty zawodowe.

Warto odnotować, że w tej grupie znalazło się 44% spośród nauczycieli mianowanych (na wykresach oznaczonych skrótem *nm*), 27% spośród nauczycieli początkujących (na wykresach oznaczonych skrótem *np*), a najmniej, 21%, spośród nauczycieli dyplomowanych (na wykresach oznaczonych skrótem *nd*). Biorąc pod uwagę wyniki przedstawione na rysunku 3, można wskazać, że co piąty nauczyciel początkujący czuje się na tyle pewnie, że idzie na lekcję niejako z marszu. Można przyjąć, że wizję lekcji ma w głowie, ale czy na pewno jest przygotowany na sytuacje, które mogą się wydarzyć? Czy dokładnie przemyślał zadania i związane z nimi polecenia, które da do wykonania uczniom? Czy metody pracy, których zamierza użyć, są adekwatne do realizacji założonych celów? Czy w ogóle wie, jakie cele chce zrealizować? A może pozwala sobie na to, bo bazuje na podręczniku i jest skupiony głównie na tym, co on ma robić? Analogiczny wynik dotyczy nauczycieli dyplomowanych. Tylko ok. 2% z nich uzasadnia rezygnację z formalnego planowania zajęć dużym doświadczeniem.



Rysunek 3. Powody niekorzystania z konspektów/scenariuszy zajęć

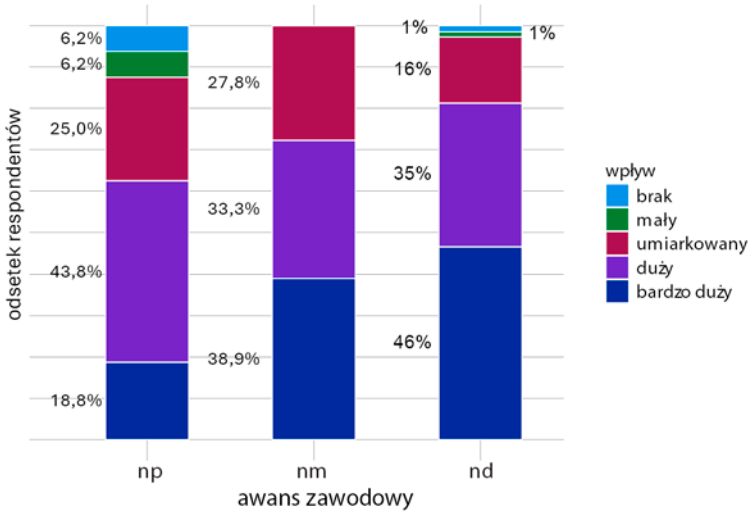
Źródło: opracowanie własne.

Budujące jest, że prawie 3/4 nauczycieli (73%) praktykuje przygotowywanie się do zajęć w formie konspektów bądź scenariuszy lekcji. Większość z nich (92%) podała jeden lub dwa powody, dlaczego to robi:

- Znaczenie – 30%,
- Znaczenie i pewność – 27%,
- Znaczenie i przyzwyczajenie – 4%,
- Znaczenie i obowiązek – 1%,
- Pewność – 20%,
- Pewność i przyzwyczajenie – 3%,
- Przyzwyczajenie – 7%,
- Przyzwyczajenie i obowiązek – 1%.

W opisie powodów przygotowywania konspektów/scenariuszy zajęć zostało użyte słowo *znaczenie*, które oznacza, że nauczyciel (62%) traktuje tę czynność jako ważny element przygotowywania się do zajęć. Nazwy pozostałych kategorii nie budzą wątpliwości. Co najmniej połowa nauczycieli wskazała również *pewność* jako subiektywne poczucie komfortu pracy na zajęciach.

Znamienne jest, że spora większość nauczycieli (77%) jest przekonana o dużym lub bardzo dużym wpływie przygotowywania konspektów/scenariuszy lekcji na efektywność prowadzonych zajęć. Co piąty nauczyciel uważa, że ten wpływ jest umiarkowany. Interesujące jest również, że ocena dużego i bardzo dużego wpływu wzrasta wraz ze stopniem awansu zawodowego (rys. 4).

