

# PODSTAWY EDUKACJI ZINTEGROWANEJ W KLASACH I-III

PODRĘCZNIK



# **Podstawy edukacji zintegrowanej w klasach I-III**

**Podręcznik metodyczny**

Jolanta Karbowniczek

Lublin 2024

LUBELSKA AKADEMIA WSEI

*Seria wydawnicza:*  
Monografie Wydziału Nauk o Człowieku

PODSTAWY EDUKACJI ZINTEGROWANEJ  
W KLASACH I-III  
Podręcznik

*Autor:*  
dr hab. Jolanta Karbowniczek  
prof. Lubelskiej Akademii WSEI  
ORCID: 0000-0003-4746-3814

*Recenzenci:*  
dr hab. Urszula Ordon, prof. UJD  
dr Renata Piskorz

*Korekta:*  
Magdalena Grela-Tokarczyk

*Skład, łamanie:*  
Marta Krysińska-Kudlak

*Projekt okładki:*  
Patrycja Kaczmarek

*Grafika na okładce:*  
Freepik.com

*@Copyright by*  
Innovatio Press, Lublin 2024

Wszelkie prawa zastrzeżone. W sprawie kopiowania lub rozpowszechniania fragmentów albo całości niniejszej pracy należy kontaktować się z wydawcą.

Printed in Poland  
Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe  
Lubelskiej Akademii WSEI  
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4  
tel.: +48 81 749 17 77, fax: + 48 81 749 32 13  
www.wsei.lublin.pl

ISBN – wersja elektroniczna: 978-83-67550-17-8

# Spis treści

<b>Wstęp .....</b>	<b>6</b>
<b>Rozdział I Z historii edukacji zintegrowanej .....</b>	<b>12</b>
1.1. Starożytność i Średniowiecze .....	13
1.2. Czasy nowożytne .....	18
1.3. Koncepcja integracji w okresie Nowego Wychowania .....	21
1.4. Nauka całościowa w wybranych polskich koncepcjach pedagogicznych .....	30
1.5. Integracja współcześnie – pojęcie, modele, formy .....	37
Pytania sprawdzające .....	46
Ćwiczenia .....	49
<b>Rozdział II Integracja w edukacji wczesnoszkolnej .....</b>	<b>51</b>
2.1. Zreformowana edukacja wczesnoszkolna .....	52
2.2. Idea, założenia i płaszczyzny integracji .....	54
2.3. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna .....	63
2.4. Otwartość i obszary integrowania .....	67
2.5. Integracja i jej wielowymiarowość .....	71
Pytania sprawdzające .....	75
Ćwiczenia .....	78
<b>Rozdział III Metodyka aktywna i rozwiązania paradygmatyczne w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami klas I-III .....</b>	<b>80</b>
3.1. Systemowo-kompleksowy model edukacji zintegrowanej .....	81
3.2. Cele kształcenia i metody pracy z dziećmi w klasach I-III .....	86
3.2.1. Cele ogólne i operacyjne .....	86
3.2.2. Metody rozwijające twórczą aktywność dziecka ....	98
3.2.3. Charakterystyka wybranych metod twórczych inspirujących uczniów do działań .....	107
3.2.4. Metody ogłądowe .....	125
3.2.5. Metody słowne .....	128

---

3.3. Problemowe ośrodki tematyczne .....	139
3.4. Zróżnicowane sytuacje i zadania edukacyjne na zajęciach zintegrowanych .....	145
3.5. Jakość uprawiania edukacji zintegrowanej przez nauczycieli według wybranych paradygmatów .....	153
3.5.1. Paradygmat normatywny – jakość naiwna czy fenomen uporządkowania? .....	153
3.5.2. Paradygmat instrukcyjny – fundamentem rutyny i schematyzmu w działaniach edukacyjnych nauczyciela .....	161
3.5.3. Konstruktywistyczna jakość nauczania – uczenia się .....	167
Pytania sprawdzające .....	182
Ćwiczenia .....	185

## **Rozdział IV Planowanie i organizacja pracy edukacyjnej w klasach I-III .....**

4.1. Nauczyciel jako refleksyjny praktyk i promotor działań edukacyjnych .....	189
4.1.1. Predyspozycje do zawodu nauczyciela i jego osobowość .....	192
4.1.2. Osobisty wymiar pracy zawodowej nauczyciela wczesnej edukacji .....	199
4.1.3. Kompetencje i twórczość .....	202
4.2. Podstawa programowa .....	206
4.3. Przestrzeń i środowisko uczenia się .....	222
4.4. Programy własne w edukacji wczesnoszkolnej .....	228
4.5. Projektowanie pracy edukacyjnej w klasach I-III .....	234
4.5.1. Szkolny plan nauczania .....	238
4.5.2. Rodzaje planów pracy edukacyjnej nauczyciela ..	242
4.5.3. Roczny plan pracy edukacyjnej .....	246
4.5.4. Półroczny plan pracy edukacyjnej .....	248
4.5.5. Budowa scenariusza zajęć zintegrowanych .....	249
4.5.6. Metodyczny tok postępowania nauczyciela przy projektowaniu scenariusza zajęć zintegrowanych .....	258
4.5.7. Przykłady scenariuszy zajęć dla klasy I, II i III .....	265
Pytania sprawdzające .....	311
Ćwiczenia .....	314

---

<b>Zakończenie .....</b>	<b>315</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>317</b>
<b>Spis tabel .....</b>	<b>337</b>
<b>Odpowiedzi .....</b>	<b>339</b>

## Wstęp

Edukacja wczesnoszkolna przed 25 laty jako pierwszy etap w strukturze systemu szkolnego stanęła przed wieloma wyzwaniami i zadaniami spowodowanymi przemianami zachodzącymi we wszystkich dziedzinach życia, które wyraźnie wyznaczyły sens, zakres oraz sposoby dokonujących się przeobrażeń oświatowych. Do dzisiaj zostaje poddawana różnym transformacjom, które zachodzą pod wpływem czynników zewnętrznych i wewnętrznych tkwiących w teorii i praktyce pedagogicznej. W takiej sytuacji muszą odnaleźć się wszystkie podmioty procesu edukacyjnego i do niej należy przygotować uczniów już od najmłodszych lat. Przemiany dotyczyły wprowadzenia nowej dla nauczycieli koncepcji kształcenia zintegrowanego, a w związku z tym przygotowania przez nich całego instrumentarium merytorycznego, metodycznego i kontrolnego. Taka koncepcja napawała optymizmem, ale jednocześnie wyzwała napięcia, niepokój i obawy przed jej realizacją, bez przygotowania nauczycieli do pracy. Sama jej idea, przesłanki, obszary i formy są dalej mało znane, złożone i trudne. Wymagają od pedagogów wczesnoszkolnych rzetelnej wiedzy psychologicznej dotyczącej rozwoju dziecka – jego prawidłowości, uwarunkowań, potencjalnych możliwości, stymulowania i poszukiwania „śladu”, formułowania zasad edukacyjnych, wykreowania ucznia na jednostkę aktywną w kulturze, wychodzącą poza dostarczone informacje. Integracja jako koncepcja „dla rozwoju” i „wspierająca rozwój” w centrum uwagi stawia ucznia jako jednostkę wyjątkową, niepowtarzalną i umiejącą konstruktywnie myśleć, a nie bierną, nastawioną tylko na przyswajanie wiedzy „martwej”, „czyjejs”, stanowiącej balast obciążający pamięć.

Edukacja zintegrowana oparta na dialogowym systemie znaczeń i orientacji podmiotowej, akcentującej konstruktywne uczenie się, powinna dominować w polskich szkołach. Jest inaczej. Uprawiana w typowej polskiej szkole na zajęciach zintegrowanych przez nauczycieli koncentruje się przeważnie na „suchym” przekazie wiadomości, reguł, zamkniętych definicji podręcznikowych, wypełnianiu ćwiczeń i nudnym, schematycznym toku ich prowadzenia. Trzeba z takiego sposobu pracy zdecydowanie zrezygnować i zacząć zupełnie inaczej



myśleć o edukacji „na nowo”, koncentrując uwagę na uczniu, rozwijaniu jego myślenia twórczego, krytycznego i całościowego poznawania świata z różnych punktów widzenia.

W swoich rozważaniach i interpretacjach na temat edukacji zintegrowanej wychodzę od istotnych założeń teoretycznych, które powinny w praktyce pedagogicznej uwzględniać wszyscy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, realizujący tę koncepcję z dziećmi w szkole. Odnosząc się do integracji, myślę o takim uczniu, który samodzielnie interpretuje rzeczywistość i aktywnie uczestniczy w budowaniu tożsamości oraz osobistej wiedzy, poznaje świat całościowo „po swojemu”, nabywa upodmiotowionych kompetencji, takich, które dla niego czynią świat oswojalnym, koherentnym, zrozumiałym, zapewniającym poczucie kontroli poznawczej. Tworzę także sobie model współczesnego nauczyciela refleksyjnego praktyka w działaniu, który zna teoretyczne i praktyczne wymiary edukacji zintegrowanej oraz radzi sobie z jej „złożonością”. Refleksyjność spełnia najistotniejszą rolę, stanowi wyróżnik jego profesjonalizmu i jak słusznie stwierdziła W. Dróżka (2011, s. 135) powstaje z nowych konceptualizacji, urywa się do rangi kategorii całościowej. Staje się rodzajem otwartej przestrzeni, stwarzającej możliwość pełniejszej integracji z różnych stron i płaszczyzn. Pojmowana jest jako cecha osobowości nauczyciela oraz kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność jego namysłu nad osobistym działaniem pedagogicznym, praktyką uczenia i nauczania, wychowania, jej uwarunkowaniami oraz nabywaniu przez niego wiedzy praktycznej.

Publikacja składa się z czterech rozdziałów o charakterze teoretyczno-metodycznym, metodologicznym i praktycznym, uwzględniających tematykę dotyczącą wprowadzenia nauki zintegrowanej w klasach I-III szkoły podstawowej. Upowszechnienie tego modelu kształcenia wymaga wiedzy i koncentracji wysiłków nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na różnych płaszczyznach jej uprawiania: treściowej, wychowawczej, metodycznej i organizacyjnej.

W rozdziale pierwszym przybliżyłam genezę nauki całościowej, począwszy od starożytności do czasów współczesnych, interpretując różne ujęcia terminologiczne dotyczące integracji, podejścia, modele i formy. W rozdziale drugim poddałam refleksji istotę zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej, jej założenia, płaszczyzny, przybliżając czytelnikowi uczenie się jako orientację podmiotową, rozwijającą twórczą aktywność uczniów, również tę społeczną,

---

uczenie nastawione na wielostronne rozwijanie osobowości i jej sfer: poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej i sprawczej. W swoich rozważaniach akcentują zróżnicowane podejście nauczyciela klas I-III do pracy z dzieckiem w kontekście integracji wszystkich składników procesu edukacyjnego. Koncentrują się na znaczeniu doświadczenia ucznia jako podstawy teoriopoznawczej wieku wczesnoszkolnego oraz na zintegrowanej przestrzeni edukacyjnej. Traktują edukację zintegrowaną jako: proces łączenia wiedzy i doświadczenia w całość, prezentując zarys znajomości perspektyw ciągle nowego jej odkrywania, otwartość na realizację jej różnych obszarów i wymiarów. Metodyka aktywna i rozwiązania paradygmatyczne w pracy nauczyciela z uczniami otwierają rozdział trzeci poświęcony: edukacji systemowo-kompleksowej, kluczowej przy koherentnym doborze treści i projektowaniu wielostronnej działalności uczniów; celom ogólnym, operacyjnym i szczegółowym; metodom rozwijającym ich twórczą aktywność, komunikacji, dialogu i dziecięcym pytaniom; problemowym ośrodkiem tematycznym, zastosowaniu problemowego toku dla całościowego opracowania zróżnicowanych ciągów sytuacyjnych i zadaniowych, treści programowych należących do 13 obszarów edukacyjnych. Kolejne podrozdziały wzbogacą wiedzę teoretyczną i kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie innowacyjnego wprowadzania w praktykę edukacyjną założeń paradygmatów dydaktycznych obiektywistycznych: normatywnego i instrukcyjnego oraz konstruktywistycznego, określających i wyjaśniających analizę rzeczywistości edukacyjnej. Włączenie wybranych założeń paradygmatycznych w tok zajęć zintegrowanych przyczyni się do metamorfozy uprawianej przez nauczycieli teorii „urabiania” ucznia i wprowadzi ich w świat teorii rozwijającej dziecięcą aktywność badawczą, w świat tajemnic wiedzy – zrozumiałej, osobistej i samodzielnie konstruowanej. Przyczyni się także do dominacji procesu twórczego uczenia się nad programocentrycznym nauczaniem w klasach I-III szkoły podstawowej oraz realizacji przez nauczycieli nowatorskich założeń paradygmatów w swojej codziennej pracy edukacyjnej. Wzbogaci praktykę edukacyjną o próby wyjaśnienia i interpretacji palących problemów wczesnej edukacji dziecka w świetle zmian organizacyjnych, programowych i metodycznych, ukazując różne formy podejścia do uczniów, nauczycieli, rodziców na tle przeobrażeń paradygmatycznych. Nowatorstwo – Twórczość – Samodzielność stanie się wielowymiarowym drogowskazem do

wzbogacania pragmatycznych kompetencji nauczycieli w praktyce edukacyjnej.

Planowanie i organizacja pracy edukacyjnej nauczyciela w klasach I-III to czwarty rozdział w publikacji. Czytelnik zapozna się tutaj z nauczycielem jako profesjonalnym, refleksyjnym praktykiem, jego cechami, osobistym wymiarem pracy zawodowej, kompetencjami i twórczością, a także organizowaniem przez niego integralnego środowiska uczenia się i przestrzeni edukacyjnej. Podda swoistej interpretacji obowiązującą podstawę programową kształcenia ogólnego w zakresie I etapu edukacyjnego jako dokumentu regulującego pracę edukacyjną w szkole, stanowiącą źródło wymagań stawianych uczniom po ukończeniu trzech klas szkoły podstawowej. Podrozdział zawiera wykaz kolejnych podstaw programowych, określa cele, zadania, treści kształcenia (działy programowe) oraz strategie uczenia się – nauczania i koncepcję edukacji zintegrowanej R. Więckowskiego. Następny podrozdział otwierają informacje dotyczące konstruowania własnych programów edukacji wczesnoszkolnej – pojęcie, struktura, kryteria określające wartości oraz etapy konstruowania. Projektowanie pracy edukacyjnej w klasach I-III ukazuje ją jako proces dynamiczny, zmienny i elastyczny. Przedstawiam w nim: szkolny plan nauczania, rodzaje planów pracy edukacyjnej, budowę scenariusza zajęć zintegrowanych, sposoby jego konstruowania i przykłady własnych scenariuszy studentów studiów niestacjonarnych kierunku: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna kształcących się w Lubelskiej Akademii WSEI.

Biorąc pod uwagę potrzebę przygotowania niniejszego opracowania dla studentów studiujących kierunek: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, miałam na względzie przybliżenie otwartej problematyki dotyczącej realizacji treści programowych z przedmiotu: Podstawy edukacji zintegrowanej w klasach I-III. Zaprezentowałam nieco inne, nowe spojrzenie na: ucznia i nauczyciela w procesie edukacyjnym, na przestrzeń edukacyjną, która tworzy synergię różnych oddziaływań, strategie i łączenie paradygmatów, na modernizację systemowo-kompleksowo-problemową, projektowanie pracy i problemowych ośrodków tematycznych, konstruowanie własnych programów kształcenia i tworzenie konstruktywnych scenariuszy zajęć zintegrowanych. Jest to problematyka bardzo istotna dla nauczyciela i podkreśla ogromną ważność koncepcji integracji dla wielointeligentnego rozwoju uczniów. Odwoływałam się do inspiracji, ciekawych

narracji i różnych propozycji teoretyczno-badawczych wybitnych pracowników nauki – pedagogów wczesnoszkolnych, zajmujących się problematyką integracji, specjalistów, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – praktyków, konsultantów i edukatorów. Wykorzystałam treści z całego mojego dorobku naukowego, publikacji zwartych, artykułów naukowych, esejów, opracowań metodycznych i recenzji programów oraz podręczników szkolnych. Bardzo duży wkład mają studenci, którzy stopniowo, ale konstruktywnie wkraczają w rzeczywistą realizację tej koncepcji w praktyce pedagogicznej i systematycznie współpracują ze mną przy projektowaniu własnego warsztatu pracy.

Składam podziękowanie moim Recenzentkom: Pani Profesor Uczelni Urszuli Ordon oraz Pani Doktor Renacie Piskorz za rzetelne merytorycznie i metodycznie wartościowe uwagi, które pozwoliły mi na przygotowanie tej publikacji.

**1**

**2**

**3**

**4**

## **Rozdział I**

# **Z historii edukacji zintegrowanej**

## 1.1. Starożytność i Średniowiecze

Edukacja zintegrowana ma dość długą historię i bogate tradycje w dziejach teorii i praktyki pedagogicznej. Jej koncepcja odnosi się do szerokiego kręgu zagadnień związanych z wychowaniem i nauczaniem, połączonych paradygmatem wspólnej idei scalania. Możemy mówić tutaj o integracji szkoły i środowiska społecznego, wychowania i nauczania, zespołu klasowego, programów – treści nauczania, metod pracy z dzieckiem w celu czynnościowego stymulowania jego rozwoju oraz o integracji dzieci zdrowych z niepełnosprawnymi. Jej historyczno-pedagogiczny charakter i interdyscyplinarny, systemowy wymiar obejmuje wiele aspektów związanych z holistycznym wychowawczym i edukacyjnym oddziaływaniem na uczniów w kierunku poznawania otaczającej przez nich rzeczywistości. Aby poznać istotę tej koncepcji, należy sięgnąć głęboko do źródeł, poddać je interpretacji nad kształtowaniem myśli pedagogicznej na przestrzeni dziejów. Historia uczy nas różnokierunkowej orientacji pedagogicznej w odniesieniu do przeszłości oraz teraźniejszości, a także pozwala wysuwać prognozy i wnioski na przyszłość, wnikając w głąb poznania interesującego nas zagadnienia. Analizując rys historyczny nauki całościowej, należy postawić sobie pytanie, kiedy zrodziły się pierwsze elementarne idee, będące w dzisiejszych czasach częściami składowymi koncepcji współczesnej edukacji zintegrowanej. Poddając (re)interpretacji rozwijającą się na przestrzeni dziejów działalność pedagogiczną myślicieli, zauważamy, że jej źródła dostrzegalne są już w starożytności, zwłaszcza w poglądach filozofów epoki, doceniających ogromną wartość wychowania i nauczania. Kładli oni nacisk na wszechstronny rozwój dziecka, poprzez jego czynne działanie, czyli stwarzanie mu warunków do intensywnego poznawania i przeżywania świata, co stanowiło podstawę pracy edukacyjnej w szkole.

Jako pierwszy systemową próbę łączenia różnych obszarów życia i działalności człowieka podjął Konfucjusz (551-79 r. p.n.e.), który dobrobytu państwa upatrywał w organizacji kształcenia etycznego,

intelektualnego i praktycznego (Andrukowicz, 2004, s. 61). Odniesienie do idei integracji można zauważyć także w poglądach sofistów, którzy stworzyli humanistyczną teorię wychowania. Według nich nauczanie potrzebuje przyrodzonych zdolności i ćwiczenia wymagającego długiego czasu. Należy dążyć do wykształcenia doskonałej indywidualności, która będzie żyła zgodnie z przyjętymi zasadami prawa i moralności, ponieważ to prowadzi do osiągnięcia szczęścia. Sofiści zwrócili uwagę na podmiotowość jednostki i jej indywidualność, stanowiących założenia integracji wychowania i kształcenia. Jedną z niezwykłych koncepcji edukacji dziecka wypracował Platon (427-347 r. p.n.e.). Po ukończeniu 6. roku życia dziewcząt i chłopców zalecał oddzielne ich wychowanie według tego samego programu. Głównym jego zadaniem była równowaga między ciałem a duchem. Cel ten miał być osiągnięty poprzez zalecane ćwiczenia gimnastyczne dla dzieci, rozwijanie zasad moralnych, smaku estetycznego, uczestnictwo w uroczystościach publicznych, połączonych z deklamacjami oraz tańcami, które filozof uważał za czynnik dyscyplinujący i budzący harmonię. Prawdziwa nauka szkolna rozpoczynała się dopiero w wieku dziesięciu lat. Kolejne trzy lata obejmowały naukę czytania, pisania i rachunków. Nauka matematyki była priorytetem na każdym poziomie nauczania ze względu na dostosowanie jej do potrzeb służby wojskowej, handlu, rolnictwa czy też żeglugi. Główną zasadą dydaktyczną okazała się zasada indywidualizacji, która umożliwiła rozwój wrodzonych zdolności uczniów. Odnosząc się do współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej, zasada ta polega na dostosowaniu i zróżnicowaniu przez nauczyciela treści kształcenia, metod nauczania, form organizacyjnych oraz środków dydaktycznych do indywidualnych możliwości uczniów, uwzględniając ich potrzeby, dążenia, typ inteligencji, osobowość intelektualną, styl komunikacji, motywację oraz zainteresowania. Realizując tę zasadę, rozwija się i kształtuje umiejętności oraz sprawności, wyposaża uczniów w kompetencje, różnicując tempo pracy, elastycznie reguluje się czasem. Istotę indywidualizacji stanowi aktywność ucznia, która w czasie trwania procesu wychowania i kształcenia powinna dawać możliwość wykorzystania wszystkich kanałów percepcji otaczającego świata, umożliwić posługiwanie się własnymi możliwościami, zdolnościami oraz dokonywać wyboru najwłaściwszej dla niego drogi edukacyjnej. W edukacji zintegrowanej ucznia postrzega się jako odrębną jednostkę, posiadającą odpowiednie tempo rozwoju i zróżnicowane indywidualne

możliwości fizyczne, intelektualne oraz emocjonalne. Zasada indywidualizacji wskazuje na harmonię otoczenia, troskę o każdego ucznia oraz na gotowość do nawiązywania z nim indywidualnych kontaktów. Każdy uczeń jest indywidualnością, wymaga dogłębnego poznania w celu kierowania jego dalszym rozwojem oraz zaspokojenia potrzeb psychicznych i społecznych. Różnice uwzględniają cechy fizyczne, wygląd zewnętrzny, właściwości psychiczne i przejawiają się w różnych reakcjach, sytuacjach dydaktycznych i działaniach. Szerzej, dotyczą wiedzy, umiejętności i doświadczenia, przebiegu czynności poznawczych (zróznicowanie uczniów w ogólnej sprawności intelektualnej), zdolności poznawczych i zainteresowań, motywacji uczenia się, stanu zdrowia (procesy nerwowe, warunki środowiskowe). Według Platona istotną rolę odgrywało uczenie się poprzez zdobywanie doświadczeń oraz osobiste oddziaływanie na wychowanków. Kontynuatorem myśli pedagogicznej Platona był jego uczeń Arystoteles (384-322 r. p.n.e.). Punktem wyjścia w wychowaniu i nauczaniu dziecka zgodnie z jego poglądami była konieczność rozróżnienia trzech momentów w rozwoju człowieka: ruch fizyczny, etyka i rozum. Najmłodszy rozpoczynali naukę w 7. roku życia, biorąc aktywny udział w nabywaniu podstawowych umiejętności w zakresie nauki czytania, pisania, liczenia i rozumowania, rysunków, gramatyki, geometrii i historii (Karbowniczek, 2021, s. 1-22). Z otoczenia i przestrzeni usuwano wszystko, co wpływało ujemnie na całościowy rozwój dziecka, a szczególnie na jego wychowanie moralne. Muzyka, śpiew, rysunek to obszary, dzięki którym uaktywniała się twórczość jednostki. Arystoteles poddał analizie psychologicznej i logicznej proces nauczania i uczenia się. Ten drugi składał się z następujących stopni: spostrzegania zmysłowego, zapamiętania i opanowania. Wymienionym stopniom odpowiadały trzy etapy pracy dydaktycznej: przedstawienie rzeczy nieznannej, zapamiętanie zdobytych wiadomości oraz tak zwane „wprawianie się”, czyli posługiwanie się zdobytymi wiadomościami. Ten wybitny filozof grecki dostrzegał, tak jak inni przedstawiciele pedagogiki dzieciństwa, rolę poznania zmysłowego, jego zdaniem najefektywniejszego w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. System edukacji w starożytnym Rzymie był bardzo zbliżony do greckiego. Na myśl współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej wywarły poglądy Seneki (4 r. p.n.e. – 65 r. n.e.), który podkreślał priorytetową rolę wychowawcy, zgodną z głoszonymi zasadami kształcenia osobowości młodego człowieka.



