

**Ryszard Pęczkowski**

Uniwersytet Rzeszowski

ryszard@ur.edu.pl

## **Efektywność nauczania w klasach łączonych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej**

### **Summary**

#### **The effectiveness of teaching in multi-grade classes on early school education level**

This elaboration undertakes the subject of the effectiveness of teaching in multi-grade classes on early school education level. This form of organising the education process, despite considerably quantitative contribution to organising work for the Polish school, it never has been and still is not a subject of particular interest of pedagogical theory and practice. The deliberations presented in this article are the result of empirical studies which have been being performed by the author for twenty years in schools environment functioning in multi-grade classroom system. The research results presented, on the one hand constitute, in the author's opinion, a substantial complement of knowledge regarding functioning of early school education, and on the other hand, they represent an attempt of verification of a widely spread stereotype referred to the multi-grade classroom system, namely, organising the educational process in multi-grade classes determines low level of pupils' school achievements who are enrolled in this system. Nothing could be further from the truth and it is proven by the analysis of research results presented in this elaboration.

**Słowa kluczowe:** system klas łączonych, efektywność kształcenia, poznawcze osiągnięcia szkolne

**Keywords:** multi-grade classroom system, educational efficiency, cognitive school achievements

### **Wstęp**

System nauczania w klasach łączonych to specyficzna forma organizacji procesu kształcenia polegający na tworzeniu sytuacji, w której jeden nauczyciel w tym samym miejscu i czasie pracuje z dwoma różnymi zespołami klasowymi realizując równoległe dwa programy nauczania (Pęczkowski 2010: 11). W polskim systemie edukacji ta forma organizacyjna została wprowadzona na podstawie ustawy z 1932 roku, zwanej często jędrzejewiczowską (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej 1932, nr 38, poz. 389), oraz aktów wykonawczych do tej ustawy (Dz. U., 1933, nr 14, poz. 194). Wprowadzone rozwiązania nie były efektem jakiejś koncepcji dydaktycznej, a u podstaw wprowadzenia nauczania w klasach łączonych legły przede wszystkim względy społeczne. Najtrafniej określił je

A. Wiwarczuk w 1936 roku stwierdzał: „*Cechą zasadniczą reformy szkolnej jest to, że nie starała się ona naginać życia do zasad, lecz tworzyła takie organizacje szkolne, taki ustrój szkolny, który w warunkach rzeczywistych naszego życia zbiorowego może dać możliwie najlepsze wyniki. Przyjęto m.in. za podstawę, że małe skupienia ludności nie znikną z powierzchni kraju, lecz istnieć będą, a nawet liczba ich będzie się zwiększać (...), że wobec tego należy dla tych małych skupień stworzyć odrębny typ organizacji szkolnej, o swoistym obliczu prawnym i programowym, który by żył własnym życiem, a nie był jedynie odbłaskiem życia szkoły wyżej zorganizowanej. I który by przy tym dawał wyniki – w danych warunkach możliwie najlepsze*” (Wiwarczuk 1936: 12). Słowa te, pomimo upływu ponad osiemdziesięciu lat, nic nie straciły na swej aktualności, a wręcz odwrotnie, należy je dedykować kolejnym reformatorom polskiego systemu edukacji, zwłaszcza w obszarze jego struktury organizacyjnej, by zechcieli, od czasu do czasu, sięgać do doświadczeń swoich poprzedników i wykorzystywać je w proponowanych zmianach.

Nauczanie w klasach łączonych, bez względu na czas i miejsce jego występowania, jest formą powszechnie ocenianą negatywnie, uważana była, i nadal jest, za coś wstydliwego, niepożądanego we współczesnym systemie oświaty, czego nie należy upubliczniać. Wobec zjawiska nauczania w klasach łączonych od wielu lat systematycznie stosowane są procedury sepizacyjne zmierzające do uczynienia z niego problemu nieistotnego, przejściowego, które stanowi margines systemu oświaty i zniknie bezpowrotnie pod wpływem działań administracyjnych władz oświatowych, np. w ramach kolejnej reformy. Nic bardziej mylnego. Z dostępnych danych jednoznacznie wynika, że zjawisko nauczania w klasach łączonych to znaczący ilościowo element struktury organizacyjnej polskiej oświaty. W roku szkolnym 1999/2000 wśród sześcioletnich szkół podstawowych, 19,50% to szkoły pracujące w systemie klas łączonych, w roku 2006/07 – 18,39%, a w roku 2014/15 – 24,67%<sup>1</sup>.