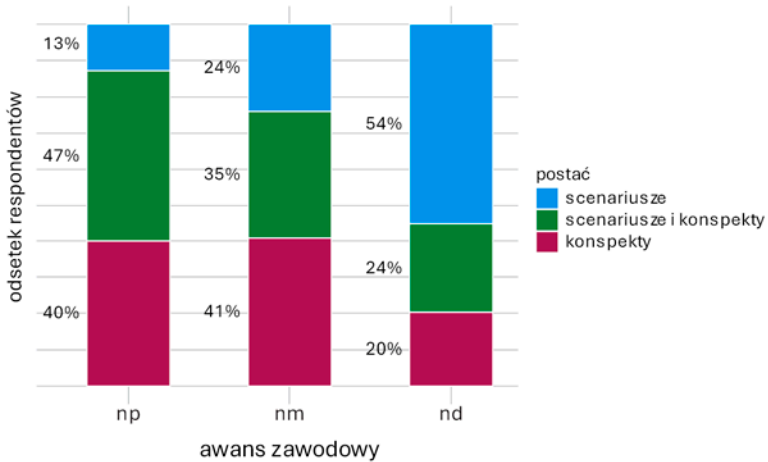


Rysunek 4. Wpływ konspektów/scenariuszy na efektywność zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Duża część nauczycieli (42%) przygotowuje scenariusze zajęć, 28% nauczycieli – konspekty zajęć, natomiast 30% – zarówno scenariusze, jak i konspekty zajęć. Zaskakujące jest, że ponad połowa nauczycieli dyplomowanych preferuje wyłącznie scenariusze zajęć, choć wieloletnie doświadczenie uprawniałoby ich do bazowania na konspektach. Tylko z konspektów korzysta co piąty nauczyciel dyplomowany. Można również zaobserwować wzrost wykorzystania scenariuszy zajęć z jednoczesnym spadkiem wykorzystania konspektów wraz ze wzrostem awansu zawodowego (rys. 5). Przeczy to przekonaniu, że scenariusz powinien przygotowywać początkujący nauczyciel, a konspekt – doświadczony nauczyciel (Niemierko, 2007, s. 187).

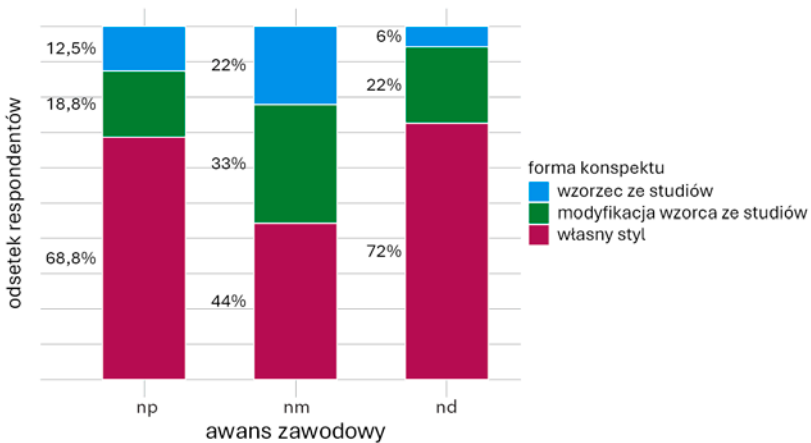
Ciekawe, że 6% nauczycieli podało prezentacje multimedialne jako sposób przygotowywania się do zajęć. Świadczy to o tym, że pojęcie planu metodycznego nie zawsze jest dobrze rozumiane. Pojedyncze osoby wymieniły również karty pracy, gry online, platformę Kahoot oraz materiały edukacyjne dostępne na stronach internetowych wydawnictw, które należy jednak rozumieć jako planowane środki dydaktyczne, a nie plan metodyczny. Na pytanie o sposoby przygotowania zajęć pojawiły się odpowiedzi takie jak: fiszki, notatka, dobór zadań i ćwiczeń, planowanie „na boku”.