Jego celem powinna być stymulacja pragnienia wiedzy w uczniach. Podobne podejście w tej kwestii prezentował Kwintylijan (35-96 n.e.). Jako zwolennik publicznego wychowania upatrywał wartości w nauce współżycia społecznego i rozbudzaniu ambicji uczniów. Dzieło „O wychowaniu mówcy” poświęcone zostało zagadnieniom dydaktyki praktycznej. Zgodnie z jego poglądami „siły umysłowe dzieci są tak obfite, że nie mogą zadowolić się tylko jedną nauką. Zajmując się jednym przedmiotem, równocześnie spoglądają w różne strony, co umożliwia studiowanie większej ilości nauk (Kot, 1996, s. 98). Kwintylijan zalecał nauczanie łączne czytania i pisania, wdrażając przy tym ucznia do staranności i estetyczności. Ogromne wymagania stawiał nauczycielowi wczesnej edukacji, który powinien posiadać duże doświadczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz umiejętność „zniżania się do dziecięcych pojęć”. Język jako umowny system symboli oraz podstawowe narzędzie komunikacji z innymi ludźmi umożliwiało dzielenie się wiedzą i uczuciami pomiędzy wychowawcą a wychowankami, oddziaływał na ich myślenie i działanie. Zwracał uwagę na walory nauczania grupowego, które często i dzisiaj poddawane są (re)interpretacji jako innowacyjny paradygmat wspólnoty. Uczenie się zbiorowe i we współpracy to zorganizowane zadania i ćwiczenia wykonywane wspólnie z „innymi, ich wspomaganie, obejmujące rozwiązywanie problemów w parach lub grupach”. Towarzyszą temu dyskusje, negocjacje, wyrażanie poglądów, opinii, sądów itp. Z kolei kooperatywne uczenie się i nauczanie we współpracy, na które Kwintylijan wskazywał w swoich poglądach, polegało na równoczesnych interakcjach, pozytywnych zależnościach i indywidualnej odpowiedzialności. Jego cechami były: integracja, koleżeńskie interakcje, skuteczna komunikacja, wysoki poziom akceptacji i wsparcia, angażowanie się wszystkich, duża pomoc i wysoka koordynacja wysiłków. W myśl Kwintylijana, obecna idea integracji polega na włączeniu się wszystkich uczniów w proces wychowania i nauczania szkoły, tych zdolnych i mniej zdolnych, jak również na scalaniu nauk oraz koncentracji na możliwościach rozwojowych dziecka.

O średniowieczu mówi się jako o czasach zastoju czy nawet wycofania edukacyjnego. Wydawać by się mogło, że w epoce dominacji uczenia się pamięciowego i stosowania niehumanitarnych kar cielesnych nie odnajdujemy żadnych przesłanek oddziałujących na współczesną koncepcję edukacji zintegrowanej. Jednak Hrabanus Maurus (776-856) – pierwszy nauczyciel Niemiec – w swoich

poglądach nawiązywał do dzieł Kwintyliana, stosując podstawowe zasady dydaktyczne: stopniowania wiedzy w przekazie oraz pogładowości poprzez oglądanie i podziwianie. Według niego, integrując obydwie zasady, należy zwrócić uwagę na zakres wiedzy i jakość, jej gruntowne przemyślenie, staranną i systematyczną interpretację, wnikając przy tym w poziom trudności oraz interdyscyplinarny i wielowymiarowy stopień jej pogłębiania. Pogładowość to wprowadzenie bezpośredniego poznania rzeczywistości do procesu nauczania, to wnikliwa obserwacja, czyli spostrzeganie rzeczy, faktów, zjawisk, którym towarzyszą: doświadczenie, eksploracja, eksperymentowanie, dociekliwość, zdolność rozumienia otoczenia. Za istotne uważał cechy charakterystyczne nauczyciela, jego kompetencje, postawę, profesjonalizm oraz talent pedagogiczny. Inspirował samodzielność w konstruowaniu wiedzy przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Drugim myślicielem podkreślającym w swoich poglądach znaczenie zasady wszechstronności w nauczaniu, którego efektywność gwarantowała konstruktywna współpraca ucznia z nauczycielem, był Hugo od świętego Wiktora (1096-1141). Myśliciel ten silnie akcentował integrację podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia, zasadę stopniowania trudności, rozwijanie zdolności poznawczych uczniów i ich zainteresowań, atrakcyjność i eklektyzm wykorzystania metod rozwijających aktywność. Do źródeł współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej należą również przekonania filozofa scholastycznego i teologa świętego Tomasza z Akwinu (1225-1274), według którego punktem wyjścia w nauczaniu i uczeniu się dzieci jest poznanie zmysłowe, odbiór bodźców służących rozwijaniu zainteresowań danym przedmiotem. W stosunku do poznania zmysłowego priorytetem był tutaj wewnętrzny akt umysłu. Z kolei do poznania prawdy dochodziło się dwoma drogami: poprzez pouczenie innych albo własne badanie i osobiste studium. W pracy nauczyciela dominował akcent motywowania dziecka do samodzielnej aktywności, dzięki której uczyło się ono: konstruowania tożsamości, świadomego kierowania swoim zachowaniem, stawania się jednostką autonomiczną, umiejącą podejmować decyzje i je uzasadniać, wykazywania się ciekawością poznawczą, samokrytycyzmem, umiejętnością podejmowania dialogu i dokonywania wyborów. W kontekście samodzielności włączano ucznia w różnorodne sytuacje zadaniowe, wymagające posiadania wiadomości, stwarzające warunki do posługiwania się nimi w generowaniu nowej wiedzy, jej weryfikowaniu i tworzeniu nowych znaczeń.

## 1.2. Czasy nowożytne

Okres ten wniósł za sobą postępową myśl pedagogiczną, która odegrała istotne znaczenie w kreowaniu obecnej wizji edukacji zintegrowanej. W nauczaniu i uczeniu się istotną rolę odgrywał rozwój aktywności, samodzielności i twórczości ucznia oraz jego zdolności, a przede wszystkim wszechstronne zainteresowania. Program nauczania dostosowano do możliwości psychofizycznych dziecka, kładąc duży nacisk na zrozumienie przyswajanych treści.

W twórczości poniżej wymienionych myślicieli zauważamy wręcz rewolucyjne poglądy na temat wychowania i nauczania dziecka, które możemy odnieść do teraźniejszych założeń zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Ogromne znaczenie na poddaną interpretacji kwestię mają poglądy Jana Ludwika Vivesa (1492-1540), hiszpańskiego humanisty, który wychowanie traktował jako zadanie społeczne, mające na celu moralne podniesienie ludzkości. Postulował obserwację w nauczaniu i uczeniu się oraz rozwijanie samodzielności myślenia u dziecka. Odrzucał metody werbalne stosowane w pracy szkolnej przez nauczycieli, uzasadniając ich niewielką przydatność w edukowaniu jednostki. Jako pierwszy priorytetową rolę przypisywał szeroko pojętemu współdziałaniu rodziny i szkoły w procesach wychowawczych i edukacyjnych. Aktywność, nauka, ćwiczenia na świeżym powietrzu, naturalizm w trakcie ogólnorozwojowych i dydaktyczno-badawczych zabaw stanowiły podstawę rozwijania introspekcji percepcyjnej w integralnym poznawaniu świata, rozwijaniu wartościujących zachowań jednostki. Vives preferował „sensualistyczną teorię poznania jako najdalej idącą konsekwencję renesansowego krytycyzmu i niezależności myśli”. Aby szkoła należycie spełniała swoją rolę, musi w niej panować przyjazna atmosfera, oparta na paradygmacie wspólnoty i partycypacji oraz na indywidualnym podejściu nauczyciela do dzieci, opierając się na psychologii różnic rozwojowych. Wielkie nadzieje w edukacji pokładał najwybitniejszy czeski pedagog – reformator szkolnictwa i propagator zasady pogładowości – Jan Amos Komeński (1592-1670). Uważał on, że wszystkim najmłodszym należy zapewnić odpowiednie wychowanie i kształcenie, dzięki którym będą mogli zdobyć wiedzę operatywną i umiejętnie wykorzystać ją w wielu dziedzinach życia. Podstawę jego postulatu pogładowości stanowiła obserwacja, poznawanie świata poprzez bezpośredni kontakt z rzeczywistością, poprzez narządy zmysłów (wielozmysłowość). Aby szkoła mogła przygotować uczniów do życia, musi mieć kompetentnych nauczycieli, wykorzystujących skuteczne metody

nauczania oraz wartościowe od strony merytorycznej, metodycznej oraz rzeczowej podręczniki. Powinna także uwzględniać skłonności dzieci do ciągłego ruchu, niechęć do przymusu, potrzebę współzawodnictwa oraz zróżnicowanej pracy umysłowej. Komeński był zdecydowanym przeciwnikiem bezmyślnego uczenia się na pamięć bez głębszego zrozumienia realizowanego tematu, wynikającego z logicznego następstwa, opierającego się na zasadzie systematyczności. Program nauczania w szkole elementarnej miał charakter ogólny, wszechstronny, stanowił pewną całość (obejmował: język ojczysty, rachunki, początki geometrii, śpiew pieśni, religię, wiadomości o stosunkach społecznych, gospodarczych i państwowych, zarys historii powszechnej, wiadomości z geografii – wiedzę o Europie, własnej ojczyźnie, informacje o rzemiosłach). Zalecał także stosować zasadę stopniowania trudności w edukacji, opartą na znajomości psychofizycznego rozwoju uczniów, uwzględniając poziom tych słabszych, mniej zdolnych i wątłych. Nauczyciel w toku pracy przechodził od tego, co znane, do tego, co nieznanne, od rzeczy prostych do bardziej złożonych. Najbardziej fundamentalne było jednoczesne poznawanie rzeczy i słów w toku integracji poszczególnych treści z różnych obszarów nauki szkolnej, ściśle ze sobą powiązanych. Bogdan Suchodolski wraz z Jadwigą Walczyną, opracowując własną koncepcję integracji w poglądach tego niepowtarzalnego pedagoga, wyróżnili dwa wątki: dydaktyczny (organizacyjno-metodyczny) i pansoficzny (teoretyczno-filozoficzny). Pierwszy oparty był na antropologii. Drugi z kolei oznaczał zdobycie uniwersalnej wiedzy o rzeczywistości i możliwościach jej spożytkowania. Według jego założeń świat jest jednością, składającą się z wielorakich i powiązanych ze sobą rzeczy. Analizując i interpretując pedagogikę Jana Amosa Komeńskiego, Wiesław Andrukowicz (2001, s. 62; 2004) stwierdził, że można już zauważyć wiele odniesień do współczesnej koncepcji integracji. Należą do niej między innymi: scalanie różnych treści kształcenia, metod nauczania i środków dydaktycznych. Zaczyna rozwijać się płaszczyzna integracji szkoły z rodzicami oraz, co najważniejsze, objęcie edukacją elementarną wszystkich dzieci. Według tego autora, Komeński stał się twórcą integralnego systemu kształcenia człowieka, bez względu na jego pozycję społeczną, ekonomiczną, wyznanie, narodowość czy rasę, gdzie nauczanie zapewniało nie tylko prostą reprodukcję kompetencji poznawczych, lecz także jakościowe formowanie własnego widzenia świata. Jan Jakub Rousseau (1717-1778) – filozof, pisarz, zwolennik wychowania swobodnego i pedagogiki naturalistycznej – ujmował wychowanie jako sztukę opartą na dwóch zasadach: pierwszej, pozwalającej na swobodne

rozwijanie się natury ludzkiej w dziecku bez ingerencji, ograniczeń, biegu natury i wpływów zewnętrznych, oraz na dostosowaniu do naturalnego, swobodnego (fizycznego i psychicznego) rozwoju dziecka (progresywność). Rousseau naturę uważał za najlepszą nauczycielkę, a jej wytwory – kamyki, piasek, nasiona, gałązki, listki i inne – za najwłaściwsze zabawki dla dzieci. Liczył się z ich prawami, traktował je jako podmiot i indywidualność. W wychowawcy upatrywał przyjaciela i partnera uczniów, osobę wspierającą, wspomagającą, zrównoważoną, dającą przykład i wzór do naśladowania. Zostawiając dziecku swobodę, wyzwalał w nim zdyscyplinowaną i twórczą samodzielność. Powyższe tezy znajdują odzwierciedlenie we współczesnej koncepcji kształcenia zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej, która jest zorientowana na dziecko jako całość i indywidualność, pełnowartościową jednostkę i podmiot procesu edukacyjnego. Jan Henryk Pestalozzi (1746-1827) to twórca oryginalnego systemu pedagogicznego, opartego na nauce o rzeczach, którego podstawę stanowiły przesłanki psychologiczne. Stworzył teorię nauczania elementarnego opartego na zasadzie bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością i systematycznym rozwoju jego zdolności umysłowych. W „nauce o rzeczach” uwzględniał treści zaczerpnięte z najbliższego środowiska, którego celem jest systematyczne i planowe zaznajamianie dzieci z najbliższymi przedmiotami i zjawiskami. Kryterium integracji treści stanowiły przedmioty, własności i zjawiska ogólne, powtarzające się. Organizacja systemu edukacji polegała na stworzeniu w dziecięcym umyśle całościowego, usystematyzowanego obrazu świata. Zdaniem Pestalozziego wychowanie ma być zgodne z naturą i siłami rozwojowymi jednostki, a nauczanie opierać się na metodzie oglądowej i przebiegać zgodnie z trzema naturalnymi stadiami poznania: dostrzeżenie wybranego przedmiotu (jednego), dokładne poznanie za pomocą różnych zmysłów, nazwanie – określenie stosownym pojęciem. Składnikami edukacji były elementy poznania: liczba, kształt i słowa. U najmłodszych rozwijano umiejętność liczenia – wymagającego nauki rachunków, mierzenia – wymagającego nauki rysunku i geometrii oraz mówienia – obejmującego ćwiczenia w mówieniu i czytaniu. Proces kształcenia miał uwzględniać „przyrodzone” właściwości uczniów. Według Pestalozziego zadaniem nauczania jest porządkowanie wyobrażeń i czynienie ich jasnymi. Jasność i dokładność pojęć można osiągnąć poprzez obserwację obiektów w rzeczywistości społeczno-przyrodniczej. Obserwacja musiała być odpowiednio ukierunkowana, zmierzać do policzenia przedmiotów czy obiektów, określenia ich formy czy kształtów i ich nazywania. Liczba, kształt i nazwa umożliwiały tworze-

nie jasnych, poprawnych pojęć, pełną charakterystykę spostrzeganych obiektów, a więc stanowiło podstawowe elementy nauczania. Pedagog ten umiejętnie integrował wychowanie umysłowe, moralno-religijne i fizyczne z praktycznym przygotowaniem dzieci do życia. Doceniał prawdziwych i oddanych wychowawców, którzy „widzieli w każdym dziecku tę samą godność i szlachetność ludzką” (Pestalozzi, 1955, s. 45). Dzięki działalności pedagogicznej Jana Henryka Pestalozziego znacznie wzrosło zainteresowanie szkolnictwem początkowym. Jak słusznie zauważył S. Możdżeń (2006), wznowił on starożytny pogląd Pitagorasa głoszący, iż największy wysiłek pedagogiczny powinien być skierowany na najwcześniejszy wiek życia dziecka.

### 1.3. Koncepcja integracji w okresie Nowego Wychowania



**Integracja oparta na przesłankach pedagogicznych nawiązuje przede wszystkim do koncepcji edukacyjnych, prezentujących różne podejścia, powstałych w okresie Nowego Wychowania, a więc do: „szkoły pracy” Johna Deweya, „metody ośrodków zainteresowań” Owidiusza Decroly’ego, „nauczania łącznego” Bertholda Otto i Karola Linkego, „metody projektów” Williama Hearda Kilpatricka i Johna Stevensona, a także do systemów pedagogicznych Marii Montessori, Celestyna Freineta i innych. Zrodziła się ona na przełomie XIX i XX wieku jako próba przeciwstawienia się założeniom herbartowskiej szkole tradycyjnej, opartej na paradygmacie instrukcyjnym, scjentyzmie naiwnym i przekazie transmisyjno-monologowym, bez uwzględnienia możliwości, aktywności, zainteresowań i zdolności poznawczych uczniów.**

Już „nauka o rzeczach” zawierała w sobie elementy tendencji metodycznych w nauczaniu początkowym, które w XX wieku znane były pod nazwą nauki całościowej. Nowe prądy pedagogiki wykreowały jednostkę na działającą, tworzącą, doświadczającą, eksperymentującą. Psychologia dziecka zwracała szczególną uwagę na wrodzony dziecięcy popęd do czynności, na rolę zmysłów w procesie poznawania świata. Amerykański filozof i pedagog John Dewey (1859-1952) w swojej koncepcji opierał się na założeniach filozofii pragmatycznej, psychologii i socjologii. Poddając krytyce zasady dawnego wychowania i nauczania, pracę w założonej przez siebie szkole eksperymentalnej oparł na naturalnych potrzebach i przeżyciach dziecka. Preferował metodę uczenia się poprzez doświadczenie i działanie oraz rozwiązywanie problemów. Żadna czynność nie pochodziła z biernego naśladownictwa, gotowych schematów i narzucanych modeli. Pomysły wychodziły od samego dziecka, a projekt czynności zabaw i zajęć wynikał z konkretnych sytuacji. Nauka całościowa umożliwiła zatem uczniom klas początkowych kształtowanie obrazu otaczającego świata, uczyła poznawania rzeczy, obiektów, faktów, zjawisk. Świat jawił się jako całość i stanowił podstawę jego wnikliwego poznawania przez dziecko.

“

Szczególne miejsce zajmowała w niej wolność ucznia, indywidualizm pedagogiczny i współdziałanie, natomiast wychowanie, zdaniem Zbyszko Melosika (1995, s. 100) „miało ułatwić przystosowanie jednostki do zmieniających się warunków otaczającej rzeczywistości, w której uczy się ona przede wszystkim poprzez działanie”.

Oryginalność systemu Deweya wywarła znaczny wpływ na różne koncepcje nauczania łącznego w Europie. Owidiusz Decroly (1871-1932) swoją metodę, jako jedną z odmian nauki całościowej, podobnie jak Dewey oparł na naturalnych potrzebach i zainteresowaniach dziecka. Zadaniem wychowania było przygotowanie do życia poprzez przystosowanie do środowiska przyrodniczego i społecznego. W programie szkolnym nie widniał podział na przedmioty nauczania. Naukę Decroly organizował według ośrodków tematycznych, dostosowanych do faz rozwojowych, rozwijających się potrzeb, czynności

umysłowych i ruchowych dziecka, które stawały się ośrodkami zainteresowań i wielokierunkowej aktywności uczniów. Środowiskiem naturalnym były: ogród, plac szkolny, izba szkolna, natomiast środowisko społeczne stanowiło życie rodzinne i szkolne. Zrywając z encyklopedyzmem, Decroly akcentował trzy czynności: obserwację przedmiotów i zjawisk, kojarzenie (nawiązywanie do wcześniejszych wiadomości i kształtowanie pojęć), wyrażanie (rzeczowe: lepienie, modelowanie, rysowanie, wycinanie lub oderwane: opowiadanie, pisanie wypracowań). Wyrażanie miało na celu kontrolę i sprawdzenie osiągniętych wyników. Klasy stanowiły małe warsztaty i pracownie, w których uczniowie mieli możliwości konstruowania i sprawdzania wiedzy, jej weryfikacji, badania, eksperymentowania i przedstawiania argumentów. Myślenie i działalność poznawcza nie były ograniczone kopiowaniem, utrwalaniem i reprodukcją, lecz poznawaniem zjawisk i samodzielnym wyprowadzaniem z nich oraz uzasadnianiem nowych twierdzeń, przechodząc od praktyki do teorii. Zespoły klasowe były koedukacyjne i liczyły od kilku do kilkunastu uczniów w różnym wieku o możliwie jednolitym poziomie intelektualnym. Dzięki ich niewielkiej liczbie można było zapewnić swobodę, przestrzeń, możliwość negocjacji, aktywizację myślenia uczniów w relacjach grupowo-poznawczo-twórczych. Bardzo istotnym zadaniem szkoły „dla życia i przez życie” było obudzenie w dziecku zrozumienia dla tego, co tworzy, wykonuje, umożliwiając mu kierowanie samym sobą. Całościowe podejście odzwierciedlone zostało również we wprowadzeniu globalnej nauki czytania i pisanie oraz podczas gier wychowawczych i dydaktycznych, wspierających aktywność i rozwijających sprawność myślową uczniów. Pedagogika Decroly’ego według Ryszarda Więckowskiego (1993, s. 11-13) funkcjonowała w kręgu nacjonalistycznych koncepcji edukacji, które eksponowały znaczący udział czynników wrodzonych w rozwoju i życiu jednostki. Zaletą tego systemu było współdziałanie wychowawców z poszczególnymi dziećmi w kierunku jego pełnego indywidualnego rozwoju. Można zatem stwierdzić, że w metodzie ośrodków zainteresowań eksponowano integrację typu organizacyjnego. Austriacki pedagog Karol Linke (1884-1938) rozwinął ideę nauczania łącznego, teoretycznie ją uzasadnił i wprowadził do praktyki szkolnej w klasach początkowych. Zaproponował całościowe jednostki tematyczne zwane „kręgami życia” (poszczególne przedmioty i zjawiska, stanowiące funkcjonalnie ze sobą powiązaną całość i będące przedmiotem określonych działań dziecka, np. praca



listonosza, wapno w budownictwie) i „kręgami rzeczy” (przedmioty same w sobie, niejako oderwane od życia, np. waga, wapno). Linke, wychodząc z założenia, że dziecko ujmuje rzeczywistość w sposób holistyczny i stopniowo drogą analizy dochodzi do wyodrębnienia różnych gałęzi wiedzy, uważał, że nauka szkolna powinna mieć charakter łączny, a jej treści zawierać wycinki z natury i życia społecznego.



Zniósł nauczanie przedmiotowe w klasach młodszych, ponieważ jak twierdził (Linke, 1933, s. 13): *„nie można rozdrabniać ludzkiej wiedzy na cząstki i wpychać je potem w umysł dziecka, niezależnie od siebie, w starannie podzielonych czasach nauczania. Jednostką metodyczną był dzień pracy, który łączył się z poprzednimi i następnymi w większe jednostki, obejmujące tydzień, dwa tygodnie, a nawet miesiąc i rok”*.

Opracowanie treści ujętych w tych jednostkach przebiegało w dwóch fazach: obserwacji i wyrażania. Bezpośrednie obserwacje umożliwiały uczniom wycieczki lub celowo organizowane sytuacje w warunkach szkolnych. Po poznaniu rzeczy przechodzono do ekspresji, w której dziecko odzwierciedlało wiedzę zabarwioną osobistymi przeżyciami, wypowiadając się za pomocą rysunku, ruchu, mowy, pisma, barwy, dźwięku oraz liczby (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 49). Nauczanie łączne Karola Linkego scalało dwa systemy edukacyjne: nauczanie całościowe, globalne, niezróżnicowane treściowo oraz formalne z nauczaniem różnicującym się treściowo i formalnie-przedmiotowo-systematycznym.



**Znany amerykański filozof i pedagog William Heard Kilpatrick (1871-1965) wraz z profesorem pedagogiki Instytutu Carnegiego w Pittsburghu Johnem Alfredem Stevensonem (1845-1914) opracowali metodę projektu. W swoich założeniach w miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego i nauczania przedmiotowego wprowadzili tak zwane projekty, jako ośrodki nauki i pracy uczniów, które miały odpowiadać dziecięcym zainteresowaniom oraz wiązać ich działalność praktyczną z pracą umysłową.**

Metoda projektu spełniała rolę nowatorskiego przedsięwzięcia o charakterze badawczym, zmierzającego do realizacji większego, starannie zaplanowanego zadania, które powstaje przy twórczym zaangażowaniu uczniów i dorosłych. Stwarzała i stwarza nadal ona szansę wdrażania ich do wartościowego życia, które cechuje pasja i skuteczność działania. W czasie jej realizacji dziecko samo stawia pytania, samo szuka odpowiedzi i samo podejmuje decyzje dotyczące sposobu wykonania zadania czy rozwiązania problemu. Elementów nauki całościowej dopatrujemy się również w działalności pedagogicznej austriackiego myśliciela, twórcy antropozofii, Rudolfa Steinera (1861-1925), w jego szkole służącej dzieciom robotników i urzędników pracujących w fabryce wyrobów tytoniowych „Waldorf Astoria”.