Cechą charakterystyczną nauczania w klasach łączonych jest fakt, że ma ono z jednej strony względnie stały charakter, tzn. występuje w systemie edukacji bez względu na czas i miejsce, podejmowane działania administracyjne, czy też tendencje demograficzne. Z drugiej zaś jest zjawiskiem o dużej dynamice zmian przestrzennych. Nie można go przypisać na stałe do określonej szkoły lub miejsca. Pojawia się jako konieczność w określonym miejscu i czasie, trwa, by następnie zniknąć i pojawić się w innym miejscu. Ponadto na obszarze Polski skala występowania tego zjawiska jest bardzo zróżnicowana. I tak, dla przykładu, w roku szkolnym 2012/13 największy odsetek szkół pracujących w systemie klas łączonych występował w województwie lubelskim – 40,95%; podlaskim – 40,91; świętokrzyskim – 37,52% oraz podkarpackim 35,81%. Najmniejszy odsetek występował

<sup>1</sup> Dane te mają charakter szacunkowy, gdyż w opracowaniach statystycznych dotyczących organizacji systemu edukacji w Polsce nie uwzględnia się kategorii „klasy łączone”. Jedynym źródłem informacji jest System Informacji Oświatowej, z którego w sposób pośredni można szacować wymiar zjawiska interesującego Autora, przy czym ze względu na fakt, iż około 10% szkół funkcjonujących publikuje w tym systemie niepełne dane, a w wielu przypadkach nawet dane fałszywe, np. szkoła podstawowa funkcjonująca w dużej aglomeracji miejskiej, do której uczęszcza ponad 600 uczniów, w systemie funkcjonuje jako szkoła organizująca pracę poprzez łączenie klas.

w województwie pomorskim – 11,64%; śląskim – 12,67%; dolnośląskim – 13,41% oraz opolskim – 13,54%<sup>2</sup>. Cechą charakterystyczną omawianego zjawiska jest fakt, iż nauczanie w klasach łączonych występuje wyłącznie w środowisku wiejskim.

Mając na uwadze powyższe, w dalszej części rozważań uwagę skoncentruję na charakterystyce nauczania w klasach łączonych ze szczególnym uwzględnieniem problematyki efektywności kształcenia tej formy organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

### **Nauczanie w klasach łączonych – charakterystyka**

Analiza literatury poświęconej nauczaniu w klasach łączonych pozwala na wyróżnienie dwóch koncepcji realizacyjnych. Pierwsza wywodzi się z okresu międzywojennego, a szczegółowe rozwiązania odnajdujemy w rozporządzeniu M.W.R. i O.P z 1933 roku, gdzie w § 53 stwierdza się: *„Przy nauczaniu w komplecie według dwóch różnych programów zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą. O ile plan godzin na to pozwala należy dążyć, aby przedmioty jednoczesnej nauki były te same”* (Dz.U. M.W.R. i O.P., 1933, nr 14, poz. 194).

W efekcie takich rozstrzygnięć w realizacji procesu kształcenia pojawiła się specyficzna forma jego organizacji określana mianem **lekcji fazowej**. Jej istota polega na podziale jednostki lekcyjnej na dwie fazy – fazę głośną i fazę cichą (Dryjański 1951; Mielnikow 1950; Korzeniowski 1957; Czajkowski, Zowada 1967). Faza głośna lekcji to określony w czasie fragment lekcji, w którym uczniowie jednej klasy pracują pod kierunkiem nauczyciela. Stanowi ona najistotniejszą część lekcji, gdzie żywe słowo nauczyciela i ucznia to podstawowy element procesu kształcenia. Faza cicha (nauka cicha) to z kolei samodzielna praca uczniów drugiej klasy, polegająca na wykonywaniu zadania zleconego przez nauczyciela. Obie fazy lekcji realizowane są równolegle. Po upływie określonego czasu następuje zmiana sposobu pracy uczniów.