Rysunek 5. Preferowana postać planu metodycznego

Źródło: opracowanie własne.

W tym miejscu należy zauważyć, że 2/3 nauczycieli (67%) wypracowało własny styl formy konspektu czy scenariusza zajęć.



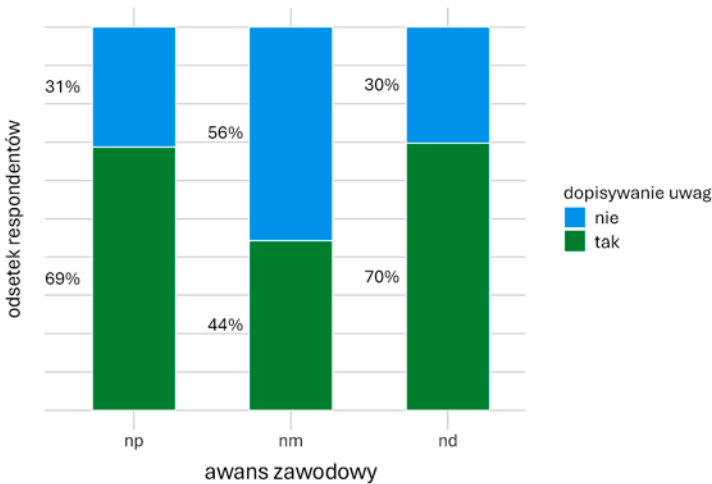
Rysunek 6. Wybór formy konspektów/scenariuszy zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Prawie co czwarty nauczyciel (23%) zmodyfikował wzorzec otrzymany na studiach. Jedynie co dziesiąty (10%) korzysta z tego wzorca. Struktura wyboru formy konspektu jest podobna w przypadku nauczyciela początkującego i dyplomowanego, a istotnie różna w przypadku nauczyciela mianowanego (rys. 6). Można się zastanawiać, w jakim stopniu ma na to wpływ procedura awansu zawodowego.

Najczęściej nauczyciele przygotowują konspekty/scenariusze zajęć do lekcji wprowadzającej (79%), w drugiej kolejności wskazywali lekcje ćwiczeniowe i powtórzeniowe (57–56%), a w dalszej kolejności – lekcje utrwalające i kontrolno-oceniające (47–44%). Przy czym najczęściej odpowiedzi występowały w konfiguracjach: dwa wybrane typy lekcji (35%) bądź wszystkie typy lekcji (24%). Przy wskazaniach dwóch typów lekcji najczęściej pojawiały się lekcja wprowadzająca z ćwiczeniową (22%) lub lekcja wprowadzająca z powtórzeniową (22%).

Blisko 2/3 nauczycieli (65%) odnotowuje uwagi w konspektach po przeprowadzonych zajęciach. I znowu struktura wskazań przez nauczycieli początkujących i dyplomowanych jest zbliżona, a dla nauczycieli mianowanych znacząco różna (rys. 7).



Rysunek 7. Umieszczanie uwag w konspektach/scenariuszach zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Praktycznie wszyscy nauczyciele (93%) wielokrotnie wykorzystują przygotowane przez siebie konspekty czy scenariusze zajęć i dokonują niezbędnych modyfikacji przed ich ponownym użyciem (92%).

Wnioski

Uzyskane w badaniu odpowiedzi pozwalają wnioskować, że znaczenie przygotowania zajęć w pewnej sformalizowanej strukturze jest właściwie rozumiane i praktykowane przez większość nauczycieli. Niestety, nie ma recepty na napisanie idealnego scenariusza zajęć, ponieważ każdy nauczyciel ma własną wizję przebiegu zajęć, która jest wypadkową jego przygotowania pedagogicznego i doświadczenia. Osobisty charakter planowania jest trudny do nauczenia się od doświadczonych nauczycieli (Ardens, 2002, s. 72). Ucząc się planowania, można analizować istniejące scenariusze zajęć, które zostały już skonfrontowane z rzeczywistością. Trzeba się jednak upewnić – co nie zawsze jest możliwe – że zostały one poddane wnikliwej ewaluacji. Podczas korzystania z gotowych materiałów należy pamiętać, że powinien to być wzorzec do twórczego naśladowania (Janowska, 2010, s. 74). Inspirujące mogą być również konsultacje oraz obserwowanie procesu planowania u doświadczonych kolegów.