*„Antropozofia jest wiedzą ujmującą człowieka w aspekcie całościowym, we wzajemnych związkach, to co wewnętrzne i to co zewnętrzne, istotę i zjawisko, ideę i rzeczywistość, ducha i materię, myślenie i egzystencję”*

(Adamek, 1997, s. 137, 140).

Jednym z zadań szkoły Steinera było ukazanie dzieciom całościowego i uporządkowanego obrazu świata. W programach nauczania występowało kilka grup obszarów edukacyjnych: główne, artystyczne i praktyczne, dobierane w zależności od wieku i zainteresowań uczniów. Te grupy uzupełniały dodatkowo: wychowanie fizyczne, religia oraz dwa języki obce. Wychowawca klasy przez osiem lat wnikliwie poznawał i oddziaływał na swoich wychowanków. Warto zwrócić szczególną uwagę na wprowadzoną przez Steinera ciekawą koncepcję organizacji tak zwanego nauczania „epokowego”. Polegała ona na tym, że w okresie od dwóch do czterech tygodni każdego dnia, w czasie dwóch godzin, uczyło się tylko jednego obszaru głównego. Po tym okresie rozpoczynała się następna epoka, obejmująca kolejny obszar główny. Treści kształcenia przewidziane do realizacji w ciągu całego roku szkolnego zostały opracowane w jednej lub dwóch „epokach”. Rolę podręcznika pełniły „zeszyty epokowe”, które w klasach młodszych dzieci tworzyły samodzielnie za pomocą rysunków, uzupełnianych notatkami nauczyciela. Wychowawca według Steinera powinien pełnić rolę ogrodnika – pielęgnującego dziecko jako roślinę, lekarza – naprawiającego to, co przez cywilizację zostało zepsute, kapłana – posiadającego antropozoficzną wiedzę o człowieku, wiedzącego, jakie warunki powinny zostać spełnione, aby mogło ujawnić się w nim pełne człowieczeństwo, artyści – wykorzystującego wyobraźnię i intuicję, które trafią do umysłu i serca najmłodszych (Depta, 1992; Laska, Piątek, 2005, s. 45-51). W nauczaniu epokowym ogromne znaczenie odgrywała twórcza aktywność ucznia – plastyczna, muzyczna – eurytmia (sztuka ruchu, ufizycznienie duchowości, „widziany śpiew”), teatralna, indywidualizacja kształcenia oraz poznawanie złożoności świata. To wszystko czyniło pedagogikę waldorfską inte-

resującą i powiązaną ze współczesną koncepcją integracji, niezwykle ciekawą. Odejście od intelektualizmu, inercji, werbalno-recepcyjnego charakteru zajęć, nadmiaru wymaganych informacji do zapamiętania na rzecz wspomagania rozwoju dziecka, na wartość jego wiedzy osobistej, stwarzanie stymulującego środowiska to założenia stanowiące główne przesłanie idei Steinerja. Twórcą ruchu nawiązującego do idei swobodnego wychowania i szkoły aktywnej był Celestyn Freinet (1896-1966), który pragnął uczynić swoją placówkę (Ecole moderne – 1935), założoną wraz z żoną Elizą, miejscem rzeczywistego wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, a rozwój ten widział jedynie w „obrębie kolektywu, któremu ono służy i z którego usług samo korzysta” (Freinet, 1949, s. 203). Takiego wychowania nie mogła zapewnić szkoła oparta na systemie klasowo-lekcyjnym i sztywnych regułach herbartowskiej pedagogiki. Stworzył system oparty na podstawach psychologicznych i socjologicznych. Jego praktyczna koncepcja była przykładem założeń dydaktyczno-wychowawczych szkoły twórczej, w której tradycyjne nauczanie podręcznikowe zastąpiono oryginalnymi metodami, formami i środkami dydaktycznymi pod nazwą „techniki pedagogiczne” (swobodny tekst, gazetka szkolna, drukarenka, korespondencja międzyklasowa i międzyszkolna, fiszki autokorektywne, doświadczenia poszukujące, żywy teatr, dyplomy sprawności) (Karbowniczek, 2008, s. 26). Freinet uważał za konieczne organizowanie uczniom wszechstronnych kontaktów ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Starał się rozwinąć nie tylko zainteresowania i twórcze możliwości uczniów, ale i nauczycieli, którym pragnął zaszcześcić potrzebę systematycznego poszukiwania nowatorskich, coraz bardziej doskonalszych rozwiązań edukacyjnych (Freinet, 1981, s. 163). Zrezygnował z systemu klasowo-lekcyjnego, a izbę lekcyjną z planem nauczania, podręcznikami, zastąpił tematyką zaczerpniętą z bieżącego życia, nauką opartą na swobodnym tekście, ekspresją we wszystkich możliwych przejawach – słowną, plastyczną, muzyczną, techniczną, metodami naturalnymi, dążąc do najpełniejszego rozwoju procesów poznawczych i kontaktów społecznych dziecka. Ogromne znaczenie w koncepcji Freineta ma wychowanie przez pracę, dzięki któremu zdobywa ono doświadczenie w toku różnorodnej działalności oraz przeżyć, wynikających z osobistego wysiłku, dzięki czemu rozumie wartość i sens pracy. Gwarancją efektywnej organizacji zróżnicowanych działań na zajęciach było kompetentne projektowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej

nauczyciela z uczniami w klasach młodszych. Konstruowaniem planów zajmowali się nauczyciele, opracowując w nim czynności oraz zadania dla uczniów. Na podstawie takiego planu wybierali oni sobie zadania, które samodzielnie starali się rozwiązywać w małych zespołach, po czym przygotowywali swoje indywidualne plany pracy, zawierające możliwe do wykonania projekty. Następstwem realizacji tych planów była kontrola. Uczniowie aktywnie uczestniczyli w ocenie własnego wysiłku i efektów pracy. Nauczyciel pełnił rolę promotora, doradcy, udzielał pomocy i wsparcia. Koncepcja pedagogiczna C. Freineta jest ciągle żywa, twórcza i otwarta, działa inspirująco na współczesny rozwój edukacji zintegrowanej, a jej założenia dotyczą wszystkich dziedzin w klasach I-III szkoły podstawowej. Również wielostronne doświadczenia Marii Montessori (1870-1952), lekarki, prekursorki pedagogiki wieku dziecięcego, wolności, zwolenniczki naturalizmu pedagogicznego, wywarły ogromny wpływ na integralne kształcenie uczniów w młodszym wieku szkolnym. Swoją koncepcję urzeczywistniła w zorganizowanym przez siebie w Rzymie (1906) „Casa dei bambini”, pełniącym rolę oryginalnej szkoły w domu. Było to środowisko stworzone dla zaspokojenia naturalnych potrzeb dzieci, które mogły je przekształcać i zmieniać, ćwicząc własne poczucie doskonałości. W tak skonstruowanej przestrzeni edukacyjnej uczyły się odpowiedzialności, uczestnicząc w zajęciach codziennych, mających charakter pracy aktywizująco-twórczej. Idea pedagogicznej koncepcji Montessori polegała na wprowadzeniu wolności, swobody, ale i dyscypliny, która stanowiła wyzwanie, aby stać się godnym tej wolności (Montessori, 1994, s. 43). Dzieciństwo według niej to okres niezwyklej elastyczności i intensywności rozwoju poszczególnych sfer, podatność na kreowanie zmian osobowościowych, dociekliwości badawczej oraz olbrzymiego potencjału do konstruowania wiedzy. Wymaga on od nauczycieli kompetentnej wiedzy psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej dotyczącej wszechstronnego, integralnego rozwoju dziecka – jego prawidłowości, uwarunkowań, możliwości, stymulowania tym rozwojem, nauczania w „poszukiwaniu śladu”, wykształcenia na jednostkę pełnomocną, aktywną w kulturze, wychodzącą poza dostarczone i podstawowe informacje.



**Montessori dużą wagę przywiązywała do bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością, podkreślała rolę przestrzeni szkoły i jej otoczenia, które ożywia świat przyrody: kwiatów, roślin, krzewów, drzew. Podstawowymi warunkami harmonijnego rozwoju dziecka było urządzenie otoczenia, materiał dydaktyczny oraz osobowość nauczyciela. Wychowawca zobowiązany był do przygotowania urozmaiconego środowiska i umożliwienia wychowankom wielointeligentnego rozwoju w trakcie wykonywania różnorodnych działań.**

W domach dziecięcych nie było miejsca na współzawodnictwo, konkurencję, rywalizację, nie stosowano nagród i kar (Szuksta, Mendel, 1995, s. 24). Każde dziecko wykazywało potrzebę posiadania własnego miejsca, które mógł stanowić nawet fragment stolika. Materiał dydaktyczny z kolei służył do rozwijania zmysłów i ćwiczeń mięśni. Jego zadaniem było dostarczenie rozmaitych bodźców czuciowych i doskonalenie percepcji selektywnej bodźców. Toteż miał być zróżnicowany oraz dobrany w taki sposób, aby dziecko mogło z łatwością kontrolować swoją działalność i poprawiać błędy. Do kluczowych powinności nauczyciela zaliczano inspirowanie spontanicznych reakcji dziecka i świadczenie mu pomocy, tworzenie atmosfery porządku w zabawie, nauce i pracy, prowadzenie systematycznej obserwacji, dobór materiałów, rejestrację spostrzeżeń, ich wartościowanie i konstruowanie oceny opisowej. Oprócz przygotowania merytorycznego i metodycznego musiała być to osoba pokorna, cierpliwa, odpowiedzialna za rozwój najmłodszych, opanowana, spokojna, skromna, działająca w myśl motto: „Pomóż mi zrobić to samemu”. Swoje postępowanie powinna uzależniać od dziecka i szanować je w czasie pracy, odpoczynku, a szczególnie wtedy, gdy popełnia błędy (Klim-Klimaszewska, 2016, s. 561). Montessori była wnikliwą

obserwatorką dziecięcych zachowań (psychika, adaptacja, intelekt). W domach uczyły się komunikowania, wzajemnej pomocy, samokontroli, samooceny, systematycznej pracy nad sobą, odkrywania nowych rzeczy i zjawisk, poszukiwania dobrych rozwiązań oraz twórczych rozwiązań. Charakterystycznymi elementami jej metody jest problemowo-kompleksowy układ programowych treści kształcenia, uzupełniony dużą liczbą przykładów, co pozwala z jednej strony na redukcję materiału programowego, a z drugiej nie prowadzi do wypaczenia obrazu świata. W realizacji treści programowych przechodzi się od najbardziej ogólnych spostrzeżeń do danych szczegółowych. Tworząc globalny obraz otaczającego świata i wchodzących w jego skład elementów, nie zapomina się o łączących te elementy relacjach i współzależnościach.

#### **1.4. Nauka całościowa w wybranych polskich koncepcjach pedagogicznych**

Na podkreślenie zasługuje wkład polskich pedagogów w rozwój idei nauki całościowej, a mianowicie Jana Władysława Dawida, Sergiusza Hessena, Henryka Rowida, Mariana Falskiego, Marii Grzegorzewskiej, Jana i Antoniny Maćkowiaków, Jadwigi Walczyny, Łucji Muszyńskiej oraz Marii Cackowskiej i Ryszarda Więckowskiego.

Jan Władysław Dawid (1859-1914) był uznawany za twórcę naukowo uzasadnionej metodyki nauczania początkowego oraz za prekursora nauki całościowej. W swoich pracach szeroko opisał własną koncepcję scalania celów, treści, metod pod hasłem „nauki o rzeczach”, symptomatycznej dla ówczesnego nauczania początkowego, mającej głębokie podstawy teoretyczno-psychologiczne, teorio-poznawcze i społeczne. Zgodnie z jego koncepcją nauka o rzeczach w szkole obejmowała uczniów w wieku od 7 do 9 lat. Program nauki był zaprojektowany według naturalnych zbiorów ze świata przyrody i świata człowieka, od tego, co bliskie, do tego, co dalsze, od tego, co łatwe i proste, do tego, co złożone i trudne (Karbowniczek, 2016, s. 51; Karbowniczek, 2012; Dawid, 1960; Parafiniuk-Soińska, 2001, s. 142-143; Więckowski, 1993, s. 20; Wołoszyn, 1960, s. 23; Wołoszyn, 1966). Dawid posługiwał się zasadą koncentracji. Kurs nauki o rzeczach podzielił według naturalnych zbiorów: pokój, mieszkanie, ogród i dom, miasto i wieś, pole, łąka, las, woda (rzeka i staw), miejsce rodzinne i jego okolice. Dobór treści kształcenia dostosowany

był do aktualnej pory roku. O skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej decydowało rozumienie dziecka, jego wszechstronne poznanie. Ten znakomity psycholog i pedagog, podobnie jak Jan Henryk Pestalozzi, nauczanie początkowe oparł właśnie na nauce o rzeczach, czyli na zapoznawaniu ucznia z najbliższym otoczeniem, kształcącym jego spostrzegawczość oraz zdolność, celowość i wnikliwość obserwacji.

Zasada całościowości w edukacji znalazła również pogłębioną analizę w opracowaniu rosyjskiego pedagoga S. Hessena (Duraj-Nowakowa, 1997, s. 31-32; Hessen, 1959), który zalecał w pierwszych latach szkoły podstawowej nauczanie globalne poprzez zastosowanie tak zwanego kursu epizodycznego. Każdy epizod przedstawiał kompleksowo zdarzenie i wyposażał ucznia w nierozczłonkowaną wiedzę, stanowiącą samą dla siebie całość. Epizody tak należało dobierać i tak ich uczyć, aby przez nie przeświecał system wiedzy naukowej. Zadaniem epizodów było przygotowanie i wprowadzenie ucznia w sposób myślenia naukowego, aby przeczuwał on obecność systemu pomimo odrębności epizodów. Dotyczyły one najbliższego otoczenia ucznia, znajdowały się w kręgu jego zainteresowań, wiązały się z praktycznymi potrzebami i naturalnym dążeniem do działania. Epizody będące fragmentami otaczającej rzeczywistości miały stanowić podstawę zdobycia usystematyzowanej wiedzy o świecie. Wychodząc z takiego założenia, że dzieci mają prawo do „odkrywania nauk”, wprowadził nauczanie łączne, w którym wyodrębnił dwie strony: formalną (umiejętność wyrażania się) oraz materialną (poznawanie treści rzeczywistości). Pomimo tego, że opowiadał się za zniesieniem przedmiotów nauczania, to jednak uważał, że epizody ulegają rozszczepieniu, co z powrotem prowadzi do systemu przedmiotowego. Uczniowie wyrażali własne myśli i przeżycia za pomocą działalności technicznej, plastycznej, werbalnej itp. Priorytetową rolę w nauczaniu łącznym przypisywał „słowu”. Według niego język towarzyszy dziecku w każdym momencie zajęć, występując w swoich naturalnych funkcjach: komunikacyjnej, logicznej, artystycznej. Warto podkreślić również podejście tego pedagoga do pogładowego nabywania wiedzy. Wyróżnił on bowiem pogładowość bierną (spostreganie zmysłami, obrazu lub modelu) i pogładowość czynną (angażowanie myśli i przeżyć, intuicyjne przeżywanie problematyki naukowej).

Najbardziej klasycznym przykładem polskiego pedagoga, gorącego entuzjasty realizacji idei Nowego Wychowania w edukacji po-



czątkowej, był Henryk Rowid (1877-1944), założyciel „szkoły twórczej”, która pracowała według koncepcji edukacji zintegrowanej oraz systemu klasowo-lekcyjnego. Próbę syntezy polskiej myśli pedagogicznej i ówczesnych innowacji weryfikowanych drogą eksperymentalną podjął w monografii „Szkoła twórcza”. Odwołał się w niej do filozofii Józefa Marii Hoene-Wrońskiego i Bronisława Trentowskiego oraz do psychologii strukturalnej, społecznej i psychologii zainteresowań. W szkole, organizując zajęcia z dziećmi, usunął niewygodne, sztywne ławki, wprowadzając w ich miejsce estetycznie wykonane, dostosowane do wzrostu dziecka stoliki. Kolorowe klasopracownie ozdobione artystycznie wykonanymi kopiami dzieł wielkich mistrzów, zielenią, pomocami stanowiły miejsce codziennej nauki. W pierwszych latach nie było podziału na odrębne przedmioty nauczania, brakowało również dzwonek. Naukę charakteryzował dynamizm i wielopoziomowość. Punktem wyjścia rozpoczęcia zajęć była obserwacja rzeczy i zjawisk w ich naturalnym środowisku. Na etapie wczesnoszkolnym Rowid wyróżnił dwa poziomy: poziom niższy (klasy I-II), w których praca koncentrowała się wokół poznawania rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia, oraz poziom wyższy (klasy III-IV), w których zajęcia uczniów skupiały się wokół nauki o „rzeczach ojczystych” w taki sposób, że stanowiły one organiczną całość. Dwa kręgi tematyczne, czyli krąg rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia oraz krąg rzeczy ojczystych, Rowid uważał za podstawę integracji. Z nauką o rzeczach związana była nauka czytania, pisanie, rachunki oraz różne formy ekspresji: słowna, plastyczna, muzyczna, konstrukcyjna, zabawy ruchowe. Jako organizator państwowych kursów nauczycielskich brał pod uwagę gruntowną wiedzę rzeczową, metodyczną i merytoryczną nauczyciela z zakresu psychologii rozwojowej dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz z socjologii, twierdząc (Rowid, 1929, s. 345), że jest ono „istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się”. Wzorując się na metodzie ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly’ego w zakresie organizacji procesu wychowania i kształcenia, zalecał następujący tok kierowania działalnością poznawczą uczniów: przeżycia i obserwacja, przeróbka psychiczna (asocjacje), wyrażanie. Miały one nie dopuścić do banalizmu i schematycznej budowy lekcji jako zamkniętej części w ustalonych ramach czasowych. Etapy te stanowiły fragmenty jednostki metodycznej, obliczane na jeden lub kilka dni zajęć. Rowid zauważał w nich silną moc aktywizującą różne sfery psychiki dzieci: mowę, myślenie, gotowość

do działania, tworzenia przedmiotów, przydatnych w codziennym życiu. Idee szkoły twórczej i integracji były propagowane na łamach wielu czasopism pedagogicznych, takich jak: „Ruch Pedagogiczny”, „Szkoła i Nauczyciel”, „Życie Szkolne”, „Praca Szkolna”. Odwoływano się w nich do metody projektów, systemu daltońskiego, metody zuchowej i harcerskiej, psychologii różnic rozwojowych i form indywidualizacji. Marian Falski (1881-1974), polski pedagog i działacz oświatowy, w swoich poglądach wiązał naukę całościową z syntetyczną w taki sposób, aby łączenie treści nie naruszało autonomii i spójności każdego przedmiotu. Jego elementarz stanowił przykład nauczania – uczenia się syntetycznego, wyrażającego się w układzie tematyki, która obejmowała kręgi z zakresu otaczającej rzeczywistości, ułożone zgodnie z zasadą stopniowania trudności w metodzie wyrazowej analityczno-syntetycznej, odpowiadającej tematyce treści formalnych języka ojczystego (Falski, 1963; Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 52-54; Grzegorzewska, 1963). Scalenie w nim elementów umożliwiło dzieciom zapoznanie się z rzeczami z najbliższego otoczenia, a nabywanie umiejętności czytania, pisania, poprawnego mówienia kształtowało procesy intelektualne uczniów oraz czyniło naukę poprzez zabawę i pracę niezwykle interesującą.

Z kolei Maria Grzegorzewska (1888-1967) dokonała modyfikacji w polskim systemie metody ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego. Poprzez wprowadzenie swojej metody do szkół specjalnych wpłynęła na sposób edukacji uczniów klas początkowych. Jej psychologiczno-społeczna podstawa polegała na aktywizacji dziecka, opierała się na uwzględnianiu jego indywidualnych możliwości oraz na wiązaniu pracy szkolnej z jego osobistym życiem. Do cech charakterystycznych tej metody zalicza się koncentryczny układ treści kształcenia wokół ośrodków zainteresowań oraz wszechstronne poznanie sfer osobowościowych uczniów w trakcie działania poprzez obserwację, kojarzenie, ekspresję. Grzegorzewska w „ośrodkach pracy” koncentrowała uwagę na potrzebach poznawczych i społecznych dziecka. Starła się tak organizować przestrzeń poznawania rzeczywistości, aby każdy uczeń na miarę swoich możliwości mógł pogłębiać obiektywny stosunek do świata. Takie warunki zapewniało jej zdaniem wychowanie poprzez pracę, gdyż w trakcie wielokierunkowego działania rodzą się myśli, rozwija potencjał uzdolnień, zainteresowania oraz różnorodna aktywność poznawcza. Za najbardziej wartościową uważała pracę zespołową, zgodną z indywidualizacją

wymagań i tempem pracy. W koncepcji „ośrodków pracy” nauczyciel przyjmował funkcję wspomagającą, rozwijał dziecięce zainteresowania, stwarzając warunki do ich wszechstronnego rozwoju, utrzymując kierunek od zagadnienia centralnego ku coraz dalszym obrzeżom, czyli do interdyscyplinarnego łączenia się dziedzin (Krasuski, 1989; Więckowski, 1995, 1999).

Odwołując się do zmodyfikowanej przez Janinę i Antoniego Maćkowiaków metody nauczania łącznego Karola Linkego, należy podkreślić, że ma ona szczególny wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji zintegrowanej. Autorzy opierali swoją metodę na założeniu, że dziecko całościowo postrzega świat, odnosi się do otaczającej rzeczywistości ufnie i aktywnie. Te czynności stanowiły drogowskaz jego samoradnego i samodzielneho rozwoju. Zdaniem tych pedagogów kompleksowo-problemowy proces edukacji powinien zaczynać się przede wszystkim od szerokiej aktywności praktycznej ucznia. Szkoła miała zapewnić odpowiednie warunki do jego rozwoju, zmieniając, jeśli trzeba, zarówno układ treści, jak i atmosferę nauczania. Preferowali podmiotowe ujęcie treści w programach z zastosowaniem racjonalnej korelacji.



A. Maćkowiak (1970, s. 80-90) pisał: *„Ten naturalny i silny pęd tkwiący w dziecku może i w szkole spełniać tę rolę, jeśli go nie zahamujemy, narzucając z góry system tradycyjnego, przedmiotowego nauczania i spychając dziecko do biernego odbiorcy przekazywanych treści oraz urabiania biernej roli tradycyjnego ucznia”.*

Koncentrowali oni treści wokół zagadnień tematycznych, wynikających z potrzeb, zainteresowań i dziecięcych przeżyć, mających umożliwić wielointeligentne poznanie rzeczywistości. Ci wybitni metodycy wczesnoszkolni, propagatorzy nauczania łącznego, stopniowo wprowadzali najmłodszych w świat nauczania – uczenia się przedmiotowego w klasach starszych, dobierali treści kształcenia, formy organizacyjne w taki sposób, aby dzieci mogły w kręgach życia dostrzec kręgi rzeczy, poszukując odpowiedniego momentu „wejścia w system przedmiotowy” (Mroźkiewicz, 1980, s. 41). Zaproponowali dłuższe jed-

nostki tematyczne, uzupełnione o godzinne zajęcia, potrzebne na systematyczne opracowanie niektórych skorelowanych treści.

“

Ich zdaniem (Maćkowiak, 1970, s. 98) „nauczanie łączne powinno być nauczaniem wychowującym. Ma uczyć i wychowywać przez treści, formy i sposoby nauczania i uczenia się, być pierwszą fazą poznawania rzeczywistości, wprowadzania dziecka w wiedzę o świecie. Obejmuje to nie tyle jej gromadzenie, ale kształtowanie obrazu rzeczywistości, wdrażanie do aktywnego udziału w przekształcanie oraz rozwijanie w toku pracy poznawczej myślenia dziecka”.

Ciekawe rozwiązanie zaproponował pedagog B. Suchodolski, który opracował koncepcję integracji w latach sześćdziesiątych dla szkół ogólnokształcących, natomiast na grunt pedagogiki wczesnoszkolnej przeniósł ją J. Walczyna (1968). Według niego integracja polegała na zastępowaniu układu informacyjno-sytuacyjnego materiału nauczania, układem problemowo-kompleksowym. Przedmiotem działalności uczniów miały być tak sformułowane problemy, aby ich rozwiązanie wymagało posługiwania się wiedzą z różnych obszarów wiedzy – miało charakter interdyscyplinarny. Co ciekawe, w tej propozycji – integracji – nie likwiduje się wszystkich przedmiotów nauczania, ale chodzi w niej o powiązanie przyswajanej wiedzy z aktualną działalnością ucznia.