Dwufazowa struktura lekcji jest najprostszym przykładem organizacji nauczania w klasach łączonych. Stała się ona punktem wyjścia w poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych. Pojawiły się więc propozycje lekcji wielofazowych, których istota polegała na tym, że skracano czas trwania poszczególnych faz na rzecz zwiększenia w toku lekcji częstotliwości występowania poszczególnych faz. Uczniowie w toku lekcji wielokrotnie zmieniali sposób pracy, co w efekcie miało podnieść poziom osiągnięć szkolnych uczniów.

Fazowa koncepcja struktury lekcji na długie lata zdominowała organizację pracy w klasach łączonych. Pod koniec lat 70. XX wieku została poddana krytycznej analizie

<sup>2</sup> W kolejnych latach brak jest możliwości oszacowania skali tego zjawiska. Zwróciłem się z tym problemem do ówczesnych kuratorów z prośbą o udostępnienie tych danych z terenu województwa ich działalności. Do dzisiaj brak jest jakiegokolwiek reakcji. W moim przekonaniu potwierdza to tezę, iż nauczanie w klasach łączonych jest traktowane przez władze administracji oświatowej jako zjawisko niepożądane, a jak występuje, to lepiej o nim nie mówić, ukryć, z nadzieją, że problem ten sam się rozwiąże.

i ocenie. Zwrócono uwagę na te elementy, które w sposób negatywny wpływały na jakość w klasach łączonych (Nowacki 1985: 71–72). Efektem dokonanej analizy struktury fazowej była propozycja innego podejścia do nauczania w klasach łączonych. Jej istota polega na tym, że tok lekcji podzielono na dwie części. Pierwsza to wspólna praca uczniów połączonych klas, druga to praca oddzielna. W ramach pracy oddzielnej wyodrębniono dwie formy pracy uczniów, a mianowicie pracę indywidualną i zespołową. Decyzję o formie pracy oddzielnej podejmował nauczyciel w oparciu o analizę treści zawartych w dwóch różnych programach nauczania (Tamże: 75–81).

Zasadniczym mankamentem obu koncepcji realizacji procesu kształcenia w klasach łączonych jest brak uzasadnienia proponowanych rozwiązań odwołujących się do psychologicznych i pedagogicznych teorii uczenia się. Autorzy z pełnym przekonaniem przyjmują, że bez względu na to, czy proces kształcenia realizowany jest w klasach łączonych, czy jednorodnych wiekowo, to jego przebieg jest taki sam. W efekcie skoncentrowano uwagę na poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych, a nie rozwiązań odwołujących się do współczesnej wiedzy psychologicznej, pedagogicznej czy socjologicznej, przy czym o słuszności swoich rozwiązań przekonują jedynie autorzy, a nie dane empiryczne.

Mając na uwadze powyższe, od wielu lat prowadzę systematyczne badania dotyczące funkcjonowania klas łączonych w systemie edukacji, koncentruję swą uwagę przede wszystkim na ocenie poziomu poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów pracujących w klasach łączonych, ograniczając obszar penetracji empirycznych do poziomu edukacji wczesnoszkolnej. Temu zagadnieniu poświęcam kolejną część swojego opracowania.

### **Problem, metoda i organizacja badań**

Podjęte badania zmierzały do sformułowania odpowiedzi na dwa problemy. Pierwszy został sformułowany następująco: *jaki jest poziom poznawczych osiągnięć uczniów klasy III szkoły podstawowej pracującej w systemie klas łączonych?* Uwagę skoncentrowałem na ocenie poziomu osiągnięć w obszarze umiejętności czytania ze zrozumieniem, wiadomości o języku, umiejętności pisania ze słuchu oraz umiejętności formułowania wielozdaniowej wypowiedzi pisemnej. Decyzja o ocenie osiągnięć szkolnych w tych obszarach to efekt analizy literatury teoretycznej i empirycznej poświęconej temu zagadnieniu (patrz np.: Cackowska 1990; Kuligowska 1988; Kamińska 1989; Małkowska-Zygałdo 1989; Filipiecka 1990; Siwek 2007; Żytko 2010, 2013; Pregler, Wiatrak 2011).