Nie pomaga również różnorodność możliwości wykorzystania w planie metodycznym celów, strategii, pomysłów, metod, zadań, sytuacji, środków dydaktycznych, form pracy, która jako taka jest atutem w dostosowywaniu procesu dydaktycznego do potrzeb uczniów. Co wybrać, w jakiej konfiguracji użyć?

Gdy pamiętamy, że 2/3 nauczycieli ustala własną formę scenariusza zajęć, a wzorzec ze studiów cieszy się nikłą popularnością (rys. 6), to nacisk w tworzeniu scenariusza zajęć powinien być położony na jego zawartość merytoryczną, czytelność, spójność i kompletność, a jego forma powinna odgrywać drugorzędą, ale wspierającą rolę.

Na rysunku 8 została przedstawiona autorska propozycja szablonu konspektu/scenariusza zajęć, która powstała niejako na bazie międzypokoleniowego dyskursu pomiędzy początkującym a doświadczonym nauczycielem. Jest to odpowiedź na zapotrzebowanie studentów specjalności nauczycielskiej na istnienie pewnego wzorca, który będzie pomocny w utrzymaniu najwyższych standardów, z dbałością o jakość i kompletność wszystkich elementów składowych lekcji, przy jednoczesnym zachowaniu przestrzeni na indywidualne podejście do procesu planowania przebiegu lekcji. W szablonie wyróżniono cztery uzupełniające się części.

Pierwsza z nich to *metryczka lekcji*, czyli formalna charakterystyka lekcji. Zawiera ona *temat lekcji*, który powinien spełniać funkcję informacyjną co do treści lekcji zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia.

METRYCZKA LEKCJI	TEMAT LEKCJI	
	KOD LEKCJI	
	CZAS REALIZACJI	45 minut 90 minut
	GRUPA DOCELOWA	Klasa Potencjał klasy
	MIEJSCE REALIZACJI	Gabinet matematyczny Laboratorium komputerowe Wycieczka
	KONCEPCJA LEKCJI	
	CELE KSZTAŁCENIA	CELE OGÓLNE CELE SZCZEGÓŁOWE CELE WYCHOWAWCZE
TYP LEKCJI	Wprowadzająca Ćwiczeniowa Utrwalająca Powtórzeniowa Kontrolno-oceniająca	
METODY NAUCZANIA	Metody asymilacji wiedzy Metody samodzielnego dochodzenia wiedzy Metody praktyczne Metody waloryzacyjne	
FORMY PRACY	Praca indywidualna Praca grupowa Praca zbiorowa	
ŚRODKI DYDAKTYCZNE	SPRZĘT	
	OPROGRAMOWANIE	
	INSTRUKCJE	
	APLETY DYNAMICZNE	
	STRONY WWW	
	LITERATURA	
	ILUSTRACJE	
	POMOCE DYDAKTYCZNE	
	KARTY PRACY	
PRZEBIEG LEKCJI	CZĘŚĆ WSTĘPNA LEKCJI (MOTYWACJA)	
	CZĘŚĆ GŁÓWNA LEKCJI (ODKRYWANIE)	
	CZĘŚĆ KOŃCOWA LEKCJI (PODSUMOWANIE)	
UWAGI	POZYTYWNE ASPEKTY	
	NEGATYWNE ASPEKTY	
	WNIOSKI	
	ŹRÓDŁA	