W latach sześćdziesiątych Jadwiga Walczyna (1916-1991), nawiązując do nauczania łącznego Karola Linkego i współpracując z B. Suchodolskim, wypracowała teoretyczne zasady integracji w edukacji wczesnoszkolnej. Koncepcja miała charakter koncentryczno-treściowy. Integracja polegała na korelacji treści programowych, zaczerpniętych z najbliższego otoczenia dziecka, o charakterze społecznym bądź też wynikających z jego doświadczeń. Autorka proponowała pięć kierunków kształcenia: posługiwanie się narzędziami społecznego porozumiewania się poprzez słowo i liczbę, kształcenie społeczne, kształcenie przyrodniczo-techniczne, kształcenie artystyczne, kształcenie w zakresie kultury fizycznej. Przedmioty nauczania zmieniła na kierunki kształcenia. W swoim systemie wprowadziła

zajęcia kompleksowe, składające się z poszczególnych cykli, odpowiadających realizowanym treściom kształcenia. Stosowała integrację metod, form oraz wzajemnych relacji uczniów z nauczycielem i uczniów między sobą. Priorytetowe znaczenie odgrywała aktywność w działaniu oraz poszukiwanie innowacyjnych wyzwań. Należy podkreślić, że szkołę traktowała całościowo jako placówkę – obszar urzeczywistniania treści kształcenia w ujęciu zintegrowanym. Do propozycji Walczyny dotyczącej integralnej pracy szkoły nawiązujemy do dzisiaj, gdyż wiele jej założeń stanowi wartościowe i nieocenione źródło dla pewnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych.

Za twórczynię niezwykle oryginalnej, koherentnej i wielostronnej koncepcji integralnego wychowania i nauczania uważa się do dzisiaj Łucję Muszyńską. To ona wprowadziła pojęcie jednostki tematycznej, którym posługują się współcześnie nauczyciele praktycy. Sformułowała także kilka założeń, które obecnie odkrywane są jako innowacyjne. Odnoszą się do łącznego ujmowania celów wychowania i nauczania, scalaniu treści materiału nauczania i wychowania poprzez koncentrację wokół zasadniczych zintegrowanych jednostek tematycznych, tworzenia jednolitych – integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i dziecięcych przeżyć (Muszyńska, 1974, s. 10, 29). Proponowana przez nią zasada wszechstronnej aktywności uczniów (sfera poznawcza, emocjonalno-motywacyjna i działaniowa) stosowana była w różnych formach ich działalności, w klasie i poza nią. Według Muszyńskiej wychowanie i nauczanie to jednolity proces równoległej realizacji zespolonych ze sobą celów wychowawczych (kierunkowych) i dydaktycznych (instrumentalnych) przez wzbogaconą treściowo i metodycznie pracę nauczyciela.

## 1.5. Integracja współcześnie – pojęcie, modele, formy



**Na szczególną uwagę zasługuje koncepcja integracji Marii Cackowskiej, w której odwoływała się do systemu pedagogicznego Marii Montessori oraz do metody ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego. Systemowy charakter tej koncepcji miał ułatwić uczniom łagodne przejście od wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do wyższych etapów kształcenia oraz sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi ich osobowości (Karboniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 64, 67).**

W swoich założeniach Cackowska proponowała integrację pełną i wybiórczą. W integracji pełnej (nauczanie łączne) nie ma podziału na odrębne przedmioty nauczania. Kształtuje ona w umysłach uczniów klas 0-I scalony obraz świata, ukazując rolę jednostki w społeczeństwie i w świecie przyrody. Z kolei integracja częściowa, czyli wybiórcza (nauczanie skorelowane) dotyczyła klas II-III i występowała w dwóch formach: zajęć zintegrowanych oraz w formie przedmiotowo-lekcyjnej, polegającej na scalaniu treści kilku przedmiotów wokół wspólnego ośrodka wielokierunkowej aktywności dziecka. Maria Cackowska (1995, 1998) w swoich rozważaniach pedagogicznych twierdziła, że edukacja małych dzieci powinna być: nastawiona na wielostronny i harmonijny rozwój ich osobowości, na wiedzę zintegrowaną w ramach całościowych jednostek metodycznych, uwzględnianie możliwości rozwojowych uczniów, oparta na obserwacji, doświadczeniu i różnych formach aktywności. Naczelnym argumentem było umożliwienie łączenia poznawania z wychowaniem poprzez zapoznanie uczniów z systemem wartości, świadoma integracja różnych strategii nauczania – uczenia się oraz wykorzystanie atrakcyjnych

metod, technik i form nauczania. Odwołując się do swoich wieloletnich badań (1976, 1980, 1991), uważała, że upowszechnienie tego modelu kształcenia wymagało koncentracji wysiłków pedagogów wczesnoszkolnych i nauczycieli na czterech płaszczyznach integracji kształcenia: treściowej, wychowawczej, metodycznej i organizacyjnej. Zasada systematyczności, tematyka poznawcza koncentrująca się wokół czterech obszarów: relacji dziecka z innymi ludźmi i szeroko pojętym środowiskiem społecznym, z przyrodą, kulturą, uwzględnieniem dziecięcych potrzeb i zainteresowań, uwzględniająca metody czynnościowe, problemowe i twórcze stanowiła o rozpatrywaniu różnych faktów, zjawisk i zdarzeń na tle ich całościowego ujmowania świata. Czerpiąc wiedzę z „systemu rozwijania myślenia” przez łączenie teorii z praktyką K. Lecha oraz operacyjnej teorii rozwoju osobowości L. S. Wygotskiego, Cackowska stała się kontynuatorką ich założeń w kontekście psychodydaktycznych problemów nauki początkowej, odnajdywała możliwość pogłębienia analiz poczynań dydaktycznych oraz praktycznych wskazówek dla właściwej organizacji edukacji zintegrowanej i stymulacji wielostronnego rozwoju dziecka. Była zwolenniczką programowo-organizacyjnej przebudowy nauczania początkowego w szkole. Według M. Jakowickiej (1999, s. 57) termin „integracja” odnosi się do procesów, scalania, zespalania, harmonizowania, uzupełniania części i wytwarzanych całości. Należy do pojęć relatywnych, odnoszonych do różnych zjawisk i zakresów.

R. Więckowski to pedagog, wybitna osobowość, mistrz edukacji wczesnoszkolnej, twórca niekonwencjonalnych rozwiązań metodycznych, autor koncepcji pedagogiki wczesnoszkolnej. W swojej twórczości pedagogicznej często odwoływał się do historii, upatrując początków powszechnej oświaty dla wszystkich dzieci w wieku Oświecenia, kiedy to KEN przeprowadziła wiele reform związanych z rozbudową szkół parafialnych, w których uczniowie zdobywali wiedzę i umiejętności, niezbędne zarówno w życiu, jak i w dalszym kształceniu (czytanie, pisanie, rachunki, zajęcia ogrodnicze i rolnicze). W związku z dużą popularnością koncepcji integracji na przełomie XIX i XX wieku oraz próbami przejścia z kształcenia przedmiotowego na kształcenie zintegrowane w klasach I-III ukazało się wiele artykułów poświęconych tej problematyce. Więckowski przypominał w nich genezę edukacji zintegrowanej, odwołując się do założeń Nowego Wychowania oraz do B. Nawroczyńskiego i J. Walczyny (Marek, 2013, s. 143, 145; Więckowski, 1995, 1999, s. 5). Sam zaproponował własną koncep-

cję. Integrację traktował jako łączenie elementów w całość, ale owa całość nie jest sumą elementów, lecz nową jakością. Według niego zintegrowana edukacja wczesnoszkolna obejmuje z jednej strony łączenie czy scalanie treści, a z drugiej łączenie form aktywności dzieci. Te odmiany stanowią w istocie rzeczy jednolitą całość. Uważał, że elementem integrującym może być język w aspekcie semiotycznym, pojęty jako system znaków. W tym rozumieniu, w ramach różnych kierunków edukacji, dziecko poznaje języki pozwalające mu na zetknięcie się z określonymi fragmentami rzeczywistości i jej wyrażenie w kontaktach intersubiektywnych. W poznawaniu otaczającego świata występuje: dziecko – znak językowy – rzeczywistość. Uczeń, napotykając znak, dowiaduje się o rzeczywistości, którą ten znak symbolizuje. Poznawanie języków jest zatem poznawaniem świata. W związku z tym obiektem treściowym edukacji wczesnoszkolnej jako całości jest system znaków. Zdaniem Więckowskiego szczególny wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji wczesnoszkolnej miały: metoda ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego, nauczanie łączne K. Linkego, system pedagogiczny M. Montessori oraz techniki C. Freineta. Pedagog ten, nawiązując do „historycznych korzeni” współczesnej integracji edukacji wczesnoszkolnej, proponował przyjąć jej następujące założenia:

- edukację wczesnoszkolną należy traktować jako swoistą całość (wszystkie rodzaje zajęć mają dla dziecka jednakowe znaczenie);
- organizowanie różnych rodzajów aktywności (polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, plastycznej, muzycznej, technicznej) powinno mieć określone i racjonalne proporcje czasowe;
- plan nauczania przyjmuje charakter orientacyjny, określając ogólny budżet czasu, przewidziany na wielokierunkową aktywność dziecka w danym dniu, tygodniu, miesiącu;
- nauczyciel inspiruje i stymuluje urozmaicone aktywności z zachowaniem odpowiednich proporcji czasowych.

H. Sowińska (1993, s. 11; 1996, s. 94) ujmuje integrację jako organizację procesów edukacyjnych, która polega na stworzeniu dziecku warunków do wszechstronnej działalności, podporządkowanej określonym zasadom, obejmującym różne treści skupione we wspólnym bloku tematycznym. Dokonuje się ona w samym dziecku, a nie na zewnątrz. Istotne jest przede wszystkim pobudzanie do podejmowania takich zadań, które wymagają pokonania pewnych trudności, szczególnie ważnych dla drogi rozwojowej ucznia, uwzględniając zasadę



stopniowania trudności. Integracja polega na łączeniu celów, treści, różnych dziedzin, form aktywności uczniów i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych.

Zwolenniczką połączenia nauczania przedmiotowego z nauczaniem integralnym jest G. Grabowska (1993, s. 29), która definiuje integrację jako zasadę nauczania (zasadę dydaktyczną) polegającą na takim nauczaniu, w którym uwzględnione są związki między przedmiotami nauczania w danej klasie (układ poziomy), jak i pomiędzy przedmiotami nauczania, realizowanymi na pierwszym etapie edukacyjnym – od klasy I do klasy III (układ pionowy). Zasada ta uwzględnia czynności nauczyciela i czynności uczniów.

J. Kujawiński (1996, s. 580; 1998) w swoich publikacjach również przedstawił własny pogląd na integrację w edukacji wczesnoszkolnej, podkreślając jej aspekt programowo-metodyczny, dzięki któremu można realizować nadrzędny cel, a mianowicie rozwijanie wszechstronnej działalności ucznia, stosując naprzemiennie strategie nauczania – uczenia się, łącząc nauczanie z wychowaniem, cele z treściami, wykorzystując urozmaicone metody nauczania, współdziałając, współpracując, kierując samodzielną pracą uczniów w celu osiągnięcia satysfakcjonujących efektów edukacyjnych, metodycznie wartościowych dla dwóch podmiotów edukacyjnych. Oceniał także trzy koncepcje programowo-metodyczne, tzn. edukacji integralnej, łącznej i przedmiotowej, z których wynika, że dla wszechstronnego i harmonijnego rozwijania osobowości uczniów klas I-III największą wartość ma integralna edukacja wczesnoszkolna.

Scalone elementy realizuje się w zintegrowanych jednostkach tematycznych, a sama edukacja zintegrowana ułatwia uczniom dostrzeganie i odkrywanie związków między treściami jednego bądź wielu obszarów oraz między doświadczeniami szkolnymi i pozaszkolnymi – w celu tworzenia przez uczniów w swoich umysłach spójnego obrazu poznawanego fragmentu rzeczywistości językowej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej itd., przejawiania do niej odpowiedniego stosunku emocjonalnego, działania w rzeczywistości zgodnie z poznawanymi jej prawami.

K. Duraj-Nowakowa (1998) wyróżniła następujące rodzaje integracji:

- organiczną;
- opartą na paradygmacie systemowym;
- całościową pojmowaną teologicznie i aksjologicznie;
- osobowościową;

- rzeczowo-problemową;
- społeczną (całościowość intra i interpersonalna, całościowa komunikacja, współpraca, współdziałanie);
- proceduralną – metodyczną;
- organizacyjną, wynikającą z planu pracy edukacyjnej.

M. Sielatycki (1998, s. 8) z kolei nauczanie integralne definiuje jako proces dydaktyczny, łączący kompetencje i treści nauczania wielu dziedzin edukacyjnych wraz z treściami wychowawczymi. Autor wskazuje na trzy modele integracji:

- model monodyscyplinarny (jednopredmiotowy), w obrębie danego przedmiotu czy obszaru edukacyjnego nauczyciel buduje holistyczny obraz świata, integrując wiedzę z wielu dyscyplin naukowych; wzbogaca się przedmiot czy obszar edukacji przy „pomocy” innych przedmiotów czy obszarów edukacyjnych;
- model multidyscyplinarny (wielopredmiotowy), określony problem, zjawisko są analizowane przez pryzmat różnych dyscyplin przedmiotowych – czyli na różnych przedmiotach nauczania, obszarach edukacyjnych; najważniejszym zadaniem jest określenie różnych punktów widzenia wybranego problemu edukacyjnego, co umożliwi zbudowanie obrazu całości;
- model interdyscyplinarny (międzyprzedmiotowy), najbardziej rozwinięta forma integracji, która wymaga korelacji w czasie i stworzenia „ścieżki” wyjaśniającej związki przyczynowo-skutkowe; nauczyciele decydują w ramach realizacji wybranego przez siebie problemu o kolejności poszczególnych przedmiotów, obszarów edukacyjnych; pierwszy – zaznajamia uczniów z nowym zagadnieniem, każdy następny poszerza, wykorzystując wiedzę i umiejętności zdobyte na poprzednich zajęciach; dzięki tym wszystkim krokom – uczeń powinien posiadać wszechstronną wiedzę na temat opracowywanego zagadnienia.

Ciekawą i bardzo wartościową formę integracji pod względem merytoryczno-metodycznym i organizacyjnym wypracowała E. Misiorna. Autorka, jak pisze J. Gnitecki (2001, s. 42), zestawiła różnego typu kategorie edukacyjne o różnej proveniencji (pochodzeniu), sensie i znaczeniu. Według niej integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy z dzieckiem, zorientowana na dziecko jako podmiot i indywidualność, w której:

- dziecko postrzegane jest jako niepowtarzalna całość,
- uwzględniane są jego różnice indywidualne,

- szanuje się indywidualność ucznia, a więc jego: potrzeby rozwojowe, zdolności, zainteresowania, indywidualne doświadczenia,
- należy respektować tempo rozwoju, „odmienność” drogi rozwojowej dziecka,
- proponuje się różne sposoby nabywania kompetencji poprzez zastosowanie urozmaiconych form aktywności,
- uwzględniane jest „miejsce w rozwoju dziecka względem wymagań stawianych przez nauczyciela (Misiorna, Ziętkiewicz, 1999, s. 17).



**Integracja dotyczy procesu nauczania i uczenia się.  
Uczenie się polega na świadomej i celowej aktywności  
dziecka, dzięki której poznaje ono, doświadcza i przeżywa  
„scaloną” rzeczywistość na swoistej drodze rozwojowej  
i edukacyjnej.**

**Nauczanie integralne z kolei to organizacja procesów  
edukacyjnych, polegająca na stworzeniu dziecku warunków  
do wszechstronnej działalności, podporządkowanym  
określonym zadaniom integrującym w sobie różne treści  
skupione we wspólnym bloku tematycznym.**

Integracja według D. Klus-Stańskiej (2005, s. 15, 18) należy do pojęć obarczonych ryzykiem destrukcyjności, jest ono samo w sobie obiecujące i mogące stanowić inspirację do przekształcenia edukacji wczesnoszkolnej, gdy zostanie zgłębione i odpowiednio zdefiniowane. Problematyka integracji zdaniem autorki nabrała dwóch perspektyw: administracyjnej – urzędniczej, obowiązującej w klasach I-III zgodnie z założeniem reformy (1999) i wynikającej z podejmowanych w psychologii oraz pedagogice prób opisanie i wyjaśnienia mechanizmów rozwoju dziecka.

D. Klus-Stańska (2015, s. 32-33, 41-42) wskazuje na trzy formy integracji:

- tworzenie całości z części (scalanie/konstrukcja);
- włączanie nowej części w istniejącą całość (integracja jako inkluzja);
- budowanie struktury, w której poszczególne elementy zachowują swoją odrębność i specyfikę, ale działają jako funkcjonalne części określonej całości (integracja jako sieć).

W pierwszym przypadku integracja to scalanie, tworzenie sensownej całości z części. Polega ona na łączeniu elementów odrębnych, zróżnicowanych w wewnętrznie spójny system; stanowi nowe połączenia, całość jest spójna i harmonijnie ustrukturyzowana, nadaje składowym nowy charakter i jakość.

Druga forma integracji to włączenie nowego elementu w system zastany, to rodzaj inkluzji koncyliacyjnej opartej na negocjacjach i wzajemnych próbach porozumienia, wnosząca nowe konfiguracje zdarzeń i znaczeń, nie narusza systemu pierwotnego, ale wzbogaca i rozwija go.

Integracja w trzeciej formie wymaga tworzenia struktury łączącej niezależne elementy na bazie spoiwa wewnętrznego, zapewnia to harmonijność kontaktów, powiązanie z działaniem wobec określonych zadań, sytuacji i potrzeb; w zależności od sytuacji sieć może mieć charakter hierarchiczny przy założeniu, że każdy jej element jest zdolny do samodzielnego funkcjonowania. Zdaniem Autorki każdy z tych wariantów mógłby być postacią integracji wczesnoszkolnej, odnosząc się do rozmaitych elementów, które składają się na całość zjawiska kulturowego, jakim jest edukacja instytucjonalna. Są one ze sobą powiązane, mimo tego, że każdy z nich eksponuje inny element integrujący, jednak łączy je uspoźnianie oferty z dzieckiem, jako zasadniczym kontekstem, elementem i celem edukacji.

I. Kopaczyńska (2007, s. 23) definiuje integrację jako proces scalania, łączenia elementów, ich harmonizowanie w wytwarzanej całości.

A. Nowak-Łojewska (2007, s. 35-39, za: Reber, 2000, s. 271-272) przedstawia różne definicje integracji (jej rozumienie) na gruncie psychologicznym w zależności od przedmiotu badań, pokazuje wiele sposobów ich używania z uzupełniającymi określeniami:

- integracja behawioralna (łączenie kilku odrębnych zachowań w skoordynowaną całość);
- integracja funkcjonalna (operacyjność);

- integracja kulturowa (łączenie początkowo ścierających się cech kulturowych, w wyniku których powstaje nowy, zintegrowany system);
- integracja społeczna (proces jednoczenia całkowicie różnych elementów lub grup w jedną, spójną całość).

Nowak-Łojewska podjęła nader interesującą próbę opisanie i wyjaśnienia mechanizmów rozwoju dziecka z użyciem terminu „integracja”, odnosząc się do założeń psychologii behawioralnej, humanistycznej i poznawczej. W koncepcji behawiorystycznej integracja w edukacji sprowadza się do koncentracji na tym, co zewnętrzne (cele, treści kształcenia, programy, podręczniki, scenariusze zajęć, planowanie pracy edukacyjnej – tematy bloków, tematy dnia, plany pracy edukacyjnej itd.). Aktywność ucznia jest tymi elementami regulowana, co w rezultacie prowadzi do wiedzy pamięciowej, nazewniczej, uzupełniania luk, powielania schematów. W orientacji humanistycznej integracja koncentruje się na rozwoju emocjonalno-moralnym, na motywacyjnych aspektach uczenia się dziecka, na holistycznym podejściu do niego, jego harmonijnych relacjach z innymi, niezależnych mu prawach, budowaniu więzi z grupą rówieśniczą, wyrażających się we współdziałaniu. Z kolei integracja ukazana w świetle podejścia poznawczego przybiera postać scalania na poziomie wewnętrznym, umysłowym i dotyczy tego, co dzieje się z wiedzą w umyśle dziecka.

E. Zalewska (2003, s. 99) fundamentu modelu kształcenia opartego na prymacie całości upatruje w założeniach:

- epistemologicznych (relacja części z całości w procesie poznawania, prymat całości w odniesieniu do celów i sposobów łączenia treści kształcenia);
- psychologicznych (przebieg i właściwości rozwoju dziecka wyznaczają kierunek poszukiwań metod, form, treści nauczania, dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów);
- ontologicznych (realne koncepcje rzeczywistości, stosowanie zasady realizmu przy doborze treści kształcenia).

Rzeczywisty obraz współczesnej zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej został przedstawiony w wielu interesujących badaniach empirycznych, prowadzonych między innymi przez: I. Adamek, J. Bałachowicz, M. Cackowską, M. Dąbrowskiego, E. Gruszczyk-Kolczyńską, J. Hanisz, M. Jakowicką, A. Kalinowską, J. Karbowniczek, D. Klus-Stańską, M. Magdę-Adamowicz, E. Marek, R. Michalak, B. Murawską, A. Nowak-Łojewską, M. Nowicką, T. Ogrodzińską,

B. Pawlak, H. Putkiewicz, Z. Ratajka, E. Skrzetuską, H. Sowińską, U. Szuścik, M. Zahorską, M. Żytka i innych. Podjęte próby analiz wskazują na dużą rozbieżność ujęć integracji, brak jednomyślności co do rozumienia samej jej istoty, uwarunkowań i konsekwencji edukacyjnych.



## PYTANIA SPRAWDZAJĄCE

1. Jaką rolę odegrał Konfucjusz i sofiści w systemowej próbie łączenia obszarów i dziedzin życia?

.....  
.....

2. Na czym polegała dydaktyka praktyczna i założenia integracji według Kwintyliana?

.....  
.....

3. Przedstaw zasadę samodzielnej aktywności dziecka według św. Tomasza z Akwinu.

.....  
.....

4. Jaka była wizja integracji w czasach nowożytnych?

.....  
.....

5. Na czym polegała sensualistyczna teoria poznania Jana Ludvika Vivesa?

.....  
.....

6. Przedstaw poglądy Jana Amosa Komeńskiego na integralny system kształcenia dziecka.

.....  
.....

7. Jaką rolę we wczesnej edukacji dziecka odegrał naturalizm pedagogiczny Jana Jakuba Rousseau?

.....  
.....

**8. Na czym polegała teoria nauczania – uczenia się elementarnego Jana Henryka Pestalozziego?**

.....  
.....

**9. Jakie było znaczenie szkoły eksperymentalnej założonej przez Johna Deweya w okresie Nowego Wychowania?**

.....  
.....

**10. Dokonaj charakterystyki „szkoły dla życia i przez życie” Owidiusza Decroly’ego.**

.....  
.....

**11. Jakie znaczenie dla integracji miały ośrodki zainteresowań Owidiusza Decroly’ego?**

.....  
.....

**12. Uzasadnij, dlaczego metoda projektów Alfreda Stevensona wyzwala pasję i skuteczność działania w wielointeligentnym rozwoju dziecka?**

.....  
.....

**13. Dokonaj charakterystyki szkoły waldorfskiej Rudolfa Steinera.**

.....  
.....

**14. Na czym polegają różne formy ekspresji artystycznej i praktycznej dziecka w pedagogice Celestyna Freineta?**

.....  
.....

**15. Przedstaw swoistą interpretację hasła Marii Montessori „Pomóż mi, a zrobię to sam”.**

.....  
.....



**16. Jakiego rodzaju pomoce naukowe w systemie Marii Montessori „klucze do świata” wprowadzają dziecko do supernatury?**

.....  
.....

**17. Na czym polegała nauka o rzeczach Jana Władysława Dawida?**

.....  
.....

**18. Jaki jest wkład Janiny i Antoniego Maćkowiaków w rozkwit koncepcji integracji w Polsce?**

.....  
.....

**19. Przedstaw charakter koncepcji koncentryczno-treściowej Jadwigi Walczyny.**

.....  
.....

**20. Dlaczego koncepcja integracji Łucji Muszyńskiej uważana jest do dzisiaj za oryginalną i wartościową merytorycznie?**

.....  
.....