Drugiemu problemowi nadano formę następującego pytania: *jakie relacje zachodzą pomiędzy osiągnięciami szkolnymi uczniów klas łączonych oraz uczniów uczęszczających do klas jednorodnych?* W tym przypadku punktem odniesienia osiągnięć uczniów klas łączonych uczyniono uczniów klas jednorodnych szkół funkcjonujących w środowisku miejskim i wiejskim. Badania rozpoczęto w roku szkolnym 1995/96. Następnie powtarzano je w roku szkolnym 1998/99, 2002/03, 2005/06, 2011/12 oraz 2015/16<sup>3</sup>. Ogółem we

<sup>3</sup> Wyniki badań prowadzonych w latach 1995/96–2005/2006 opublikowałem w autorskiej monografii pt.: *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów 2010.

wszystkich etapach badań wzięło udział 2376 uczniów klasy III szkoły podstawowej, którzy co najmniej przez dwa kolejne lata, realizowali proces kształcenia w systemie klas łączonych. Dla celów porównawczych równoległe badaniami objęto ogółem 2312 uczniów klas jednorodnych uczęszczających do szkół funkcjonujących w środowisku wiejskim oraz 2437 uczniów szkół miejskich. Szczegółowe zestawienie liczba badanych uczniów w poszczególnych etapach przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Liczba uczniów uczestniczących w badania w latach 1995/96–2015/16

<b>Etap badania</b>	<b>Uczniowie klas łączonych</b>	<b>Uczniowie klas jednorodnych szkół wiejskich</b>	<b>Uczniowie klas jednorodnych szkół miejskich</b>
1995/96	390	399	410
1998/99	401	396	396
2002/03	417	385	414
2005/06	453	387	456
2011/12	354	367	381
2015/16	361	388	380
<b>RAZEM</b>	<b>2376</b>	<b>2322</b>	<b>2437</b>

Wszyscy badani uczniowie byli w tzw. normie rozwojowej, tzn. żaden badany nie był objęty indywidualnym programem kształcenia z tytułu niepełnosprawności. Badania we wszystkich etapach prowadzone były przy użyciu testu opracowanego na ich użytek. Został on tak skonstruowany, by na podstawie otrzymanego wyniku można było określić poziom podstawowych wiadomości i umiejętności będących przedmiotem oceny (Pęczkowski 2010: 144–148). Pomiaru dokonywano zawsze w drugim tygodniu czerwca w grupie uczniów, którzy funkcjonowali w systemie klas łączonych co najmniej przez dwa kolejne lata nauki szkolnej. W badaniu testowym nie brali udziału nauczyciele pracujący z badanymi uczniami. To efekt doświadczeń z badań pilotażowych, gdzie stwierdzono tendencję, zgodnie z którą nauczyciele ci, w większym lub mniejszym, stopniu wpływali w toku badania testowego na jego wynik końcowy, np. poprzez podpowiadanie uczniom, poprawianiu błędów, udzielaniu dodatkowych informacji itp.<sup>4</sup> Badaniami objęci byli uczniowie szkół funkcjonujących na terenie województwa podkarpackiego. W kilku przypadkach wykorzystano możliwość prowadzenia badań w szkołach województwa małopolskiego oraz świętokrzyskiego. Zebrany materiał empiryczny stał się podstawą przeprowadzonej analizy ilościowej i jakościowej.

<sup>4</sup> Badania testowe na poszczególnych etapach realizowane były częściowo przez uczestników seminariów magisterskich prowadzonych pod moim kierunkiem. Przed przystąpieniem do badań osoby te przechodziły stosowny instruktaż dotyczący realizacji samych badań testowych, jak również sposobu oceniania poszczególnych zadań testowych.

### Osiągnięcia szkolne badanych uczniów

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania analizę zebranego materiału empirycznego ograniczę do oceny ogólnego poziomu poznawczych osiągnięć badanych uczniów w zakresie edukacji językowej. Został on określony poprzez zsumowanie punktów uzyskanych przez badanych w poszczególnych zadaniach testowych (Tamże: 145–146).

W wyniku przeprowadzonej analizy uzyskano dane, które przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2. Wyniki badań testowych uczniów klas łączonych z uwzględnieniem etapu badania.