Rysunek 8. Propozycja szablonu konspektu/scenariusza zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Kod lekcji to skrót czytelny dla nauczyciela, ułatwiający mu segregowanie i odnajdywanie konspektów. Dzięki użyciu np. kodu *G.BR.* [numer lekcji] użytkownik

konspektu otrzymuje informację, jakiego działu (*G* – pierwsza litera działu matematycznego: geometria) i jakiego zagadnienia (*BR* – pierwsze litery zagadnienia: bryły) konspekt dotyczy. W *czasie realizacji* lekcji uwzględniono klasyczną jednostkę lekcyjną, która trwa 45 minut, oraz stosowane w praktyce szkolnej zblokowanie dwóch jednostek lekcyjnych w wymiarze 90 minut. Z założenia nie planuje się więcej niż dwóch godzin zajęć z danego przedmiotu w ciągu dnia, dlatego przygotowywane zajęcia projektowe powinny być dostosowane do tej sytuacji, a tworzone konspekty powinny uwzględniać narzucone uwarunkowania czasowe. W tej części konspektu uwzględniono również *miejsce realizacji* – dopuszczono możliwość prowadzenia lekcji nie tylko w gabinecie przedmiotowym, lecz także w laboratorium komputerowym czy w innych miejscach takich jak: pracownie tematyczne, aula, sala gimnastyczna, otoczenie szkoły, muzea techniki, centra przyrodnicze, wystawiennicze, wizyty w ośrodkach uniwersyteckich, które odnotowano w szablonie jako *wycieczka*.

Drugą część szablonu to *koncepcja lekcji*, czyli merytoryczne i organizacyjne przygotowanie do lekcji. Nauczyciele mają do wyboru dwie strategie kierowania pracą uczniów: relacyjną (nastawienie na rozwój kompetencji uczniów) i zadaniową (zorientowaną na osiągnięcie celów kształcenia) (Wojciszke, 2002, s. 408–410). Pierwsza strategia jest skuteczna, gdy uczniowie są dojrzały i zmotywowani, zadania są oryginalne i złożone, nie ma presji czasu, a nauczyciel posiada rozwinięte kompetencje społeczne. Druga strategia przynosi korzyści, gdy uczniowie są mało samodzielni, zadania są jasne i stosunkowo proste, czas pracy jest cenny, a autorytet nauczyciela – niepewny. Są to jednak korzyści doraźne, gdyż nie gwarantują one rozwoju kompetencji społecznych niezbędnych do funkcjonowania w XXI wieku i uczenia się przez całe życie. Kompetentny nauczyciel dostosowuje dobór metod i strategii nauczania do sytuacji. Ważne jest, aby nauczyciel znał mocne i słabe strony każdej metody, wiedział, jakim celem służy każda z nich i przede wszystkim jak się ich używa w praktyce (Petty, 2005, s. 137).

Warunki w szkole wymuszają strategię zadaniową, która jest powszechna, łatwiejsza do wykonania i daje złudne wrażenie, że wszystko jest pod kontrolą. Ale jest również pułapką, w której uczniowie mającemu trudności z przyswojeniem materiału pozostaje korzystać z zajęć wyrównawczych czy z pomocy korepetytora. Strategia relacyjna bazująca na motywacji i dojrzałości uczniów wymaga konsekwentnego i długofalowego kształtowania kompetencji, tj. rozwiązywania problemów, komunikacji, współpracy, kreatywności czy myślenia krytycznego. Aby ją zastosować, należy przywrócić należną pozycję celom wychowawczym w scenariuszu zajęć. Spostrzeżenie Bolesława Niemierki (1997, s. 143), że wychowawcze cele nauczania mogą być osiągnięte tylko poprzez zorganizowaną pracę uczniów w stosunkowo długim czasie i nie powinno się ich umieszczać w scenariuszu zajęć, nie może wykluczać systematycznego, konsekwentnego kształtowania postaw

prowadzących do rozwoju kompetencji miękkich. Dysponujemy szerokim spektrum możliwości rozwijania myślenia krytycznego przy wsparciu różnych metod komunikacji i współpracy wykorzystujących kreatywność i samodzielność uczniów (zobacz: *Project Zero* w Harvard Graduate School of Education). Ich wybór powinien być przemyślany, odnoszący się do treści kształcenia i adekwatny do możliwości uczniów. To właśnie rezygnacja z celów wychowawczych powoduje, że dryfujemy w kierunku strategii zadaniowej i tracimy z pola widzenia cele ukierunkowane na rozwój kompetencji miękkich.