## ĆWICZENIA

- 1. Wybierz, do jakich systemów edukacyjnych odwoływała się w realizacji koncepcji integracji Maria Cackowska:**
  - a. Celestyna Freineta
  - b. Marii Montessori
  - c. Lwa Siemionowicza Wygotskiego
  - d. Jana Władysława Dawida
  - e. Konstantego Lecha
  - f. Bogdana Suchodolskiego
  - g. Owidiusza Decroly'ego
  
- 2. Według Ryszarda Więckowskiego w poznawaniu otaczającego świata występuje trójczłonowa relacja. Wskaż właściwą:**
  - a. dziecko – symbol – doświadczenie
  - b. dziecko – język – znak
  - c. dziecko – znak językowy – rzeczywistość
  
- 3. Spośród wymienionych nazwisk zaznacz prekursorów koncepcji integracji:**
  - a. Wincenty Okoń,
  - b. Kazimierz Denek,
  - c. Maria Jakowicka,
  - d. Czesław Kupisiewicz,
  - e. Dorota Klus-Stańska,
  - f. Iwona Kopaczyńska,
  - g. Irena Adamek,
  - h. Danuta Waloszek,
  - i. Halina Sowińska,
  - j. Franciszek Bereźnicki,
  - k. Elżbieta Misiorna,
  - l. Zbigniew Kwieciński,
  - ł. Jolanta Karbowniczek,
  - m. Agnieszka Nowak-Łojewska.

- 4. Spośród trzech modeli integracji wybierz ten, który prezentuje najwyższą formę:**
- multidyscyplinarny
  - interdyscyplinarny
  - monodyscyplinarny
- 5. Zaznacz prawdę czy fałsz w poniższych koncepcjach:**
- koncepcja behawiorystyczna – integracja koncentruje się na rozwoju emocjonalno-moralnym, motywacji, na holistycznym podejściu do ucznia, harmonijnych relacjach z innymi, współdziałaniu, współpracy
  - koncepcja humanistyczna – wiedza pamięciowa, nazewnicza, rutyna, schematyzm, zewnątrzsterowalność, koncentracja na tym, co zewnętrzne (cele, treści, program, podręcznik, narzędziowość metodyczna i kontrolna)
  - koncepcja poznawcza – skalanie na poziomie wewnętrznym, umysłowym, dotyczy tego, co dzieje się z wiedzą w umyśle dziecka

1

2

3

4

## Rozdział II

### Integracja w edukacji wczesnoszkolnej

## 2.1. Zreformowana edukacja wczesnoszkolna

Dnia 1 IX 1999 roku została wprowadzona do szkół reforma systemu oświaty. Miała ona charakter wielostronny, głęboki, kompleksowy i obejmowała strukturę systemu edukacji, status zawodowy nauczycieli, zarządzanie oświatą i jej nadzorowanie, finansowanie szkolnictwa, programy nauczania oraz system oceniania. Zmierzano do decentralizacji, demokratyzacji i uspołecznienia systemu edukacji, humanizacji procesu kształcenia oraz zastąpienia tradycyjnej, zamkniętej i konserwatywnej szkoły nastawionej na przekazywanie i przyswajanie wiedzy w szkołę humanistyczno-podmiotową, dialogową i otwartą dla uczniów, uwzględniającą ich potrzeby, możliwości rozwojowe i zainteresowania. Wcześniejszy system klasowo-lekcyjny, obowiązujący w klasach I-III, uważano za przestarzały, utrudniał on samodzielność i aktywność ucznia, stawiał jednakowe wymagania wszystkim, narzucał tempo pracy na lekcjach, nie uwzględniając różnic indywidualnych uczniów, preferował transmisyjny i monologiczny sposób nauczania. Powyższe argumenty oraz inne uwarunkowania społeczno-polityczne, gospodarcze i kulturowe zadecydowały o wdrożeniu koncepcji kształcenia zintegrowanego do szkół.

Edukacja wczesnoszkolna stanowi przykład pełnej reorganizacji oświatowej. Etap ten jest trudny i odpowiedzialny, wymagający wiedzy i kompetencji od nauczyciela oraz pełnego zaangażowania twórczego. Do 1999 roku obowiązywało nauczanie przedmiotowe i system klasowo-lekcyjny. W chwili obecnej nastąpił nawrót do koncepcji nauczania łącznego, całościowego, czyli zintegrowanego (Karboniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 74-88). Reforma zakładała pogłębione uczenie się oparte na treściach zgodnych z teorią problemowo-kompleksową, programowaniem dydaktycznym, strukturalizmem, egzemplaryzmem i ideami przewodnimi we wcześniejszych przedmiotach szkolnych. Obecnie znalazło to odbicie w holistycznym przekazywaniu wiedzy z różnych dziedzin edukacyjnych, w jej uzupełnianiu, pogłębianiu, utrwalaniu i ewaluacji. Takie podejście do

pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela ma odzwierciedlenie właśnie w edukacji zintegrowanej. Do najważniejszych na etapie edukacyjnym należy zaliczyć zmiany: celów i treści kształcenia, organizacji planów i programów nauczania, metod nauczania – uczenia się, systemu oceniania uczniów.



Uczniowie klas I-III rozpoczęli naukę według nowej koncepcji. W Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z roku 1999 czytamy:

1. *„Kształcenie na I etapie (klasy I-III) jest łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Ma ono charakter zintegrowany”.*
2. *„Zajęcia edukacyjne prowadzi nauczyciel według ustalonego przez siebie planu, dostosowując część zajęć i przerw do aktywności uczniów”.*
3. *„Nauczyciel powinien układać zajęcia w taki sposób, aby zachować ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności”.*

Koncepcja kształcenia zintegrowanego miała zapewnić:

- odejście od werbalnego, mało efektywnego dla małych dzieci przekazu wiedzy;
- przejście od wąskiej specjalizacji poszczególnych nauczycieli ku szerszemu przygotowaniu pedagogicznemu i zawodowemu;
- lepsze przygotowanie uczniów poprzez wyposażenie ich w umiejętności, kompetencje, sprawności;
- pedagogizację rodziców;
- współpracę nauczycieli w szkole, prowadzącą do spójności programów nauczania i wychowania;
- integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym.

W toku nauki nauczyciel powinien łączyć treści z różnych dziedzin edukacyjnych, skupiając je wokół bliskich uczniom obrazów z życia, zdarzeń i sytuacji. Ma ona charakter łączny, globalny, głęboko uzasadniony filozoficznie, psychologicznie i socjologicznie, mocno akcentuje cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, zbliżając

szkołę do życia i do dziecka. Oparta jest na koncepcji aktywizowania uczniów przez rozwiązywanie problemów i otwartych zadań w grupach proaktywnych. Praca z dziećmi układa się w „ośrodki zainteresowań”, wokół których w naturalny sposób całościowo poznają świat i konstruują swoistą wiedzę z różnych obszarów edukacyjnych.

Nowa rzeczywistość edukacyjna wymagała zupełnie innego spojrzenia na dziecko niż przed reformą, na jego problemy, potrzeby intelektualne, zdolności, zainteresowania. Okres wczesnoszkolnej edukacji I. Adamek (2001, s. 48) określa jako „złoty wiek rozwoju dziecka”, ponieważ:

- obserwuje się duże tempo i możliwości w rozumieniu otaczającego świata oraz jego zjawisk;
- widoczna jest łatwość w zapamiętaniu wielu słów, liczb, nawyków ruchowych, zasad rozwiązywania algorytmów;
- ujawnia się tendencja do uczestniczenia w życiu zbiorowym klasy szkolnej, grup rówieśniczych w czasie zabaw oraz spełniania ról społecznych na rzecz klasy, szkoły i domu;
- zauważa się skłonność do ekspansji, wyrażania własnych przeżyć poprzez zabawę i twórczą działalność: ruch, taniec, śpiew, rysowanie, malowanie, konstruowanie itd.

Zadaniem nowoczesnej, „przyjaznej uczniom” szkoły miało być już od pierwszej klasy wyposażenie uczniów w potrzebę autoedukacji, czyli ciągłego samodoskonalenia. Same założenia reformy oświatowej na I etapie kształcenia uważano już przed 25 laty za konieczne. Kwestie sporne odnosiły się do technologii jej wprowadzania oraz struktury programowo-organizacyjnej, o których już wcześniej była mowa.

## 2.2. Idea, założenia i płaszczyzny integracji

### Idea

Idea integracji, jak pisałam we wcześniejszym rozdziale, ukształtowała się na przełomie lat 50. i 60. XX wieku na podłożu krytyki syntetycznych koncepcji wychowania, na podłożu psychologicznym w świetle funkcjonowania umysłu dziecięcego w procesie poznawania rzeczywistości. Przez kolejne lata poszerzała swój zakres, obejmując różne dziedziny życia i aktywności, stała się jednym z zakresów objętych procesami scalania i globalizacji. Współcześnie odznacza się otwartością, wyposażeniem uczniów w wyższe kompetencje, takie jak: problemowe uczenie się, holistyczne, kontekstowe myślenie,

poszukiwanie nowych źródeł informacji w umiejętności współpracy. A. Nowak-Łojewska (2007, s. 82-83) ideę integracji odnosi do scalania struktur poznawczych, afektywnych i działaniowych, odwołując się do źródeł psychologii humanistycznej – holistycznej koncepcji człowieka, progresywizmu jako tradycji filozoficznej oraz z ukształtowanego na gruncie psychologii poznawczej konstruktywizmu, osadzonego w pragmatyzmie i z klasycznego humanizmu wywodzącego się z filozofii Platona, wyrażonego w obiektywistycznie ujmowanym rozwoju. Na tej podstawie, odwołując się do zasady ambiwalencji zrównoważonej i zasady spójności, poszukujemy tego, co zbieżne w różnych poglądach. Można stwierdzić (Sowińska, 1993, s. 7-9), że rozwój psychologii, poznanie natury procesów rozwojowych i poznawczych potwierdziły słuszność rozwiązań w praktyce, w których zawarte są koncepcje idei edukacji zintegrowanej. Owe idee wynikają z uzasadnień psychologicznych, z analizy prawidłowości rządzących kształtowaniem się kompetencji rozwojowych dziecka.

Aby wyjaśnić i uzasadnić potrzebę nauczania i uczenia się integralnego, trzeba zrozumieć procesy i mechanizmy rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Jego rozwój psychiczny jest procesem konstruowania się struktur wewnętrznych w toku wielorakich kontaktów z otaczającym go światem, ma ścisły związek z aktywnością dziecka. Rozwój dokonuje się zatem w wyniku aktywności jednostki. Wyznacznikiem rozwoju jest własna aktywność. Bez aktywności wewnętrznej i zewnętrznej nie ma zmian w osobowości dziecka. Aktywność jest warunkiem kontaktu ucznia z rzeczywistością. Wyraża się w postaci konkretnych czynności i działań. Uczeń w toku aktywności reaguje na otaczające środowisko i sygnały z niego płynące, spostrzega je, wyodrębnia z tła, tworzy ich reprezentacje, przeżywa, przetwarza, asymiluje. Kształtuje się i doskonali wraz z wiekiem, poszerzają się dziedziny jego działalności i usprawniają się czynności. Pojawiają się nowe potrzeby i dążenia w coraz bardziej złożonym środowisku, w związku z tym dziecko zmienia repertuar swoich czynności i działań, kształtuje takie ich formy, które zapewniają mu optymalną regulację stosunków ze światem zewnętrznym. Kontakt z rzeczywistością jest źródłem nowych doświadczeń, które są przetwarzane i podlegają strukturalizacji. Doświadczenie jest podstawowym materiałem rozwoju (Tyszkowa, 1988, s. 48, 68; Illeris, 2004), a rozwój ciągłym zmian, polegających na organizowaniu się tego doświadczenia w wewnętrzne struktury psychiczne i ich przekształcaniu



w wyniku włączania nowych doświadczeń, jak i dostosowywania aktywności do potrzeb wynikających z kontaktu z otaczającym światem. Sfera subiektywna musi być częścią spójnego procesu obejmującego zarówno wcześniejsze doświadczenia, jak i przyszłe możliwości doświadczenia. Przetwarzanie gromadzonych doświadczeń polega zatem na wewnętrznej samoorganizacji wszystkiego, co z nich wynika, na powstawaniu wewnętrznych związków między doświadczeniami, w wyniku czego tworzą się całościowe układy (struktury), regulujące dalsze procesy i zachowania. Struktury te związane są z różnymi dziedzinami aktywności ucznia i sferami osobowości. Jego możliwości rozwojowe i potencjał odnoszą się do wieku rozwojowego i fazy, w jakiej się znajduje, do osiągniętego wcześniej poziomu mechanizmów regulacyjnych. Są więc indywidualną właściwością jednostki. Koncepcja edukacji zintegrowanej nastawiona jest na uruchamianie całych struktur wewnętrznych w psychice dziecka, wymaga takich rozwiązań, aby w toku czynności uczenia się następowała integracja różnych elementów sytuacji i związanych z nimi form aktywności. Jest to, jak twierdzi H. Sowińska (1993, s. 11), koncepcja nauczania – uczenia się integralnego.

Główną ideą poczynań wychowawczych w nauczaniu – uczeniu się integralnym w poglądach Ł. Muszyńskiej (1974) jest podmiotowe traktowanie wychowanków, wyrażające się uwzględnieniem ich potrzeb, życzeń i spontanicznie zgłaszanych pomysłów, co wymaga doraźnych zmian toku kształcenia zaplanowanego wcześniej przez nauczyciela. Autorka tej oryginalnej koncepcji uwzględniała samodzielność, atrakcyjność projektowania przez uczniów zróżnicowanych sytuacji oraz zadań i ćwiczeń edukacyjnych. Preferowała wszechstronną dziecięcą działalność oraz stosowanie przez wychowawcę urozmaiconych metod i form pracy. W koncepcji Muszyńskiej integracja odbywała się poprzez osobę nauczyciela, który był modelem i mentorem inicjowania uczniowskich działań edukacyjnych, ich aktywności, uznającym możliwości, zdolności i talenty, okazującym szacunek wokół niezwykłych pomysłów, dostarczającym pozytywnych wzorców we wzajemnych interakcjach. Istotny był tutaj twórczy potencjał ucznia i jego uczenie się w „poszukiwaniu śladu”, wykazywanie otwartości, postawy badawczej i innowacyjności w wychowaniu poprzez pracę.

W latach 90. pojawiła się potrzeba nowych badań psychologicznych współczesnego dziecka, wzrósł realizm jego umysłu, proble-

matyka zainteresowań wykraczała znacznie poza własne otoczenie. Widoczne były nowe rozwiązania integracyjne, uwzględniające współczesne cechy psychiki dziecka. Idea integracji w aspekcie praktycznym zmierza do scalania różnych płaszczyzn. Jako „strategia” łączy aspekty treści, procesów, psychiki ucznia, metod, dokonując jednocześnie zmiany w organizacji procesu nauczania – uczenia się. W strategiach poszukuje się różnych osi integrujących, zapewniających otwartość i elastyczność samej idei integracji (koncepcja M. Cackowskiej i koncepcja zintegrowanych zadań szkolnych J. Gniteckiego, scalającego cele, treści, metody, formy pracy, aktywność uczniów).

Idea integracji według M. Jakowickiej (2001, s. 124; 2000, s. 62, 64) leży u podłoża holistycznego pojmowania świata, rozumienia go w różnych związkach oraz zależnościach w ujęciu strukturalnym i współdziałania zespołów ludzkich, jak i rozwijającego się globalizmu. Przenika różne wymiary życia człowieka, jego rozwój, tworzoną przez niego kulturę i rozumienie otaczającej rzeczywistości. Istotę stanowi zasada spójności i ważności, prawo „należenia do całości”, „wzajemnie powiązanych i na siebie oddziałujących elementów”, „stosunków elementów do całości”. Rozwiązywanie problemów ucznia w wymiarze globalnym stawia przed nauczycielami jakościowo nowe wyzwania w zakresie rozumienia świata, sposobów wartościowania i działania. Integracja wymaga myślenia w kategoriach systemowych i holistycznych, posługiwania się wiedzą osobistą, interpretacyjną, dialogowego rozwiązywania konfliktów i rozwijania zdolności antycypacyjnych. Kształtuje scaloną i wewnętrzną koherentnie osobowość dziecka. Integrowanie można ująć jako scalanie: zainteresowań szerszą rzeczywistością w poszukiwaniu poznawczym, ciekawości świata i głębszego jego rozumienia; kultury umysłowej rozumianej jako metody wzbogacania wiedzy, posługiwania się nią w czynnościach poznawczych, działalności praktycznej; odpowiedzialności moralnej wartości i dostrzegania ich w sytuacjach codziennych, uwzględniania w samoocenach, ocenach, decyzjach. Kształcenie ucznia na etapie wczesnej edukacji stanowi całość, którą rozpatrujemy na różnym poziomie, wewnątrzprzedmiotowo, między treściami pokrewnymi, szerszymi dziedzinami (przyroda, społeczeństwo) i w najbardziej ogólnym ujęciu w kategoriach globalnych funkcjonowania osobowości jednostki. Chodzi tutaj o syntetyczność umysłu w ujmowaniu zjawisk, holistyczne postrzeganie świata, rozumienie go w związkach i zależnościach (strukturach), współdziałania w zespołach ludzkich. Idea in-

tegracji według Jakowickiej stanowi zatem otwartą ciągłość problemu na nowe ujęcia, odniesienia. Ten kierunek myślenia nastawiony jest na holistyczne rozwiązywanie problemów, kontekstowe myślenie, poszukiwanie różnych źródeł informacji we współpracy kooperatywnej.

I. Kopaczyńska (2007, s. 23-25) wskazuje na filozoficzno-psychologiczne przesłanki konstytuujące ideę integracji (przedmiot integrowania, rozumienie całości jako kategorii filozoficzno-pedagogicznej, jedność przeciwieństw). Przy czym propozycje tego, co będzie scalane, pozostają w związku z koncepcją człowieka lub dominującą teorią filozoficzną, psychologiczną i pedagogiczną. Rozwój człowieka jest uzależniony od zintegrowania i zharmonizowania jedności przedmiotu i podmiotu poznania, czego rezultatem jest samopoznanie i samorozumienie. Efekt integracji jest konsekwencją przyjętej drogi poznania. Druga przesłanka dotyczy wskazania istnienia w otaczającej rzeczywistości powiązanych ze sobą całości, żaden składnik rzeczywistości nie może być izolowany. Według trzeciej przesłanki człowiek i świat pozostają w naprężeniu między jednością a różnorodnością, autonomicznością istnienia i fenomenem losu, obiektywnością i subiektywnością poznania.

Ideą integracji w klasach I-III jest zatem ukazywanie dzieciom scalonego obrazu świata, tj. rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia. Wymaga to umiejętnej integracji treści i metod w zakresie wszystkich obszarów czy też dziedzin edukacyjnych, wychodzenia od doświadczeń dzieci, a następnie stopniowego ich poszerzania.



**Integracja w klasach I-III odbywa się dzięki:**

- uczniowi, który poznaje, doświadcza, przeżywa scaloną rzeczywistość;
- nauczycielowi, który jest organizatorem i koordynatorem aktywności ucznia;
- wspólnym poczynaniom dziecka i nauczyciela;
- połączeniu ofert edukacyjnych;
- scaleniu zespołu klasowego;
- uwzględnieniu środowiska życia;
- równemu traktowaniu wszystkich podmiotów (uczniów, nauczycieli, rodziców) uczestniczących w procesie edukacyjnym.

**Założenia**

Podejmując tak ważną problematykę, przypomnę konkretne założenia tej koncepcji, które w pracy edukacyjnej nauczyciela klas I-III powinny być na jak najwyższym poziomie uwzględniane i realizowane:

- w klasach I-III wyróżnia się obszary czy też dziedziny edukacji, np. edukacja polonistyczna, matematyczna, edukacja przyrodnicza, społeczna, muzyczna, plastyczna, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne itd., natomiast nie ma podziału na odrębne przedmioty nauczania;
- rezygnuje się z systemu klasowo-lekcyjnego, odchodzimy także od 45-minutowej lekcji jako zamkniętej całości na rzecz otwartych zajęć, które czasowo może regulować nauczyciel, dostosowując je do możliwości i potrzeb uczniów;
- zajęcia powinien prowadzić jeden nauczyciel;
- istotne jest zapewnienie warunków optymalnych do realizacji w szkołach koncepcji kształcenia zintegrowanego, zgodnie z jej założeniami;

- organizowanie inspirującego do wielokierunkowych działań środowiska uczenia się i wspólnej przestrzeni edukacyjnej;
  - zastosowanie nowej podstawowej struktury organizacyjnej, którą stanowi ośrodek tematyczny nazywany też problemowym kręgiem tematycznym bądź dniem wielokierunkowej aktywności dziecka;
  - wyznaczanie przez nauczyciela przerw między zajęciami;
  - wprowadzenie podstaw programowych (pierwsza: 15.02.1999 r.);
  - dostosowanie treści zawartych w programie nauczania do możliwości rozwojowych dziecka;
  - operacjonalizacja celów, czyli uszczegółowienie polegające na przedstawieniu ich w postaci konkretnych rezultatów nauczania – uczenia się, kompetencji, zadań;
  - podmiotowość ucznia, nauczyciela i rodziców;
  - odejście od encyklopedyzmu na rzecz metod problemowych, aktywizujących, oglądowych;
  - stosowanie zróżnicowanych form pracy: grupowej, indywidualnej, zbiorowej;
  - wykorzystanie innowacyjnych środków dydaktycznych, inspirujących do twórczej działalności z akcentem na środki wzrokowe, a następnie na wzrokowo-słuchowe, automatyzujące proces edukacyjny i inne, atrakcyjne dla codziennych zajęć w klasie;
  - ratyfikacja szkoły jako miejsca przyjaznego i otwartego dla dziecka, integralnego – scalającego wszystkie sfery życia, wspierającego je w rozwoju fizycznym, umysłowym, społeczno-emocjonalnym, moralnym, duchowym, estetycznym, wyzwalającego radość, przyjemność, wolność, samodzielność, dającego satysfakcję z osiągnięć, szanującego jego tożsamość, wyposażającego go w rzetelną oraz spójnie uporządkowaną wiedzę, zdobytą poprzez doświadczenie;
  - stawianie nowych wymagań nauczycielom (funkcje i zadania, kompetencje, awans zawodowy i doskonalenie, relacje podmiotowe, kultura organizacyjna i pedagogiczna, warunki pracy);
  - szersza współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym;
  - ocena opisowa osiągnięć ucznia, symbole zamiast tradycyjnych stopni.
- Zgodnie z założeniami tego modelu:
- uczeń poznaje świat całościowo, angażując wszystkie sfery osobowości – odkrywa, różnicuje, rozwiązuje, działa, przeżywa; otwiera się na otoczenie, wyzbywa oporu, wierzy w siebie, w swoje możliwości i umiejętności;

- wszystkie zadania i sytuacje edukacyjne nauczyciel koncentruje wokół ucznia i jego rozwoju;
- wychowawca włącza płaszczyzny integracji w proces dydaktyczno-wychowawczy, dbając o jakość edukacji wczesnoszkolnej, uporządkowanie wiedzy, koncentrację treści, kształcenia wokół osoby ucznia, środowiska społecznego, przyrodniczego, kultury, świata wartości i budowania tożsamości, o relacje edukacyjne, aktywne projektowanie, prowadzenie i ewaluowanie zadań oraz wszelkich strategii sytuacyjnych w klasie;
- osoba nauczyciela jest niezwykle ważna dla uczniów i rodziców. Nie bez znaczenia wydaje się styl kierowania zespołem klasowym, sposoby nagradzania i oceniania. Ma on olbrzymią szansę stania się osobą, która pozostawi trwale ślady w osobowości ucznia (Sowińska, 1993, s. 67);
- w ramach integracji na aktywność nauczyciela uczeń odpowiada aktywnością własną, tego typu więź stanowi sprzężenie zwrotne;
- rodzice systematycznie współpracują ze szkołą, klasą, włączając się w działalność organizacyjno-wychowawczo-dydaktyczną;
- nauczyciel odwołuje się do dziecięcych doświadczeń, nabywanych w najbliższym środowisku; przygotowuje ich do samodzielnego rozwiązywania zadań na różnych poziomach i z różnych obszarów działalności, włącza do dialogu i wspólnego porozumiewania się, dba o bezpieczeństwo i zdrowie, dostarcza dziecku sposobności do podejmowania działań, pozwalających na pełne przeżycie dzieciństwa;
- indywidualnie podchodzi do każdego ucznia, dostosowując pracę edukacyjną do rozwoju i tempa jej wykonania;
- motywuje go do wykonania takich zadań, które wymagają pokonania pewnych trudności, ważnych dla jego drogi rozwojowej, uwzględniając zasadę stopniowania trudności (Nowosad, 2001, s. 79);
- wyzwala jego aktywność badawczą;
- metody, formy pracy oraz pomoce dydaktyczne uatrakcyjniają zajęcia zintegrowane; uczniowie myślą i działają, poszukują problemowych strategii rozwiązań;
- racjonalnie planuje integralne jednostki tematyczne (bloki problemowe) oraz tematy dnia, czerpiąc źródła z rzeczywistości bliskiej dziecku, dbając o bogactwo problematyki;
- obowiązuje opisowy system oceniania osiągnięć uczniów.