<b>Etap badania</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>%</b>
1995/96	390	22,05	56,54
1998/99	401	24,36	62,46
2002/03	417	25,46	65,28
2005/06	453	24,71	63,28
2011/12	354	25,57	69,11
2015/16	361	27,18	73,46

Z danych zawartych w powyższej tabeli jednoznacznie wynika, że poziom poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów pracujących w systemie klas łączonych w zakresie edukacji językowej systematycznie rośnie. W roku rozpoczęcia badań średni wynik badania testowego uzyskany przez badanych to 22,05 pkt., co stanowiło zaledwie 56,54% możliwych do uzyskania punktów. W kolejnych etapach prowadzonych badań wystąpiła wyraźna tendencja wzrostowa, a w ostatnim pomiarze średni wynik uzyskany przez badanych uczniów klasy III szkoły podstawowej pracującej w systemie klas łączonych to 27,18 pkt., co stanowi 73,46% możliwych do uzyskania punktów. Analiza istotności różnic pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez badanych uczniów z wykorzystaniem testu dla dwóch średnich (Greń 1978: 65) wskazuje, że zmiany, jakie obserwuję w okresie prowadzonych badań są istotne statystycznie. Oznacza to, że na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat efektywność nauczania w klasach łączonych systematycznie wzrasta, co przy znanych trudnościach w realizacji tej formy organizacji procesu kształcenia, należy ocenić niezwykle wysoko.

Jak już wcześniej zaznaczyłem, na każdym etapie prowadzonych badań, dla celów porównawczych dokonywałem pomiaru w grupie uczniów uczęszczających do klas jednorodnych wiekowo szkół funkcjonujących w środowisku wiejskim i miejskim. Uzyskane dane przedstawiam w tabeli 3.

Tabela 3. Zestawienie wyników badań testowych uzyskanych przez uczniów klas łączonych oraz klas jednorodnych wiekowo z uwzględnieniem etapu badania

Etap badania	N			$\bar{x}$			%		
	klasy łączone	klasy jednorodne		klasy łączone	klasy jednorodne		klasy łączone	klasy jednorodne	
		szkoła wiejska	szkoła miejska		szkoła wiejska	Szkoła miejska		szkoła wiejska	szkoła miejska
1995/96	390	389	410	22,05	23,50	26,34	56,54	60,25	67,54
1998/99	401	396	396	24,36	23,39	25,45	62,46	61,49	65,26
2002/03	417	385	414	25,46	24,50	25,44	65,28	62,82	65,23
2005/06	453	387	456	24,71	23,45	25,19	63,28	60,12	64,59
2011/12	354	367	381	25,57	22,89	23,68	69,11	61,86	64,00
2015/16	361	388	380	27,18	21,47	21,72	73,46	58,03	58,70

Analiza powyższych danych upoważnia do sformułowania następujących uogólnień:

- od dwudziestu lat występuje tendencja polegająca na systematycznym obniżaniu się efektywności kształcenia na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji językowej. Pomimo podejmowania przez władze resortu szeregu działań w celu poprawy jakości kształcenia na tym etapie<sup>5</sup>, to nie udało się zahamować tej tendencji, a w wielu obszarach, np. edukacji językowej doszło do zwiększenia dystansu pomiędzy założeniami a uzyskiwanymi rezultatami<sup>6</sup>;
- na uwagę zasługuje fakt, iż pomimo systematycznie obniżającej się efektywności kształcenia w klasach jednorodnych wiekowo, to środowisko funkcjonowania szkoły (miasto, wieś) przestało być czynnikiem determinującym osiągnięcia szkolne badanych uczniów. Różnice pomiędzy uczniami szkół wiejskich i miejskich, na poziomie statystycznie istotnym, występujące w dwóch pierwszych etapach badań, uległy zatarciu, a ich wielkość nie ma charakteru istotnego statystycznie;
- na tle niekorzystnego obrazu efektywności kształcenia językowego w klasach I–III szkoły podstawowej pozytywnie należy ocenić zmiany dokonujące się w szkołach pracujących w systemie klas łączonych, w których poziom poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów w obszarze edukacji językowej systematycznie rośnie. Fakt

<sup>5</sup> W 1992 roku wprowadzono nowe programy nauczania w klasach I–III; w 1999 r. dokonano gruntownej reformy strukturalnej i programowej polskiej szkoły, a w latach 2000–2016 wielokrotnie modyfikowano podstawę kształcenia ogólnego, w tym także podstawę programową dla edukacji wczesnoszkolnej.