Podczas określania celów kształcenia nauczyciel powinien zwrócić uwagę na tok lekcji, na to, czego uczniowie mają się nauczyć, jakie najlepiej zastosować metody i środki dydaktyczne oraz jaką pracę nauczyciel wykona razem z uczniami, a jaka praca będzie zaplanowana indywidualnie, w parach, w grupach lub zbiorowo. Cele te powinny być ściśle skorelowane z podstawą programową kształcenia ogólnego oraz wymaganiami egzaminacyjnymi Centralnej Komisji Edukacyjnej. Dobrą, pomocną nauczycielowi praktyką może być oznaczanie pewnym kodem celów zawartych w wymienionych dokumentach, np. cele szczegółowe dotyczące treści kształcenia można zakodować skrótem *PP46.X.2*, gdzie *PP* oznacza podstawę programową, *46* – zakres klas od 4 do 6, rzymska cyfra *X* – dział, zaś cyfra arabska *2* – podpunkt działu. Można użyć również oznaczenia *O* w odniesieniu do celów ogólnych. Środki dydaktyczne powinny być wymienione w konspekcie, aby nie zastanawiać się na ostatnią chwilę nad tym, co będzie nam potrzebne i co może usprawnić przebieg lekcji.

Trzecia część szablonu dotyczy *przebiegu lekcji*. Często scenariusz zajęć porównuje się do scenariusza filmowego (Taraszkiewicz i Malinowski, 2003, s. 11). Nauczyciel jest reżyserem sytuacji edukacyjnych, tak jakby chciał nakręcić dobry film na podstawie przygotowanego przez siebie scenariusza. O końcowym efekcie przesądzi jego autorski wpływ: bagaż doświadczeń, przekonań, posiadanych kompetencji i wiedzy. Ten sam scenariusz każdy nauczyciel – reżyser może zrealizować w inny sposób. Znaczenie będą mieli również uczniowie – aktorzy, ich zaangażowanie, zrozumienie i gotowość współpracy z nauczycielem. Idąc tropem tej analogii, nie znajdziemy na początku żadnego dobrego scenariusza filmowego informacji o jego zakończeniu. Znamy tytuł i z ciekawością oczekujemy na rozwój akcji, angażując się emocjonalnie w jej przebieg. Refleksje i wnioski zazwyczaj pojawiają się – niekoniecznie od razu – dopiero po zakończeniu filmu. W literaturze dotyczącej planowania zajęć silnie jest zaznaczony trend z dydaktyki tradycyjnej, że w części wstępnej nauczyciel powinien uświadomić uczniom cele i zadania nauczania, podać kryteria sukcesu, które będą stanowić podstawę ich oceny (Mastalerz, 2006, s. 89; Niemierko, 2007, s. 168). Jeśli nauczyciel postępuje w ten sposób, odbiera uczniom prawo do własnych przeżyć i wniosków. Narzuca tempo pracy, gdyż zakłada, że wszyscy zrealizują cele w tej samej jednostce

lekcyjnej, co jest po prostu nierealne w świetle najnowszych badań (Żylińska, 2013, s. 239). Jest to podprogowy przejaw przymusu, gdy proces uczenia się jest nastawiony na wynik, a nie na wewnętrzny rozwój jednostki. Takie podejście jest charakterystyczne dla strategii zadaniowej nauczania, w której zdejmuje się z ucznia odpowiedzialność za proces uczenia się. Jeżeli lekcja zostanie prawidłowo zorganizowana, to uczniowie powinni dostrzec założone przez nauczyciela cele i samodzielnie określić kryteria sukcesu w części końcowej lekcji służącej podsumowaniu i uznaniu dorobku lekcji, a nie – jak w dydaktyce tradycyjnej – kontroli i ocenie. Jeżeli nie są w stanie tego zrobić od razu, to należy dać im czas i stworzyć do tego odpowiednie warunki.