## Płaszczyzny integracji

R. Więckowski wyodrębnił takie płaszczyzny integracji (procesu dydaktyczno-wychowawczego, międzyprzedmiotową przy zachowaniu odrębności przedmiotów nauczania, wewnątrzprzedmiotową, zakładającą równoległą realizację działań w ramach przedmiotów, pracy przedszkola ze szkołą, oddziaływań w środowiskowym systemie wychowania), które mają odrębne teoretyczne uzasadnienie, wykazują wielokierunkowość i różnorodność przenikających elementów, a ich wspólną cechą jest integracja czynności nauczyciela i uczniów. Integracja ma charakter czynnościowy, treściowy, metodyczny i organizacyjny. Nauczyciel tak organizuje sytuacje edukacyjne, aby uczniowie podejmowali się różnorodnych czynności rozwijających ich aktywność percepcyjno-innowacyjną.

Zdaniem M. Jakowickiej (1983, s. 123) integracja dokonuje się w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela na różnych płaszczyznach, których istotą jest łączenie procesów, czynności i wpływów środowiska. Integracja w takim przypadku prowadzi do scalonej osobowości uczniów. Autorka do tych płaszczyzn zalicza:

- pracę dydaktyczno-wychowawczą;
- scalanie treści między obszarami w klasach I-III;
- scalanie treści wewnątrz obszaru edukacji;
- scalanie wpływów środowiska z działalnością szkoły jako podstawową instytucją wychowawczą.

E. Misiorna (1999, s. 68) wymienia następujące płaszczyzny integracji:

- odbywającą się w samym uczniu, który uczy się, działa, tworzy, podejmuje nowe wyzwania, próbuje je przekształcać, doskonalić itp.;
- personalną;
- integrację poczynań dziecka i nauczyciela;
- ofert edukacyjnych;
- zespołu klasowego;
- środowisk życia dziecka;
- wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym;
- integrację dróg poznania;
- integrację celów, treści, metod nauczania i wspierania edukacyjnego.

Autorka, analizując płaszczyzny, podkreśla ważność kwestii dotyczących integracji w pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym, dostrzega jakość problemów związanych z jego rozwojem i wspomaganie, opartym nie tylko na terażniejszości, ale i na przewidywaniu

przyszłości, czyli wchodzeniu w tak zwane „nowe strefy” najbliższego rozwoju, z organizacją procesu edukacyjnego, z projektowaniem pracy dydaktyczno-wychowawczej.

### 2.3. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna

Edukacja zintegrowana to ogólna refleksja nad wiedzą o uczeniu, rewolucjonizuje to uczenie i wszystkie obszary ludzkiego życia. Obejmuje nie tylko łączenie celów, treści, metod czy wymagań standardowych w jednostki, bloki, ale tworzenie dynamicznych przekształceń struktur poznawczych i obrazowania językowego w wyniku zastosowania zintegrowanych zadań szkolnych w warunkach relaksacji, wizualizacji i afirmacji. W procesie kształcenia eksponujemy przede wszystkim poznawanie przez dzieci zróżnicowanych znaków językowych, umożliwiających zarówno percepcję określonych fragmentów rzeczywistości, jak i przekazywanie efektu poznania w ramach kontaktów społecznych (Gnitecki, 2001, s. 32-33). Poznawanie znaków stanowi element integrujący różne kierunki edukacji. Ponadto edukacja nie skupia się na pouczeniu uczniów o tym, co jest prawdziwe, a co fałszywe, co poprawne, a co błędne, lecz jest pozwoleniem na wspólnotowe dociekanie. W holistycznym podejściu do ucznia kładzie się nacisk na jego duchowość i życie wewnętrzne, wyzwala się potencjał do przekształcania świata, a przemiana osobowa, społeczna i globalna jest warunkiem do tworzenia się nowych relacji między ludźmi. Uczenie się holistyczne obejmuje dwa połączone ze sobą procesy składowe: bezpośrednich i pośrednich interakcji oraz wewnętrzny proces psychiczny przyswajania wiedzy. Należy je ujmować w trzech ściśle kompatybilnych ze sobą wymiarach: poznawczym, emocjonalnym (psychodynamicznym) – postawy, motywacja – i społecznym.

Realizacja koncepcji edukacji zintegrowanej wymaga zupełnie innego spojrzenia na dziecko – jego problemy, potrzeby intelektualne, zdolności, zainteresowania niż dawna propozycja skostniałego modelu systemu klasowo-lekcyjnego. Nauczyciele klas początkowych powinni posiadać wnikliwą wiedzę i dogłębne kompetencje „ku integracji”, aby móc ją realizować w praktyce pedagogicznej. Szczególną uwagę w toku swojej konstruktywnej pracy należy skierować na integralne, jakościowe, podmiotowe i indywidualne podejście do wiedzy i rozwoju ucznia. Istotne jest kompetentne rozumienie integracji przez nauczycieli jako pokazanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami oraz



ukazanie nauki i edukacji jako całości. Edukację zintegrowaną należy traktować zatem jako proces łączenia elementów wiedzy i doświadczenia w całość, która nie jest sumą wyróżnionych elementów, lecz zawsze segmentem odsłaniania jakiegoś nowego sensu i znaczenia tworzenia całości. Liczą się przede wszystkim relacje między tymi elementami. Mogą one mieć charakter formalny i postformalny, zamknięty i otwarty, logiczny i dialektyczny, algorytmiczny i heurystyczny, celowy i sprawczy, jednoznaczny i wieloznaczny, denotacyjny i konotacyjny, deskrypcyjny i predeskrpcyjny. Proces tworzenia całości nigdy nie jest zakończony i ostateczny. Każda konstruktywnie uprawiana edukacja przez nauczycieli ma odsłaniać głębszy sens i znaczenie tworzenia całości, bowiem w tym procesie tkwi wielka wartość edukacyjna. Sens tworzenia całości ma być połączony z odsłanianiem naturalnego sposobu myślenia ucznia, które powinno mieć charakter problemowo-kompleksowo-systemowy, podobnie jak zintegrowany proces kształcenia, o którym będę pisać w kolejnych rozdziałach. Wymaga to umiejętności metodycznie i merytorycznie wartościowego integrowania celów, treści, metod, form pracy w zakresie wszystkich obszarów edukacyjnych, wychodzenia od doświadczeń uczniów, a następnie ich poszerzania. Integracja czynnościowa we wszystkich założeniach dydaktyczno-wychowawczych wiedzy prym jako ta skierowana na aktywną, wielopłaszczyznową działalność dziecka w klasie szkolnej i poza nią. Oprócz czynnościowego rodzaju integracji ważna jest ta treściowo-organizacyjna, uznająca właśnie proces kształcenia języka za kluczowy w aspekcie semiotycznym oraz projektowanie zróżnicowanych i atrakcyjnych form aktywności dziecka. Edukacja zintegrowana to edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju. Nauczyciel wówczas ujmuje ją jako upowszechniającą, upelnomocniającą, holistyczną, wielokulturową, prospektywną. Zajmuje ona, jak słusznie stwierdza Z. Kwieciński (2000, s. 233), pośrednią rolę między megapedagogizmem a pedagogicznym redukcjonizmem. Megapedagogizmowi zarzuca się brak rozpoznania przyczyn, kryzysów i zagrożeń, ekstrapolacje zjawisk na skalę powszechną i na bliską przyszłość oraz przypisywania edukacji wszechmocy sprawczej. Redukcjonizmowi pedagogicznemu przypisuje się rezygnację z wszelkiej szerszej perspektywy wychowanka niż jego osobista i dotycząca bezpośrednich kontaktów społecznych. Oceniamy ją jako rezygnację z innej orientacji niż aktualistyczna. Taka sytuacja w ujęciu tego wybitnego pedagoga i socjologa krytycznego prowadzi do nastawienia na „szczęśliwość tu

i teraz”, dążenia do zapewnienia uczniom szczęśliwego dzieciństwa w wyizolowanym świecie instytucji edukacyjnej. Bliska i nieodzowna nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej powinna być epistemologiczna analiza integralnych kontekstów edukacyjnych na pograniczu różnych nauk. Tego typu prezentację można dostrzec w interpretacjach naukowych L. Witkowskiego (1988, s. 142), który do tych analiz wprowadza kategorie ambiwalencji (dwuznaczności), idiosynkrazji (przekraczania dotychczasowych sposobów wartościowania), decentracji (wyjścia poza dotychczasowy stan harmonii, sekwencji i uporządkowania) i uwiedzenia (otwarcia jednostki na nowe sensory i znaczenia). Zarys znajomości perspektyw nowej edukacji zintegrowanej wiąże się z wyczuciem dziecka i jest nacechowany intuicją prowadzącą do wyzwolenia jego aktywności, uwidacznia się zwykle w formie świadomego dobierania przez nauczycieli problematyki tematycznej w formie kompleksów, ośrodków wielokierunkowych działań ucznia, modułów całościowych. Konstruowanie kompleksów, tematycznych ośrodków problemowych ma na celu: scalanie i łączenie w grupy treści kształcenia, korelację treści w dziedzinach edukacji, zapewnienie uczniom lepszej orientacji w zakresie klasyfikacji treści. Moduły całościowe to jednostki samodzielne, koherentne, otwarte i ruchome dydaktycznie o monowalentnej (poprzedni problem stanowi podstawę następnego) i poliwalentnej (problem poprzedni stanowi podstawę dla wielu następnych) strukturze. Heterodoksyjność naukowo-kulturowa i zmiana paradygmatów wiąże się z metamorfozą kanonu kulturowego i reprezentacji wiedzy oraz niesie za sobą daleko idące konsekwencje dla edukacji zintegrowanej. To zjawisko przejawia się w walce przeciwstawnych orientacji w filozofii, nauce i edukacji, a szczególnego znaczenia nabiera paradygmat systemowy przeciwstawiający się paradygmatowi cząstkowemu – przedmiotowemu. Wiedza systemowa, w którą w toku zajęć powinien wyposażać uczniów nauczyciel, to wiedza interdyscyplinarna, rozpatrująca różnorodność problemów treściowych na pograniczu różnych nauk, ogólna teoria systemów, wnikliwa analiza systemowa, pochodna koncepcji świata dwubiegowego, wzajemnie przeciwstawnego. Z konstruowaniem w umyśle uczniów wiedzy systemowej związana jest realizacja treści programowych w formie zróżnicowanych problemów. Programy edukacji wczesnoszkolnej to dokumenty, które w szkolnej realizacji przyjmują status stymulujących i wspierających dziecięcy rozwój „wzwyż”. Taka interpretacja programu przez nauczyciela jest jak najbardziej właściwa, po-

nieważ umożliwia opracowanie takiego projektu zmian w jednostce, który zapewnia zrównoważenie, koherentność, transfer, partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów. Według J. Gniteckiego (2000, s. 86) w skład takiego zintegrowanego programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój „wzwyż” wchodzi: temat (problem, hasło kluczowe), cel wynikowy (końcowy), do którego mają dojść uczniowie, cele operacyjne przedstawione w postaci zintegrowanych zadań i kompetencji uczniów, będące środkami do osiągnięcia celu wynikowego, metody i techniki relaksacji, wizualizacji i afirmacji, umożliwiające likwidację blokad psychicznych, umysłowych i fizycznych, synchronizację funkcji fal mózgowych lewej i prawej półkuli oraz ukierunkowanie aktywności twórczej i odtwórczej uczniów na cel wynikowy i cele operacyjne, metody, formy, środki dydaktyczne stymulujące i wspierające wyżej już zaprezentowane zrównoważenie, uspojnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych oraz obrazowania językowego uczniów w kolejnych sytuacjach dydaktycznych, układy czynności nauczyciela i uczniów: przygotowanie, projektowanie, realizowanie, podsumowanie, planowanie dalszej pracy zajęciowej i międzyzajęciowej, sytuacje edukacyjne umożliwiające łączenie uprzedniego doświadczenia uczniów z obecnym i przyszłym.

Zajęcia zintegrowane uwzględniające rozwojowo-twórczą aktywność dziecka mają:

1. Motywować do tej aktywności w procesie edukacyjnym (gry, zabawy, trening twórczości, giełda pomysłów, burza mózgów, inscenizacja, improwizacja i inne).
2. Wyzwalać i ukierunkowywać działalność twórczą.
3. Rozwijać postawę badawczą.
4. Umożliwiać ekspresję twórczą.
5. Uczyć planowania czynności i przewidywania skutków wszelkich działań.
6. Kształtować i umacniać poczucie własnej indywidualności, odrębności.
7. Rozwijać umiejętności zwiększające potencjał twórczy jednostki (abstrahowanie, kojarzenie, rozumowanie, myślenie metaforyczne).
8. Kształcić logiczne myślenie, warunkujące nabyte umiejętności:
  - jasnego wyrażania własnych myśli i przeżyć;
  - obserwowania rzeczywistości i analizowania zjawisk, zgodnie z zasadami spójności i poprawności myślowej;

- precyzyjnego przyswajania, definiowania, klasyfikowania pojęć oraz posługiwania się nimi zgodnie z ich znaczeniem;
  - pojmowania sensu stwierdzeń niedosłownych, przenośni itp. oraz przekształcania słownych treści na język symboli i odwrotnie;
  - uzasadniania wniosków, dowodzenia słuszności wygłoszanych twierdzeń;
  - wyrażania sądów i poglądów na podstawie rzeczowych argumentów;
  - wykrywania błędów i nieściśłości w rozumowaniu i wypowiedziach.
9. Wdrażać do posługiwania się podstawową wiedzą społeczną.
10. Kształcić umiejętność aktywnego uczestnictwa w działaniach zbiorowości, do których przynależy.

## 2.4. Otwartość i obszary integrowania



**W edukacji zintegrowanej istotna jest jakość, zróżnicowanie, uatrakcyjnianie edukacji, a w niej sam proces działania dziecka, aranżacja sytuacji otwartych, uwzględniających możliwości wyboru i inicjowanie ich przez uczniów, odwoływanie się do ich motywacji wewnętrznej, pasji, ciekawości, zainteresowań, uwzględnianie zdolności, otwartość metodyczna, tematyczna i instytucjonalna. Na te trzy maksymy w „otwartym nauczaniu i uczeniu się” wskazał B. Śliwerski (1993, s. 24, za: Misiorna, Ziętkiewicz, 1999, s. 23, 33).**

Przez otwartość metodyczną rozumieć należy uwzględnianie w planowaniu wspólnie z dzieckiem jego doświadczeń biograficznych i możliwości działania, chodzi o to, aby zachodzący w szkole proces uczenia się dziecka uwzględniał w treściach kontekst dotychczasowo-

wych doświadczeń, a zarazem stawał się panaceum w pokonywaniu przez dziecko codziennych sytuacji życiowych. Punktem wyjścia do sytuacji edukacyjnej jest świadomość znaczenia określonej kompetencji w życiu (czytania, pisania, liczenia). Otwartość tematyczna odnosi się do treści kształcenia, które powinny stanowić kompleks wzajemnie się uzupełniających wiadomości. Wskazuje ona na holistyczne poznawanie świata przez indywidualne i społeczne doświadczanie zachodzących w niej zjawisk, procesów, zdarzeń. Otwartość instytucjonalną warunkują dwie pierwsze. Szkoła jako instytucja powinna być otwarta na rzeczywistość pozaszkolną i odwoływać się do rodziny, świata pracy, środowisk kulturotwórczych.

Tego typu otwartość integracji powinna zachodzić na poziomie wspólnych poczynań dziecka i nauczyciela. Zdaniem A. Brzezińskiej (1990, s. 147; 1994, s. 31) wyraża się to tym, że:

- nauczyciel płynnie włącza się w linię działania ucznia,
- uczeń włącza się w linię działania nauczyciela,
- oboje konstruują linię działania.

Każdy z podmiotów w aktywny sposób tworzy swój wewnętrzny świat i zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami i przewidywaniami, które na jego podstawie formułuje. Wychowawca szanuje wychowanka, umie „wejść w jego świat, razem z nim rozwijać i wzbogacać to, co już istnieje, umie nadawać inną formę i inne znaczenie temu, co zostało już opanowane. Stara się uruchamiać wewnętrzną motywację do działania, pomaga uczniowi budować jego własny świat, a nie lęk. Autorka podkreśla pełnię aktywności dziecka w toku integracji poprzez stosowanie przez nauczyciela zasad: aktywności wewnętrznej i zewnętrznej, aktywności rzeczywistej, a nie pozorowanej, aktywności różnorodnej, korzystającej ze wszystkich zasobów.

### Obszary integracji

1. Integracja tematyczno-problemowa – polega na doborze i łączeniu treści kształcenia z różnych obszarów oraz tworzenia z nich rzetelnych, interdyscyplinarnych tematów problemowych. Stwarza okazje do scalania różnych elementów informacji. Uczniowie poznają wiedzę nie tylko z jednego obszaru edukacyjnego, ale wkraczają w inne dziedziny, gromadząc wiedzę, dokonując jej selekcji, przechowują ją. Dobierając tematy, stosujemy strategię naukową, aby uczeń mógł indywidualnie lub wspólnie z innymi rozwiązywać problemy osobiste i społeczne, rozwijać myślenie

refleksyjne. Problemowe ujęcie tematów wprowadza w stan niepewności, wątpliwości i heterogeniczności. Towarzyszą temu zajęcia projektowe i ćwiczeniowo-badawcze, akty poszukiwawczo-eksploracyjne, skierowane ku wykryciu nowych faktów służących do potwierdzenia lub negacji zjawisk, sądów, przekonań. Fakt znalezienia konstruktywnego rozwiązania wątpliwości jest czynnikiem nadającym stałość i kierunek refleksji. W toku realizacji przez nauczyciela metody naukowej problemy wytyczają cel myśli, a cel wyznacza bieg procesu myślenia. Na tej drodze powinny występować trudności, niejednoznaczności, komplikacje – problemy, które ukonstytuują myśl o konieczności wyjścia z tej sytuacji. Ta myśl to początek rozwiązania trudności. Dobrana merytorycznie wartościowo tematyka problemowa sprzyja zaciekawieniu sytuacją trudną. Towarzyszą temu analiza zdarzeń, zjawisk, wzbogacenie uczniowskich doświadczeń przez tworzenie nieznanymi sytuacji: kontrastowych, stanowiących dalszy etap, dalszy ciąg, swoiste wykrywanie, badanie. Łączenie treści podobnych w całość stanowi punkt wyjścia do działań bardziej znaczących, sięgających innych znaczeń integracji.

2. Integracja czynnościowo-strukturalna – polega na doborze rodzaju czynności i działań, typu zajęć. Prezentując ten obszar, należy sięgnąć do operacyjnych teorii intelektu, traktujących działania praktyczne jako źródło i przesłankę rozwoju psychiki, a zjawiska i obrazy psychiczne jako zintegrowane działania. Czynności i operacje praktyczne są zatem źródłem kształtowania się obrazów psychicznych oraz operacji intelektualnych. Przejście od jednych do drugich dokonuje się na drodze interioryzacji działań praktycznych i wyraża się w stopniowych zmianach czynności oraz obiektów, na których są one dokonywane. Różne czynności mają znaczenie dla realizacji aktów poznawczych, gdyż odzwierciedlają nie tylko przedmioty, ale zawarte w nich doświadczenie społeczne. Dobór treści poznawczych i zadań stawianych uczniom powinien być dostosowany do schematów poznawczych, typowych dla danej fazy rozwojowej. Treści prezentowane w formach mają umożliwić uczniom dokonywanie różnorodnych czynności, rozwiązywanie zadań problemowych. Należy zostawić im pewną swobodę wyboru czynności oraz sposobu ich wykonania, szczególnie wtedy, gdy wybierają metodę prób i błędów. Pożądana przy tym zmiana form czynności mobilizuje do dłuższego

wysiłku intelektualnego. Przekształceniom wówczas podlegają: forma aktywności, poziom uogólnienia czynności, poziom przyswojenia czynności, poziom trwałości czynności, forma kontroli czynności. Pogłębianie procesu integracji, jak słusznie zauważa B. Dymara (2009, s. 140-142), dokonuje się poprzez wielokrotne powtarzanie czynności, które dzięki takiemu treningowi układają się w sensowne struktury. W wyniku wielokrotnego projektowania zajęć zintegrowanych wspólnie z uczniami wytwarza się struktura wiedzy o cechach projektowania. Dzięki kilkakrotnemu oglądowi cech pustyni piaszczystej, to jest przez czytanie wpisu, oglądanie mapy, ilustrowanie, rysowanie, wytwarza się operatywna struktura wiedzy jako wynik powtarzania czynności na ten temat – podejmowanych przez uczniów, a nie samego nauczyciela. Rodzaje czynności takie jak: gromadzenie, porządkowanie, porównywanie, pisanie opowiadania, konstruowanie dialogu, prowadzenie dyskusji stają się podstawą wiedzy strategicznej.

3. Integracja czasoprzestrzenna – interpersonalna, społeczna – uwzględnia różne rodzaje kontaktów, typy i style współdziałania, polega na wytwarzaniu więzi między uczniami w czasie i przestrzeni realnej oraz przestrzeni interpersonalnej jako zjawisku społecznym i psychologicznym. Sprzyja temu uczenie się grupowe, indywidualne i zbiorowe prowadzone w formie dialogu i wielokierunkowej komunikacji. Uczniowie gromadzą doświadczenia w różnych sytuacjach życia społecznego. Powstają nowe motywy postępowania o treściach społecznych, wiążące się z rozumieniem wzajemnych stosunków i relacji między uczniami. Komunikacja dwóch podmiotów edukacyjnych stanowi podstawę kształtowania wzajemnych więzi w klasie szkolnej. Uczestnictwo w interakcjach motywuje do gromadzenia doświadczeń interpersonalnych, negocjacji i kompromisu, argumentacji i obrony, nawiązywania kontaktów z innymi. Silnie angażowana jest tutaj kierunkowa strona osobowości, nadająca czynnościom nabywanej wiedzy społecznie pożądaną charakter ze względu na motywy, z których wyrastają, jak i następstwa, do których doprowadzają. Integracja wspólnoty osób uczących się oparta jest na zjawisku synergii, wzajemnych powiązaniach, relacjach i zależnościach między podmiotami w szkole i poza nią. Wiąże się ona także z problematyką kontaktów technicznych (organizacja zespołów, grup), słownych (rady, wyjaśnienia) i pozawerbalnych (gesty, mimika, ruch).

4. Integracja osobowa – autokreacyjna, metaintegracja – obszar zaniedbany, brakuje okazji do nabywania wiedzy o sobie, o możliwościach, zainteresowaniach, postępach dziecka. Podczas zajęć zintegrowanych nauczyciel powinien stwarzać sytuacje, w których uczeń „kreuje siebie”, samodzielnie poznaje, kształtuje i rozwija swoje „Ja”, swoją indywidualność, ma wpływ na swój rozwój. Obraz własnego „Ja” nabywa w wyniku interakcji społecznych. Warunkiem jego powstania jest pewien poziom świadomości. Stanowi część doświadczenia dziecka, jakie zaczyna ono gromadzić już od najmłodszych lat. Tworzy własne cechy, blok wiedzy o samym sobie. Zdolność ucznia do łączenia przeszłości z teraźniejszością umożliwia mu spostrzeganie siebie jako całości, zdolnej w miarę możliwości kierować swoim postępowaniem. U dziecka powstaje obraz, jakim powinno być, dalej, jakim chce być, porównuje się z innymi osobami. Nabywanie wiedzy o samym sobie wymaga samoobserwacji, introspekcji, refleksji nad zachowaniem. Na obraz własnej osoby ma wpływ samoocena, która dokonuje się poprzez porównanie siebie, swoich właściwości z jakimś wzorem (Dymara, 2009, s. 142). Te wzory to z jednej strony ideał samego siebie, a z drugiej osiągnięcia innych osób oraz cechy i opinie o danej osobie. Dzięki refleksji nad samym sobą i swoim postępowaniem uzyskuje coraz większy zasób wiedzy personalnej, osobowej, będącej fundamentem samowychowania i samokształcenia. Proces ten wchłania rezultaty innych rodzajów integracji. Stanowi więc formę metaintegracji dającej się bliżej opisać w powiązaniu z transgresyjną koncepcją człowieka J. Kozińskiego.