<sup>6</sup> Wielokrotnie wprowadzane zmiany w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej poddawane były krytycznej ocenie przez specjalistów wraz z sugestiami zmian, czego egzemplifikację odnaleźć można w raportach zespołów pod kierunkiem prof. Doroty Klus – Stańskiej oraz prof. Edyty Gruszczyk – Kolczyńskiej sporządzanych na zlecenie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Opracowania te zostały zupełnie pominięte w podejmowanych decyzjach dotyczących zmian w podstawie programowej przez ówczesne władze resortu. Niestety również w przypadku realizowanej obecnie kolejnej reformy systemu edukacji opinie, uwagi i sugestie środowiska specjalistów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej zostały zupełnie zignorowane, a autorzy nowej podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej zostali ukryci za parawanem ustawy o ochronie danych osobowych. Dziwna to sytuacja i niespotykana dotychczas, a dlaczego? – to tylko kierownictwo resortu wie.

ten stoi w wyraźnej opozycji do powszechnie głoszonego poglądu o niskiej jakości pracy nauczycieli, którym okoliczności niezależne od nich, stworzyły konieczność, a w wielu przypadkach jedyną drogę, kontynuacji edukacji poprzez organizację procesu kształcenie w postaci klas łączonych.

## Podsumowanie

Prowadzone od ponad dwudziestu lat systematyczne badania efektywności kształcenia w klasach łączonych jednoznacznie dowodzą, że ta forma organizacji procesu kształcenia jest nie tylko istotnym ilościowo elementem struktury polskiego systemu edukacji, ale przede wszystkim formą, co do której negatywne opinie formułowane przez różne środowiska nie znajdują potwierdzenia. Zebrany materiał empiryczny oraz przeprowadzona analiza upoważnia do sformułowania następujących wniosków, a mianowicie:

- a) przyjmując, że kształcenie językowe to podstawowe narzędzie rozwoju umysłowego ucznia, kształtujące jego procesy myślowe i w sposób bezpośredni determinujące podejmowaną przez ucznia działalność poznawczą w szkole i poza nią, a biegłość w posługiwaniu się językiem ojczystym decyduje o sposobie funkcjonowania ucznia w bliższym lub dalszym otoczeniu, to budzić musi niepokój fakt systematycznie obniżającego się poziomu poznawczych osiągnięć uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia językowego. W moim przekonaniu sytuacja ta powinna stać się przedmiotem analizy zmierzającej do oceny dotychczasowej koncepcji programowej i metodycznej edukacji językowej, a szerzej całego etapu edukacji wczesnoszkolnej. W efekcie takiej analizy powinny być stworzone przesłanki do gruntownej zmiany sposobu realizacji tego etapu kształcenia, przy czym zainteresowani tym powinni być nie tylko specjaliści i nauczyciele pracujący w klasach I–III, ale przede wszystkim władze resortu, które poprzez stosowne rozstrzygnięcia prawne, np. stworzenie prawnych możliwości realizacji edukacji wczesnoszkolnej w formach alternatywnych, mogłyby takie warunki stworzyć;
- b) na tle niekorzystnych tendencji w edukacji wczesnoszkolnej w obszarze kształcenia językowego, pozytywnie należy ocenić rezultaty osiągnięte przez nauczycieli i uczniów pracujących w systemie klas łączonych. Jest to, w moim przekonaniu, efekt współwystąpienia dwóch czynników. Z jednej strony to wyraźna zmiana mentalna wśród nauczycieli pracujących w tym systemie – od postaw totalnie negujących tę formę organizacji procesu kształcenia, a pracę w tym systemie traktując jako swoistego rodzaju degradację zawodową, do postaw akceptujących, gdzie mała liczebność zespołów uczniowskich, możliwości autentycznej indywidualizacji nauczania oraz możliwości kształtowania umiejętności samodzielnej pracy uczniów (faza cicha lekcji), stały się podstawą podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych, a w konsekwencji systematyczne podnoszenie efektywności kształcenia. Z drugiej zaś to szybki rozwój technologii informacyjnych, a dokładnie