Ponieważ stosowanie strategii relacyjnej nauczania wymaga dużej dyscypliny, konsekwencji w działaniu oraz nakładu pracy w aspekcie organizacyjnym, istnieje duże ryzyko powrotu do dominacji strategii zadaniowej w procesie planowania metodycznego. W związku z tym w szablonie ogniwa lekcji zostały wzmocnione określeniami: *motywacja, odkrywanie, podsumowanie*. Część wstępna lekcji powinna służyć nawiązaniu do wiedzy zdobytej wcześniej przez uczniów i narkreślenia celów lekcji poprzez inspirujące sformułowanie problemu związanego z tematem lekcji. Część główna powinna być źródłem głębokich przeżyć, fascynacji i inspiracji: zaplanowane ćwiczenia powinny być motywujące, różnorodne, stymulujące rozwój określonych umiejętności, a polecenia do nich – jasne i wyczerpujące, sprzyjające kreatywności i samodzielnemu dochodzeniu do wiedzy.

Ostatnia część szablonu – *uwagi* – zapewnia przestrzeń do podsumowania lekcji. Ma skłaniać do refleksji i ewaluacji. Jest tu również miejsce na umieszczenie własnych inspiracji poprzez zanotowanie źródeł wykorzystanych pomysłów czy materiałów.

Podsumowanie

Zawód nauczyciela jest bardzo trudny, gdyż podmiotem działań edukacyjnych są grupy młodych ludzi wraz z ich dobrostanem psychicznym, ich potrzebami i koniecznością zapewnienia im prawidłowego rozwoju. Zawód ten wymaga więc od swoich adeptów świadomej, przemyślanej i konsekwentnej organizacji procesu dydaktycznego ukierunkowanego na efektywność nauczania. Jest to umiejętność bazująca na wieloletniej praktyce, refleksji, autonomii, innowacyjności i kreatywności. Jej kształtowanie powinno się odbywać już w czasie studiów, w możliwie uniwersalny sposób, tak, aby nauczyciel był gotowy do pracy w dynamicznie zmieniającym się świecie. Wymaga to od niego funkcjonalnego podejścia do przygotowywania zajęć poprzez:

- tworzenie solidnego planu dydaktycznego, adekwatnego do rzeczywistości szkolnej, czyli uwzględniającego: potencjał i umiejętności uczniów, doświadczenie i kompetencje nauczyciela, warunki środowiskowe i aktualne rozwiązania systemowe,
- wykorzystanie bogactwa celów, metod, strategii, form pracy, środków dydaktycznych,
- ustawiczną praktykę powiązaną z ewaluacją.

O skuteczności tego działania nie będzie decydować zastosowana forma, ale widoczne efekty w postaci zdobycia przez uczniów umiejętności i kompetencji niezbędnych w dorosłym życiu.

Bibliografia

- Arends R. (2002). *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hłobił A. (2015). Synergia aktywności nauczyciela i uczniów w procesie przyswajania wiedzy i umiejętności w kontekście nowych wyzwań w kształceniu nauczycieli. *Edukacja Humanistyczna*, 32(1), 73–82. <https://doi.org/10.34767/SZP.2015.01.05>
- Janowska I. (2010). *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kotarbiński T. (1970). *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Mastalerz E. (2006). Jak pisać konspekt lekcji?. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Technica*, 1(32), 87–91.
- Niemierko B. (1997). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Niemierko B. (2009). Cele kształcenia. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Petty G. (2005). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Tłum. J. Bartosik. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Taraszkiewicz M. i Malinowski M. (2003). *Planowanie scenariuszy lekcji i materiałów edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Verlag Dashöfer.
- Wojciszke B. (2002). *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.