## 2.5. Integracja i jej wielowymiarowość

Wczesne wychowanie i edukacja powinny stanowić wielowymiarowy proces budowania podstaw osobowości dziecka, która stanowi niepodzielną całość. Główne zadania osobowości sprowadzają się do dwóch funkcji: adaptacji, pozwalającej na dostosowanie zachowania do wymagań, które stawia przed nami środowisko, oraz do funkcji integracyjnych, które zapewniają nam spójność tego zachowania. Wychowanie obejmuje całego człowieka: jego życie fizyczne, zdolności spostrzegania i kojarzenia, aktywność intelektualną, sferę uczuciowo-emocjonalną, zdolność wyboru dobra i realizacji zamie-



rzonych celów. Zmierza do tego, aby wychowywany był zdolny do pełnej spójności myśli, słowa i czynu, czyli do pełnej konsekwencji działania z zachowaniem logiki, myśli i działania (Majka, 1993, s. 103). Integracja również obejmuje wspieranie rozwoju we wszystkich jego obszarach: intelektualnym, społeczno-emocjonalnym, motywacyjno-działaniowym, kulturowym, moralnym. Opiera się ona na psychologii głębi, i jak twierdzi A. Nowak-Łojewska (2007, s. 53, 54), wnika w rozwój dziecka i jego różne wymiary życia, w tworzoną przez niego kulturę i rozumienie otaczającej rzeczywistości.



Autorka (2005, s. 412) wskazuje na argumenty przemawiające za wartością integracji w procesie dydaktyczno-wychowawczym, „*nowe ujęcie edukacji zintegrowanej podkreśla podejmowanie działań w kierunku traktowania osobowości jako pewnej funkcjonalnej całości, w której poszczególne sfery rozwoju człowieka nie są izolowane, ale uspojniane tak, aby wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości nie był pustym hasłem, edukacyjną fikcją, lecz celem możliwym do realizacji w edukacji*”.

Przesłanki integracji: antropologiczna, epistemologiczna, psychologiczna i ontologiczna tworzą model kształcenia oparty na prymacie całościowości. Jednostka, aby mogła myśleć w kategoriach systemowych i holistycznych, powinna posługiwać się wiedzą interpretacyjną i dialogowym rozwiązywaniem konfliktów, zanim stanie się pełnomocną. Pełnomocność stanowi najwyższe stadium rozwojowe podmiotowości dołączone do idei praktyki zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Dziecko „wykreowane” na „pełnomocne” to osoba w pełni autonomiczna, samodzielna, mądra, rozważna, krytyczna, zdolna do prezentowania własnego zdania, negocjacji, decyzyjności, nadawania znaczeń, rozwiązująca problemy oraz współdziałająca z innymi. Zasady pełnomocności należy wdrażać już w przedszkolu i dalej w szkole podstawowej. Postulat spełnia zintegrowana edukacja wczesnoszkolna, ponieważ holizm zostaje wzbogacony o istotny składnik osobowościowy, jakim jest pełnomocność. Otwartość, kreatywność, odpowiedzialność, celowość, stanowczość w działaniu, wielointeligentne funkcjonowanie to istotne elementy pełnomocności.

Edukacja zintegrowana powinna otwierać możliwości jej budowania, rozwijania i egzemplifikowania w praktyce. O jej wieloaspektowości świadczy złożoność, a sama służy rozwojowi ucznia. To holistyczne ujęcie edukacji traktuje dziecko w procesie wychowania i nauki jako jedność psychofizyczną, doświadczającą świata całym sobą, rozwijającą swoje możliwości rozumienia i działania w procesie całościowej integracji bodźców zewnętrznych i wewnętrznych przeżyć. Wychowanie i edukacja w kontekście integracji to świadome i celowe działania zmierzające do osiągnięcia postępujących zmian w osobowości. Są to zmiany rozwojowe, otwarte na jego wielowymiarowy rozwój. Uczeń w nowym podejściu do integracji, o takim rozwoju, to jednostka świadoma siebie w aspekcie indywidualnym i społecznym, świadoma swojej potencjalności i niepowtarzalności, budująca tożsamość osobowego „Ja”. Występuje jako kreator swojego życia, jako podmiot wychodzi nie tylko od własnego „Ja” w akcie chcenia czegoś czy wyboru, ale dąży do czegoś, co go zaciekawia i inspiruje (Rynio, 2013; Opiela, 2013). Decyzyjność, negocjacje i wybory wyrażone w czynach różnicują wokół niego świat, zmieniając oblicze. Dzięki temu staje się odpowiedzialny za podjęte działania, a sama edukacja integrująca, polegająca na scalaniu elementów poznawczych i emocjonalnych, skierowana jest na wspieranie wielointeligentnego rozwoju. Należy podkreślić także, że istnieje zależność między poziomem edukacji a stopniem rozwoju osobowości dziecka. Zwiększenie jego potencjału nastąpiło pod wpływem dynamiki współczesnej edukacji, w której zwracano szczególną uwagę na poszukiwanie nowych i oryginalnych rozwiązań teoretyczno-praktycznych. Owa dynamiczność, bogactwo i atrakcyjność idei integracji przyczynia się do przyspieszenia i pogłębienia rozwoju, który postępuje wówczas, gdy oddziaływanie środowiska wzmacnia i reguluje nauczanie – uczenie się „idące za dzieckiem”, wykraczające poza jego rozwój. Bardzo ważne jest przejście ze stanu jednorodności do różnorodności, od stanu luźniej związanego do stanu ściślej związanego, od chaotycznego do bardziej uporządkowanego. Odejście od podziałów i rozłamów przyczynia się do jedności holistycznej. Nauczyciele wczesnej edukacji w swoich działaniach edukacyjnych powinni uwzględniać stan spójności i integrację psychiki, zachowania, myślenia, uczuć, czyli jednoczyć w sobie wymiary: zmysłowy, emocjonalny, intelektualny, społeczny i duchowy oraz umożliwiać całościowe doświadczanie (Śliwerski, 2005; Oleś, 2008; Jagieła, 2013). Znajomość przez pedagogów teorii oso-

owości o charakterze integrującym w przypadku wielowymiarowości edukacji ma duże znaczenie i obejmuje wiedzę o sferach, strukturze, składnikach, funkcjach adaptacyjnych i regulacyjnych, o motywacji oraz procesach związanych z nadawaniem znaczenia wydarzeniom edukacyjnym, kreowaniu tożsamości i poszukiwaniu odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. W tym kontekście kluczowe znaczenie ma psychologia rozwojowa, ujmująca integrację w kontekście szczegółowej analizy osobowości dziecka, a zwłaszcza jego rozwoju „ku pełni” z różnorodnością, wielowątkowością, komplikacjami i całym bogactwem zachowań dających wyraz temu, iż rozbudowany system „Ja” oraz sieć poznawcza są złożone.



## PYTANIA SPRAWDZAJĄCE

1. Jakiego rodzaju zmiany w edukacji wczesnoszkolnej wprowadziła reforma systemu oświaty z 1999 roku?

.....  
.....

2. Jak uważasz, dlaczego nauczyciele rozpoczęli w szkole pracę dydaktyczno-wychowawczą według nowej dla nich koncepcji kształcenia zintegrowanego?

.....  
.....

3. Jaki jest główny cel integracji?

.....  
.....

4. Na czym polega idea integracji w edukacji wczesnoszkolnej?

.....  
.....

5. Uzasadnij potrzebę uczenia się i nauczania integralnego w kontekście mechanizmów rozwojowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

.....  
.....

6. Jakie znaczenie ma uczenie się przez doświadczenie w edukacji wczesnoszkolnej?

.....  
.....

7. Uzasadnij filozoficzno-psychologiczne przesłanki konstytuujące ideę integracji.

.....  
.....

**8. Co świadczy o dynamiczności realizacji przez nauczycieli koncepcji edukacji zintegrowanej w pracy z dziećmi?**

.....  
.....

**9. Dlaczego integracja wymaga myślenia w kategoriach całościowych, systemowych?**

.....  
.....

**10. Jakie są założenia modelu edukacji zintegrowanej?**

.....  
.....

**11. Dokonaj interpretacji dowolnej klasyfikacji płaszczyzn integracji.**

.....  
.....

**12. Przedstaw rodzaje integracji według Ryszarda Więckowskiego.**

.....  
.....

**13. Wyjaśnij pojęcie „edukacja zintegrowana”.**

.....  
.....

**14. Co to znaczy, że nauczyciel ma całościowo podejść do ucznia?**

.....  
.....

**15. W jaki sposób wykreować ucznia na jednostkę pełnomocną?**

.....  
.....

**16. Co świadczy o wielowymiarowości edukacji zintegrowanej?**

.....  
.....

**17. Jaka jest Twoim zdaniem zależność pomiędzy poziomem edukacji a stopniem rozwoju osobowości dziecka?**

.....  
.....

**18. Uzasadnij, jakie znaczenie ma edukacja zintegrowana dla wielointeligentnego rozwoju dziecka?**

.....  
.....

**19. Jak rozumiesz trójpodmiotowość w edukacji wczesnoszkolnej?**

.....  
.....

**20. Jakie są obszary integrowania?**

.....  
.....



## ĆWICZENIA

- 1. Według jakiej koncepcji uczniowie klas I-III rozpoczęli naukę w szkole od 1 września 1999 roku? (wybierz właściwą odpowiedź):**
  - a. systemu klasowo-lekcyjnego
  - b. koncepcji kształcenia zintegrowanego
  
- 2. Koncepcja integracji nastawiona jest na (wybierz właściwą odpowiedź):**
  - a. aktywny kontakt ucznia z rzeczywistością, poznawanie świata z różnych punktów widzenia, uczenie się przez doświadczenie, podlegające przetwarzaniu i strukturalizacji
  - b. bierny kontakt ucznia z otaczającym światem, poznawanie świata według wizji nauczyciela, słuchanie instrukcji, wykonywanie poleceń, brak warunków do wielointeligentnego rozwoju
  
- 3. Wypisz główne idee integracji oryginalnej koncepcji Łucji Muszyńskiej.**

.....

.....

.....

.....
  
- 4. Pełnia aktywności dziecięcej w toku integracji następuje poprzez stosowanie przez nauczyciela zasad (wybierz właściwą odpowiedź):**
  - a. aktywności zewnętrznej
  - b. aktywności wewnętrznej
  - c. aktywności wewnętrznej i zewnętrznej
  - d. pozornej
  - e. rzeczywistej
  - f. różnorodnej, korzystającej ze wszystkich zasobów

**5. Edukacja zintegrowana koncentruje się głównie na (wybierz kilka odpowiedzi):**

- a. jednorodności
- b. scalaniu elementów poznawczych, emocjonalnych, społecznych
- c. chaotyczności
- d. podziałach, rozłamach
- e. nauczaniu encyklopedycznym
- f. różnorodności
- g. dynamicznym sposobie uczenia się
- h. inne (wpisz).....



1

2

3

4

### **Rozdział III**

## **Metodyka aktywna i rozwiązania paradygmatyczne w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami klas I-III**

### 3.1. Systemowo-kompleksowy model edukacji zintegrowanej

System ujmujemy jako zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu. Całość charakteryzuje się związkami między elementami, podsystemami, które składają się na jego strukturę. Ów zbiór daje się zdefiniować na podstawie jego spójności, czyli wzajemnych oddziaływań elementów składowych. System to kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji, układ o wysokim stopniu komplikacji, każde zjawisko traktowane jako całokształt elementów, zgrupowanej, koniecznej i ostatecznej liczby podsystemów. Według K. Duraj-Nowakowej (1999, s. 11, 16) żyjemy w świecie systemów i dlatego dążymy do tworzenia całościowych obrazów tego świata, w którym wszystko zależy od wszystkiego. Systemowe poznawanie świata i dziecka to poszukiwanie w nich ładu, harmonii i porządku.

W pedagogice system to zbiór elementów, związków i zależności między nimi tworzących całość o charakterze statycznym lub dynamicznym. Struktura systemu to zbiór podsystemów. Wzorców podejścia systemowego i pojęcia kompleksowości upatrujemy w dorobku L. Wygotskiego w przesłankach pochodzących z psychologii ogólnej, rozwojowej, psychologii mowy i myślenia dziecka, a także u E. Fleminga, S. Hessena, R. Wroczyńskiego, T. Pilcha, K. Lecha, H. Muszyńskiego i in.



L. Flesznerowa (1965, s. 118, za: Duraj-Nowakowa, 1999) pisze: *„Kompleksowe, wielozmysłowe zaznajamianie uczniów z jakimś realnym przedmiotem jest korzystne w zakresie poznawania cech dostępnych nie jednemu, lecz różnym organom zmysłowym”.*

Istotę stanowi tutaj współzależność struktury – uczeń, nauczyciel, cel, wiedza, komunikacja i komponentów funkcjonalnych – umiejętności: organizatorskich, poznawczych, projektowania, komunikatywności (Duraj-Nowakowa, 1999; Bertalanffy, 1984).

Dla nas istotne jest systemowe ujęcie obszarów edukacyjnych traktowanych jako całości, a nie osobne, sztuczne, oddzielanie ich. Tematy powinny być sformułowane systemowo z uwzględnieniem treści znajdujących się w poszczególnych działach programu edukacji wczesnoszkolnej. W konstruowaniu tematu, celów zadań, doborze metod, technik i form poszukujemy związków i zależności. W pracy stosujemy systemowość, która wymaga zachowania jedności całościowych kompleksów we wzajemnym oddziaływaniu z innymi systemami jako całościowymi kompleksami.

Edukacja systemowa w klasach I-III to integralny proces realizacji zespolonych ze sobą zadań i osiągnięcia celów kształcenia przez optymalną treściowo, metodycznie i organizacyjnie pracę nauczycieli, w której istotne są relacje między składnikami tego procesu. U podstaw tego systemu leżą celowe i trafnie wkomponowanie czynności w całość szeroko rozumianej, bogatej i wielostronnej działalności dydaktycznej poprzez jej projektowanie, realizację zadań, osiąganie celów, analizę, monitorowanie, ocenę. Celem systemowo pojmowanej działalności dydaktycznej jest wdrażanie uczniów do różnorodnych działań w ramach relacji kooperatywnych dla ukształtowania postaw prospołecznych. System uczenia się i nauczania w klasach I-III polega, jak słusznie zauważa K. Duraj-Nowakowa (1999, s. 88-89), na łącznej, równoczesnej, integralnej realizacji zadań edukacyjnych przez organizację wielostronnej działalności. Przez wielostronność w tym kontekście rozumiemy kształcenie i wychowanie całościowe, bez szufladkowania, rozdrabniania go na działy, czyli uwzględnianie całości kształtu osobowości dziecka.

Z kolei kompleks to zespół złożonych przedmiotów i zjawisk wzajemnie się uzupełniających i tworzących całość. Strukturę kompleksu stanowią: składniki, które go tworzą, elementy scalające i funkcjonalna całość ujmowana jako wynik integracji treści. Kompleksowość zdaniem K. Piętko (1976, s. 151) to uwzględnienie wszystkich czynników, to proporcjonalność rozwoju i zanikanie wąskiego ujęcia, to ustalenie proporcji, tempa, ładu, optymalność. Kompleksowość planowania oznacza koordynację planów, bliska staje się pojęciu korelacji. W odniesieniu do procesu edukacyjnego jest to zespół czynności

i działań ucznia i nauczyciela, spójny dobór treści programowych, ukierunkowanych zadaniami poznawczymi i podporządkowanych charakterystycznemu dla danego kompleksu tematowi głównemu. Uczenie się i nauczanie kompleksowe stanowi organizację pracy ucznia i nauczyciela, która zależy od celów realizowanych w ramach cyklu zajęć, przy czym integrowanie działań tych dwóch podmiotów odbywa się poprzez dobór oraz formułowanie zadań poznawczych, wyprowadzanych z analizy programu edukacji wczesnoszkolnej i analizy ogólnych celów kształcenia. Współdziałanie i współbycie uczniów oraz nauczyciela służy rozwojowi wrażliwości ucznia na sprawy innych osób i stanowi aksjologiczne bogactwo świata. Kulturowe kształcenie uczniów, tworzenie struktur wiedzy, poznanie idei, prądów, osób – twórców kultury stanowi punkt wyjścia (Dymara, 2009, s. 71-73). Tworzenie struktur wiedzy o kulturze wymaga zaangażowanego uczestnictwa. Te możliwości tworzenia struktur wpisane są w koncepcję uczenia się – nauczania kompleksowego. Stanowią one proces edukacyjnego działania, w którym wykorzystuje się i modyfikuje innowacyjne metody i formy pracy. Współdziałanie i współtworzenie przez uczniów i nauczyciela programów pracy, zwanych kompleksami, wymaga nowego spojrzenia na cele i zadania oraz tematy projektowanych zajęć. Uczniowie nie uczą się każdego przedmiotu oddzielnie, lecz poznają kompleksowe tematy, „kręgi życia”, „kręgi rzeczy”, dotyczące różnych zjawisk przyrodniczych, kulturowych, technicznych oraz wydarzeń w szkole, kraju, narodzie, na świecie.

Kompleksy skupiają się wokół tematu podstawowego, mają zapewnić więź szkoły z życiem. Dla każdej klasy podajemy temat centralny kompleksowy, który rozpada się na szereg kompleksów podrzędnych i bardziej szczegółowych. Kompleksowe uczenie się i nauczanie jest zatem odmianą nauczania całościowego. Zrywa ze schematem nauczania przedmiotowego, które nie respektuje więzi między różnymi treściami wiedzy. W uczeniu się i nauczaniu kompleksowym integracja występuje przy zdobywaniu i zastosowaniu wiadomości, natomiast przy ich porządkowaniu występować zaczyna już częściowo systematyzacja pojęciowa. Jak słusznie twierdzi K. Duraj-Nowakowa (1999, s. 59, 64) oraz J. Dewey (1988, s. 80), dzięki kompleksom uczniowie poznają zjawiska w ich wzajemnym powiązaniu, w związku z tym stwarza to szerokie możliwości scalania wiedzy rozbitej i rozdzielonej na odrębne przedmioty nauczania.

Kompleksy to zagadnienia przewodnie, występują jako całości tematyczne, stanowią roczne, miesięczne lub dzienne ośrodki nauczania. Wymiar kompleksowości dotyczy programu i poszczególnych jego działów – treści kształcenia i wychowania.

B. Suchodolski wprowadził układ problemowo-kompleksowy, w którym uczenie się kompleksowe czyniło przedmiotem działalności uczniów te problemy, których rozwiązanie wymagało posługiwania się wiedzą z różnych dziedzin nauki. Stykając się z rzeczywistością zintegrowaną, mamy do czynienia z faktami, których poznanie i zrozumienie staje się możliwe wtedy, gdy potrafimy operować wiedzą z wielu dyscyplin. Zajęcia kompleksowe mogą podlegać modyfikacji i uwzględniać sytuacje aktywnego i zróżnicowanego działania uczniów. Mówiąc o nich, zwracamy uwagę na ich plastyczność i dynamiczność (Walczyzna, 1968, s. 220). Plastyczność oznacza swobodę w operowaniu ogniwami zajęć, przyjmuje charakter otwarty, czyli prowadzi do innych struktur, stanowiąc dla nich kierunkowy, określający każdą następną koncepcję struktury. Dynamiczność wiąże się ze stosunkami pomiędzy uczeniem się, nauczaniem, wychowaniem i samowychowaniem, a polega na zastosowaniu struktury najbardziej odpowiadającym wariantom tych stosunków. Dzięki dynamice następuje „ruch” w edukacji wczesnoszkolnej i umożliwia to przekształcanie struktury zajęć kompleksowych w zależności od tego, który z procesów ma dominować lub który powinien być wyeksponowany. Dzięki plastyczności i dynamiczności zajęcia stają się koherentne.



Uczeń ma ujmować całość rzeczy, zjawiska, porównując, przeciwstawiając, analizując, abstrahując, uogólniając, przekształcając cechy istotne. Poznawać związki, zależności, odkrywać świat, włączając nowe informacje, fakty do posiadanej już wiedzy. Gdy edukacja wydobywa i akcentuje kolejne związki, nauka staje się wartościowa, należy do własnego doświadczenia uczącego się. Należy go wychowywać i kształcić do całościowego myślenia kompleksowego, aby posiadał zróżnicowane umiejętności, a nie postrzegał wszystko jednakowo. Nauczyć rozpatrywać zjawisko w różnych kontekstach, poszukiwać wielości i odkrywania różnorodności znaczeń, istoty bliskoźnaczności.

Kompleksowy model edukacyjny – dobór celów, układu programów, podręczników, cała złożona metodyka oraz poszczególne tematy bloków problemowych i tematów dnia wymagają rzetelnego przygotowania nauczycieli do uprawiania edukacji zintegrowanej w szkole.

B. Dymara (2009, s. 91-92) podaje zalety uzasadniające znaczenie poszukiwania i odnajdywania nowych sensów edukacji kompleksowej:

- edukacja kompleksowa zapobiega atomizacji wiedzy, gdyż operuje systemem funkcjonalnej selekcji informacji;
- struktura kompleksu tworzy korzystne warunki do zdobywania wiedzy: operatywnej z wszystkich dziedzin edukacji (co, dlaczego, w jakim czasie i zakresie opanować), strategicznej (jak mam się uczyć, aby się nauczyć?), personalnej, autokreacyjnej (jaki jestem, będę, mogę być?);
- zadania poznawcze wdrażają do systematycznego zdobywania wiedzy podstawowej, stwarzają szacunek dla dziecięcych kompetencji i poczucie bezpieczeństwa, stanowią formę autentycznej indywidualizacji, wyzwalają talenty, zdolności, zaspokajają po-

- trzebę sukcesu, zadowolenia z pracy, a różnorodność, swoboda formułowania i wyboru powodują, że każdy uczeń jest doceniony;
- współdziałanie uczniów w projektowaniu, wykonaniu, kontroli, ocenie; odejście od tradycjonalizmu, powielania, niepewności ucznia i przejście w przestrzeń życzliwego współbycia, rozwiązywania naukowych i życiowych problemów ważnych dla wielointeligentnego rozwoju dziecka;
  - elastyczność nauczyciela przejawiająca się w doborze celów, treści, zadań, metod, form pracy i środków dydaktycznych, wspierana oryginalnymi pomysłami uczniów, wyzwala w nich twórczy potencjał, stwarza warunki do decyzyjności, uzasadnia słuszność tez heurystyki i synektyki (nauki o współwystępowaniu zjawisk);
  - stosowanie form pracy grupowej, w parach, intensyfikacja procesu uczenia się stanowi podstawę do budowania więzi;
  - tworzenie i wdrażanie systemu norm, nowych kryteriów kontroli i oceny, autoinformacje, samokształcenie i samowychowanie uczniów;
  - nowe formy pracy: gromadzenie, przetwarzanie, przechowywanie informacji (systemy fiszek tematycznych i słownikowych), realizowanie długoterminowych zadań zintegrowanych (konstruowanie swobodnych tekstów, twórczych opowiadań), budowanie nowych zajęć z wykorzystaniem kompleksów;
  - bogactwo merytoryczne, metodologiczne i metodyczne kompleksowej edukacji, atmosfera plastycznej współpracy i współbycia to korzystna sytuacja dla ukazywania aksjologicznego bogactwa świata i tworzenia systemów wartości odnoszących się do własnych przeżyć, myśli oraz do świata zewnętrznego: ludzi, idei, sztuki, kultury, przyrody, rzeczy, zjawisk. Uczenie – nauczanie się kompleksowe jest samo w sobie wartością oraz drogą ich poszukiwania w świecie i poszerzania wartości kultury.

## **3.2. Cele kształcenia i metody pracy z dziećmi w klasach I-III**

### **3.2.1. Cele ogólne i operacyjne**

Cele edukacyjne nadają sens oraz kierunek zamierzeń i działań pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela klas I-III. Są elementem procesu edukacyjnego opartym na: koncepcji człowieka,

wyznaczonym przez wartości, ideologii społecznej, rozwoju nauki, potrzebach, pragnieniach i oczekiwaniach podmiotów (nauczycieli, uczniów, rodziców). Do źródeł celów edukacyjnych można zaliczyć również wskazania społecznej nauki Kościoła (Denek, 1998; 2013). Cele edukacyjne to świadomie założone efekty, które chcemy uzyskać w wyniku kształcenia.

Nowoczesna szkoła w dobie zmian społeczno-politycznych, ekonomicznych, kulturowych i technicznych wymaga od nauczycieli podejmowania celowych działań edukacyjnych, dostosowanych do realiów życia codziennego i ich skutecznej realizacji. Efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami w klasach I-III zależy od wartościowo pod względem metodycznym sformułowanych i odpowiednio dobranych celów edukacyjnych, sposobu realizacji treści, zasad, metod, form pracy oraz środków dydaktycznych, które są podstawowymi składnikami procesu kształcenia.