ich upowszechnienie w środowisku wiejskim. Powszechny dostęp do technologii sprawił, że powstało nowe jakościowe środowisko edukacyjne, o ogromnych wartościach stymulujących ogólny rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Wielokrotnie w swoich publikacjach poświęconych nauczaniu w klasach łączonych zwracałem uwagę na fakt, iż system nauczania w klasach łączonych to bardzo skuteczne narzędzie obronny małych szkół wiejskich przed ich likwidacją i wymaga ono stworzenia warunków formalno-prawnych umożliwiających optymalizację tego systemu, zwłaszcza w obszarze programów nauczania i dostosowanie go do wymagań współczesnej edukacji. Niestety postulaty te nigdy nie stały się przedmiotem zainteresowania stosownych władz administracji oświatowej. Nowe nadzieje pojawiły się wraz z kolejną reformą, ale znowu pozostały one w sferze nadziei. Reforma z 2017 roku, nie tylko, że nie stwarza warunków rozwoju tej formy organizacji procesu kształcenia, ale w sposób znaczący ogranicza możliwości wykorzystania, m.in. poprzez prawny zakaz nauczania w systemie klas łączonych w klasach pierwszych szkoły podstawowej oraz ograniczenie w sposób znaczący zajęć, które można realizować poprzez łączenie klas (Dz. U. z 2017 r., poz. 649). Szkoda, że nieliczne elementy funkcjonowania systemu edukacji w Polsce, które w sposób pozytywny wpisują się w ten system, są niszczone przez kolejną reformę. Zwyciężył, po raz kolejny, nieśmiertelny system klasowo – lekcyjny, a wszelkie formy zmieniające tę sytuację, nie mają w zasadzie, racji bytu. Autorzy reformy dowodzą, zgodnie z zasadą di Lampedusy (Dudzikowa 2013: 71–73), że nieistotne są dla nich faktyczne zmiany w tych obszarach funkcjonowania systemu, które bezwzględnie tego wymagają, a jedynie zmiana dla samej zmiany.

## Literatura

- Cackowska M. (red.) (1990), *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce w latach 1976–1990*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Czajkowski S., Zowada A. (1965), *Praca pedagogiczna w klasach łączonych*. Warszawa, PZWS.
- Dryjański J. (1951), *Organizacja pracy w klasach łączonych*. Warszawa, PZWS.
- Dudzikowa M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji i nie tylko*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Impuls.
- Dz. U. M.W.R. i O.P. 1933, nr 14, poz. 194. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej, 1932, nr 38, poz. 389.
- Filipecka E. (1990), *Osiągnięcia uczniów klas początkowych w nauce języka polskiego i matematyki w klasach I–III i wpływające z nich wnioski*. „Problemy Oświaty na Wsi”, 1.
- Greń J. (1978), *Statystyka matematyczna – modele i zadania*. Warszawa, PWN.
- Kamińska B. (1989), *Badania osiągnięć szkolnych uczniów klas początkowych z języka polskiego*. Poznań.
- Korzeniowski S. (1957), *O pracy dydaktycznej w klasach łączonych*. Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych.
- Kuligowska K. (red.) (1988), *Z badań nad osiągnięciami uczniów młodszych o różnym poziomie inteligencji*. Warszawa, Wydawnictwo WSPS.

- Małkowska-Zygadło M. (1989), *Efektywność kształcenia językowego w szkole podstawowej*. „Problemy Oświaty na Wsi”, 5.
- Mielnikow M.R. (1950), *Organizacja i metody pracy nauczyciela w klasach łączonych*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Nowacki J. (1985), *Organizacja procesu nauczania w klasach łączonych*. Warszawa, WSiP.
- Pęczkowski R. (2010), *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2011), *Raport z badań OBUT 2011*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* (Dz. U. z 2017 r., poz. 649).
- Siwek H. (2007), *Efektywność kształcenia zintegrowanego: implikacje dla teorii i praktyki*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Wiwarczuk A. (1936), *Praca w szkole powszechnej pierwszego stopnia. Przewodnik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli*. Warszawa, Gebethner i Wolff.
- Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Żytko M. (2013), *Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT) – pedagogiczny eksperyment z „politycznymi konsekwencjami*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).