Cel jest własnością osoby lub zbiorowości. To ona stawia sobie go do realizacji, ale może też przyjąć, podjąć cel, który został postawiony przez drugiego człowieka. Cele są zatem jednymi z ważnych motywów działania nauczyciela, który „chce”, realizuje, zdobywa, osiąga. Cele mobilizują, aktywizują do pracy, do podejmowania wysiłku, mają wartość, nadają sens czynnościom, zadaniom. Cel pojawia się w początkowej fazie działania, powinien być obecny w świadomości nauczyciela, dalej występuje w końcowej fazie działania jako w pełni osiągnięty, w pewnym stopniu osiągnięty bądź wcale nieosiągnięty (Zaleski, 1991; Karbowniczek, 2003; Oksińska, 2009, Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 297-317). Cele edukacyjne występują na pierwszym miejscu jako priorytetowy składnik procesu wobec treści, metod, form itd. Każda zmiana, jak twierdzi K. Żegnałek (2005, s. 68), dokonywana w tych elementach musi być spójna z celami i służyć całości procesu. Cele kształcenia to zamierzony przez nauczyciela stan rozwojowy uczącego się w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej, przedstawiający zakres nowej wiedzy, umiejętności, zdolności i postaw. Istnieje wiele klasyfikacji celów, nawiązują one do przesłanek dydaktycznych, antropologicznych, społecznych i politycznych (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 34).





**Ze względu na to, że w edukacji wczesnoszkolnej działalność dydaktyczna nauczyciela jest ściśle związana z jego działalnością wychowawczą, to realizacja celów kształcenia ma wykazywać ścisłą kompatybilność z celami wychowania. Cele wychowania to planowanie i oczekiwanie zmiany w osobowości wychowanka, powstające na skutek stosowanych metod i środków w odpowiednich warunkach oraz przejawiające się w postaci poglądów, postaw, nawyków (Famuła-Jurczak, 2014).**

Cz. Kupisiewicz (2000), biorąc pod uwagę związek celów kształcenia z celami wychowania, zwrócił uwagę na kształtowanie się cech kierunkowych uczniów oraz cech instrumentalnych (tabela 1).

Tabela 1. Związek celów kształcenia z celami wychowania

Cele kształcenia, działalność dydaktyczna	Cele wychowania, działalność wychowawcza
Cechy instrumentalne	Cechy kierunkowe
<ul style="list-style-type: none"><li>- intelektualno-sprawnościowe</li><li>- zdolności</li><li>- zainteresowania</li><li>- wiedza</li><li>- umiejętności</li><li>- sprawności</li><li>- nawyki</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- postawy</li><li>- normy</li><li>- poglądy</li><li>- przekonania</li><li>- dążenia</li><li>- światopogląd</li></ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kupisiewicz, Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Graf-Punkt.

Według K. Denka (1994, s. 91) cele kształcenia i wychowania to świadome, z góry oczekiwane, planowe, a zarazem konkretne efekty edukacji, odnoszące się do pożądaných zmian (będących kategorią rozwoju), które zachodzą w wiedzy, umiejętnościach, zdolnościach i zainteresowaniach dzieci pod wpływem procesu dydaktyczno-wychowawczego.

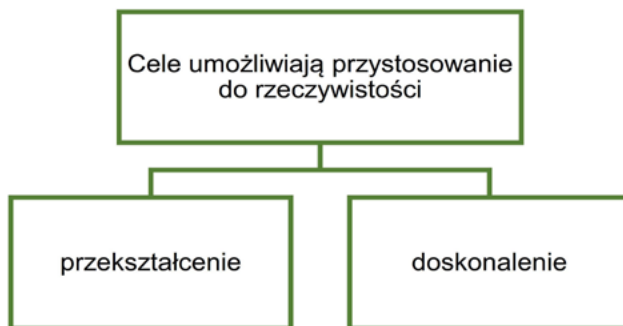
W praktyce edukacyjnej cele wykazują dynamiczność. Składnikami celów edukacyjnych są:

- system pojęć,
- procesy poznawcze (analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnienie),
- procesy kształcące, myślenie odtwórcze, standaryzowanie czynności,
- procesy motywacyjne (motywy, prognoza, planowane działania, samokontrola, samoocena),
- procesy emocjonalne (konstruktywne reagowanie na czynności i efekty kształcenia),
- infrastruktura dydaktyczna (warunki materialne, baza, pomoce naukowe),
- strategie wychowania i kształcenia (podająca, poszukująca, eksponująca, praktyczna),
- struktura wiedzy, eksponowana w treściach i programach nauczania (struktury dynamiczne i statyczne),
- kryteria oceny jakości kształcenia (subiektywne, organizacyjno-techniczne, wynikowe, np. skuteczność, sprawność, korzystność, ekonomiczność, użyteczność społeczna).



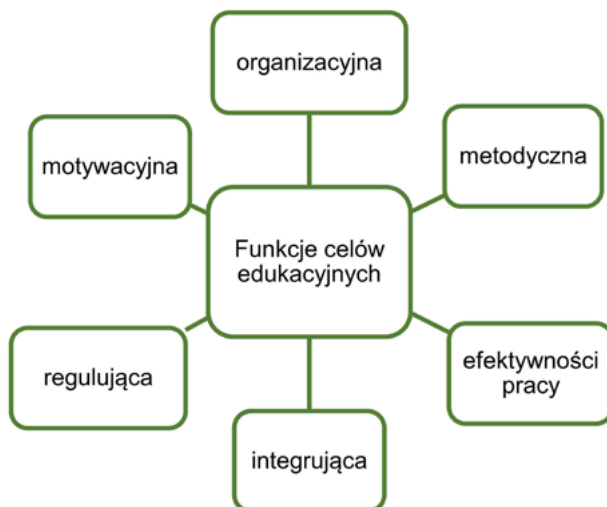
Ryc. 1. Cele służące zdobywaniu przez uczniów kwalifikacji wielowymiarowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń: EDYTOR.



Ryc. 2. Cele umożliwiające przystosowanie do rzeczywistości

Źródło: opracowanie własne na podstawie Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń: EDYTOR.



Ryc. 3. Funkcje celów edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń: EDYTOR.

Na cele stawiane przed szkołą wpływają następujące czynniki:

- ustrój,
- struktura systemu edukacji,
- sytuacja ekonomiczna państwa,
- kultura,
- tradycja, obyczaje,
- stosunki społeczne.

We współczesnym systemie kształcenia obserwujemy reorientację w ujmowaniu celów edukacyjnych. Odchodzi się od układu: wiadomości, umiejętności, rozwoju osobowości, kształtowania postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowania do samorozwoju. Eksperymentuje się natomiast nowe ich ujęcie: rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie się do samorozwoju. Ze względu na przejrzystość i istotę zagadnienia ujęto je w tabelę 2.

Tabela 2. Reorientacja w ujmowaniu celów edukacji w procesie kształcenia

Odejście od układu istniejącego	Nowe ujęcie celów edukacji
wiadomości, umiejętności, sprawności, rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju	rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju, wiadomości, umiejętności, sprawności

*Źródło: opracowanie własne na podstawie Denek, K. (1994), Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań-Toruń: EDYTOR.*

Analizując powyższą hierarchię reorientacji w ujmowaniu celów edukacji, należy stwierdzić, iż nastąpiło tutaj przemieszczenie akcentu z przedmiotowej na podmiotową stronę osobowości ucznia. Biorąc pod uwagę powyższe, wychowanie i kształcenie stanowią w pracy szkoły ściśle zintegrowaną całość. We wczesnej edukacji dziecka należy zachować właściwą proporcję między przekazem informacji a kształtowaniem umiejętności i wychowaniem. Punktem wyjścia procesu edukacji są zatem potrzeby rozwojowe uczniów, a nie wymogi dziedzin czy obszarów wiedzy. Istotnym celem jest poznawanie siebie, połączone ze skierowaniem uwagi na kształtowanie u uczniów umiejętności refleksji nad sobą, badanie własnego „ja”, bycia w zgodzie z samym sobą, umiejętność funkcjonowania jako jednostka biologiczna, społeczna, aktywna kulturowo i technicznie. Ze względu na dynamiczne zmiany na I etapie edukacyjnym, które obserwujemy od momentu wprowadzenia do szkół reformy, kwestią dyskusyjną, często sporną, stają się właśnie cele edukacyjne, zwłaszcza ich egzemplifikacja w praktyce. Nauczyciele wobec zbyt często wdrażanych „zawikłanych – pozbawionych wartościowej pod względem rzeczowym i metodycznym weryfikacji – podstaw programowych” mają dylemat co do sposobu realizacji i osiągnięcia efektów edukacyjnych oraz konstruowania autorskich programów naucza-

nia. Współcześnie cele nabierają zupełnie innego znaczenia niż przed laty, zmianie uległa zasada ich postrzegania, formuła konstruowania oraz oczekiwany rezultat końcowy. Tego typu problemy stają się dla nauczycieli kazuistyczne i trudne. Wnikliwa znajomość celów, kompetencje pragmatyczne oraz elastyczność w ich doborze, w formułowaniu, to nic innego, jak świadomość tych zmian, jakie nauczyciel odkrywa, wywołuje, wprowadza, nie tylko w umyśle, ale i w osobowości uczniów. Holistyczność ujmowania celów oraz uwzględnianie taksonomii ułatwią nauczycielowi możliwość skutecznej edukacji, a poziom osiągnięcia efektów znacznie się zwiększy (Adamek, 2005, s. 58).

W edukacji wczesnoszkolnej cele dzielimy na ogólne i operacyjne.



**Cele ogólne wyznaczają kierunki dążeń, zamierzeń oraz perspektywę pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w szkole. Cele ogólne nie występują w edukacji wczesnoszkolnej jako samoistne, lecz harmonijne „współgrają z celami operacyjnymi”.**

Jak twierdzi K. Żegnalek (2005, s. 80), trudno byłoby je przełożyć na konkretne zadania, a jeszcze trudniej sprawdzić stopień ich osiągnięcia w działalności dydaktyczno-wychowawczej. Dlatego też konieczne jest przedstawienie celów możliwie jak najszczegółowiej. Słusznie zauważa K. Duraj-Nowakowa (1997, s. 140), że cele ogólne wskazują kierunki dążeń, ale są obciążone wadami: wieloznaczności, idealizujących założeń, deklaratywności i niejasnym adresatem. Do ich zalet zalicza się: bogactwo znaczeniowe, akcent na wartości społeczne, perswazyjność, zwięzłość. W edukacji zintegrowanej szczególnie ważna jest kategoria zakresu celów, gdyż uczniowie uczą się wyprowadzania celu szczegółowego z celu ogólnego.



**Cele szczegółowe opisują wyniki, jakie chcemy osiągnąć, są jednoznaczne i precyzyjnie skonstruowane. Jeśli cel szczegółowy został tak sformułowany, że można zmierzyć w miarę precyzyjnie stopień jego osiągnięcia, wówczas nazwiemy go celem operacyjnym (Adamek, 2005, s. 58; Żegnalek, 2005, s. 73).**

**Cele operacyjne stanowią zatem konkretne, powiązane ze sobą, zaplanowane i zamierzone działania prowadzące do określonych efektów edukacyjnych.**

Cele w odniesieniu do całościowości edukacji mogą być ukazane w trzech ujęciach:

- metodologicznym i pedagogicznym,
  - psychologicznym,
  - metodycznym w dwu aspektach:
    - celów integracji w edukacji wczesnoszkolnej,
    - konkretnych celów czynności praktycznych nauczycieli i uczniów.
- Przy planowaniu celów należy stwierdzić:
- co określić jako cel,
  - jak szczegółowo go określić,
  - jaką ilość czasu przeznaczyć na jego realizację.

Cele wychowania i kształcenia powinny mieć twórczy charakter. Wyraża się on w zdolności do precyzyjnego określenia postanowień w zależności od zmieniających się warunków ich realizacji. Oznacza to korygowanie celów edukacyjnych w ich praktycznej realizacji. Cele są podstawowymi formami przewidywanego wyobrażenia, które obejmuje poznawcze (prognoza) i projektujące (dążenia) antycypacje (Denek, 1994, s. 36; Andrukowicz, 2001, s. 171).

Dzięki nim nauczyciel projektuje swoje konkretne działania edukacyjne. Każdy cel operacyjny jest zawsze celem właściwym, gdyż odnosi się do wybranej dyspozycji psychicznej wychowanka. Opisuje

zachowania lub postępowania końcowe, jakie uczeń ma przejawiać po zakończeniu działań pedagogicznych w danym dniu, a więc co powinien wiedzieć, znać, umieć, opanować itp. (Furmanek, 2003, s. 463; Karbowniczek, 2003, s. 24). Określając zarówno cele ogólne, jak i operacyjne, należy opierać się na obowiązującej podstawie programowej i programie edukacji wczesnoszkolnej, uwzględniając poszczególne dziedziny edukacji.

Dokładniejsza analiza celów operacyjnych pozwala wyróżnić w nich trzy składniki (Denek, 1994):

- opis zachowania, jakiego oczekuje się od ucznia po zakończeniu nauki,
- opis warunków, w jakich uczeń ma demonstrować te zachowania,
- standardy określające najniższy, dopuszczalny poziom realizacji zachowania końcowego.

Procedurę dobierania celów operacyjnych można ująć w następujące etapy:

- I etap – sformułowanie celów ogólnych,
- II etap – określenie sytuacji odniesienia,
- III etap – konstrukcja testu sytuacji odniesienia,
- IV etap – sformułowanie operacyjnych celów kształcenia,
- V etap – wyznaczenie dolnej granicy realizacji.

B. Niemierko (1991) proponuje znacznie prostszą procedurę operacjonalizacji celów edukacyjnych. Uważa, iż pomoże ona nauczycielowi w przekonaniu co do sensowności i przydatności jej stosowania i zwiększenia samokontroli (tabela 3).

Tabela 3. Propozycja operacjonalizacji celów edukacyjnych

Operacjonalizacja celów edukacyjnych	
1. Zapisanie celów w postaci ogólnej. 2. Intuicyjny obraz ucznia osiągniętego celu. 3. Zapisy celów operacyjnych. 4. Selekcja zapisu celów. 5. Klasyfikacja luźnych zapisów. 6. Sformułowanie celów operacyjnych. 7. Sprawdzenie celów operacyjnych.	A. Wyobrażanie wzorca. B. Burza mózgów. C. Próba inscenizacji. D. Wykorzystanie taksonomii celów kształcenia. E. Próba komunikacji. F. Egzamin (techniki A-F).

Źródło: opracowanie na podstawie Niemierko, B. (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa: WSiP.

Operacjonalizacja celów nie jest czynnością łatwą, a samo ich sformułowanie i opracowanie przysparza nauczycielom wiele trudności. Oprócz składników procedur ich dobierania, W. Furmanek (2003) oraz K. Żegnałek (2005, s. 72) zwracają uwagę na inne wymagania formalne oraz warunki typu:

- dostosowanie celów do uczestników procesu edukacyjnego – uczniów klas I-III;
- uzasadnienie ich potrzebami społecznymi;
- uwzględnienie indywidualnych możliwości uczniów przy procedurze ich formułowania;
- jasność, zrozumiałość i jednoznaczność sprecyzowania;
- ukierunkowanie ucznia na formę i aktywność poznawczą;
- uwzględnianie w zapisie terminologii pedagogicznej, psychologicznej, stanowiącej pogłębioną refleksję i precyzję wyrażanego słowa;
- wykonalność i realna dostępność w konkretnych warunkach;
- ustalenie stopnia osiągnięcia celów;
- przewidywanie i wskazanie zmian dokonujących się w zakresie wiedzy i umiejętności.

Uczeń powinien uzyskać od nauczyciela informację, w jakim celu zdobywa wiedzę, do czego ma zmierzać, co zostało zaplanowane i dlaczego, określić jego przydatność, przedstawić i wytłumaczyć przede wszystkim celowość zajęć. Wiedza na temat celów, jak twierdzą D. Sterna (2014, s. 23) i C. M. Moss, S.M. Brookhart (2014), jest niezbędna dla prawidłowego przebiegu procesu uczenia się. Cel można nazwać celem uczenia się wtedy, gdy nauczyciel i uczniowie go znają i zmierzają z pełną świadomością do jego pełnej realizacji, poznając stopień jego osiągnięcia. Uczeń świadomy celu ma znacznie większe szanse na sukces w nauce, ponieważ wykazuje większą motywację do poznawania i uczenia się. Włączamy go do wspólnego, twórczego myślenia i działania, zachęcamy do aktywności i wysiłku. O celach można poinformować go także za pomocą diagramu. Uczeń otrzymuje diagram przed tematem dnia i w trakcie zajęć wypełnia go stopniowo, zaznaczając te cele, które już osiągnął. Nauczyciel w swoisty sposób je monitoruje, dzięki temu uczniowie uważnie śledzą zaplanowane cele i zadania.

Podsumowując powyższe refleksje nad celami operacyjnymi w edukacji wczesnoszkolnej, proponuję zwrócić uwagę na kilka zalet i wad ich operacjonalizacji (tabela 4).



Tabela 4. Zalety i wady operacjonalizacji celów edukacyjnych

Operacjonalizacja celów edukacyjnych	
Zalety	Wady
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pomagają prawidłowo pod względem metodycznym dobrać treści kształcenia, metody, formy pracy.</li> <li>2. Stymulują uczniów do myślenia, mobilizują ich do pracy, ukierunkowując proces uczenia się.</li> <li>3. Sprzyjają integracji korelacji międzyprzedmiotowej.</li> <li>4. Wykazują oryginalność i zwięzłość w projektowaniu działań dydaktyczno-wychowawczych.</li> <li>5. Precyzyjnie i dokładnie określają zakres wiadomości, umiejętności, sprawności ucznia.</li> <li>6. Stanowią fundament samoregulowania procesów w trakcie ich realizacji.</li> <li>7. Uwypuklają aksjologiczny aspekt wartości.</li> <li>8. Umożliwiają obiektywność w ocenianiu.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ograniczanie swobody w nauczaniu – uczeniu się uczniów.</li> <li>2. Ścisła realizacja i respektowanie zamierzonych i zaplanowanych celów przez nauczyciela.</li> <li>3. Mechanistyczne podejście do określenia poziomu rozwoju ucznia (biorąc pod uwagę operacjonalizację oraz rozmiar i osiągnięcia efektów).</li> <li>4. Brak metodycznych wzorców, przykładów poprawnego ich formułowania.</li> <li>5. Dehumanizacja procesu wychowania.</li> <li>6. Determinacja sposobów kontroli rezultatów kształcenia.</li> </ol>

*Źródło: opracowanie własne na podstawie Sterna, D. (2014). Uczę (się) w szkole, Warszawa: Wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, s. 24; Moss, C.M., Brookhart, S.M. (2014). Learning Targets: Helping Students Aim for Understanding in Today's Lesson, Pennsylvania: ASSN FOR SUPERVISION & CURRICU, s. 69.*

W krajach zachodnich popularyzowane jest ujęcie realizowanych przez szkoły celów umysłowych, zawodowych, społeczno-kulturowych i osobistych (Kupisiewicz, 2000). Zgodnie z tym ujęciem właściwa realizacja celów powinna zapewnić uczniom:

- opanowanie podstawowych umiejętności instrumentalnych, korzystanie z dostępnych źródeł informacji, poprawności i biegłości w wypowiedaniu się ustnym i pisemnym oraz znajomość dwóch języków obcych,
- harmonijny i wielostronny rozwój umysłowy, rozwój zdolności poznawczych i zainteresowań, samodzielność w budowaniu sądów i ocen, umiejętność podejmowania decyzji przy pomocy dorosłych osób.

Racjonalnie wdrażane przez szkołę cele edukacyjne powinny zagwarantować:

- wdrożenie ucznia do nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisania, wykonywania elementarnych działań arytmetycznych, posługiwania się prostymi narzędziami i kształtowania nawyków społecznego współżycia,
- umacnianie wiary we własne siły i możliwości osiągnięcia sukcesów oraz dążenie do ścisłej realizacji założonych celów,
- rozwijanie wrażliwości moralnej, estetycznej,
- wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, narodowej i etnicznej dziecka,
- rozwijanie umiejętności poznawania siebie oraz otoczenia rodzinnego, społecznego, kulturowego, technicznego i przyrodniczego.

Według nowej podstawy programowej (14.02.2017, s. 1-2, 6) kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

- wprowadzenie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu, szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej, etnicznej;
- formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość;
- rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
- ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
- rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
- wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
- wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;

- kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
- zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
- ukierunkowanie ucznia ku wartościom.

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I-III szkoły podstawowej umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra, piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym.

### **3.2.2. Metody rozwijające twórczą aktywność dziecka**

Metodyka aktywna, którą powinni uprawiać praktycy, jest według A. Nowak-Łojewskiej (2007, s. 153) osią pracy integralnej nauczyciela z uczniem. Metodykę aktywną rozumie jako tę podkreślającą aktywność badawczą uczniów klas I-III, opartą na dydaktyce przeżywania, na metodyce wrażliwej, uprawianej przez nauczyciela –wrażliwego promotora działań edukacyjnych. Celem takiej metodyki jest dążenie do tego, aby wiedza w dziecięcych umysłach miała charakter zintegrowany, była koherentna i systemowa, a przez to także dynamiczna, elastyczna, dostępna dziecku jako refleksja i gotowość do działania w zróżnicowanych sytuacjach. Chodzi o to, aby organizować taką aktywność badawczą ucznia poprzez szukanie właściwych strategii działania umożliwiających mu w pełni rozwój wiedzy zintegrowanej. D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2005, s. 182, 204, 209) zwracają uwagę na bardzo istotne kwestie dotyczące realizacji edukacji zintegrowanej. Według nich to, czy wiedza w umyśle jest zintegrowana, nie zależy od tematu zajęć, ale od metody, którą wykorzystujemy na zajęciach. Dalej słusznie stwierdzają, że tematów się nie omawia, lecz bada, zgłębia, analizuje. Jeśli będziemy omawiać, opracowywać, realizować tematy, będziemy mieć do czynienia nawet z pozorną integracją treści, a tutaj chodzi o integrację wiedzy.



**Treści kształcenia proponują dobierać, biorąc pod uwagę:**

- **nowość** – nie powielać treści już znanych;
- **naukowość** – nie mogą mieć charakteru banalnego;
- **problemowość** – oparte na konflikcie poznawczym;
- **eksplorację** – poddają się badaniu.

Uczenie się i nauczanie oparte jest tutaj na paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym, którego modelami są nauczyciel – aktywny dydaktyk, metodyk konstruktywista oraz aktywny uczeń konstruujący wiedzę na drodze swoistego rozwoju. Te dwa procesy są wynikiem aktywności dziecka i nauczyciela. Uczenie się powoduje zmianę w relacjach umysł – świat, jest jako orientacja podmiotowa kluczowa, społeczna, proaktywna. Aktywne uczenie się to konstruowanie siebie i środowiska świata. Twórcza działalność dwóch podmiotów stanowi nieocenione źródło poznawania samych siebie i relacji, w jakie one wchodzą. Taka metodyka nosi miano transcendentnej, nie skupia się na dniu wczorajszym, lecz na jutrzejszym. Edukacja zintegrowana to edukacja rozwijająca i ciągle wspierająca ten rozwój.

Uprawianie przez nauczycieli klas I-III metodyki aktywnej jest inspiracją do stosowania w pracy zróżnicowanych metod: twórczych, inspirujących uczniów do działań, oglądowych i słownych. Takie zróżnicowanie ma bardzo duże znaczenie w odkrywaniu przez uczniów świata, a także realizację treści według ośrodków tematycznych dostosowanych do ich faz rozwojowych.

Metodę w kontekście integracji zgodnie z propozycją W. Andrukowicza (2001, s. 214) rozumiem jako statyczno-dynamiczny proces formowania ucznia, polegający na mniej lub bardziej samodzielnym i twórczym wyborze faktów, wartości oraz sposobu myślenia i działania. Tak przedstawiona metoda jako całość zmierza do rozwinięcia

i kształtowania świadomości podmiotowo-przedmiotowej edukujących i edukowanych, rozkładając równoważnie kształcenie odtwórcze i twórcze, w którym zorganizowane procesy myślenia i działania stykają się z procesami spontanicznymi. W takim sposobie kształcenia nauczyciel staje się nadawcą i odbiorcą procesów komunikacyjnych, refleksyjnym praktykiem oraz uczestnikiem interakcji, a także doradcą i krytykiem wspólnie wypracowanych efektów. W doborze metod niemożliwe jest oddzielenie formy od treści, myślenia od działania czy poznania zmysłowego od pozazmysłowego.

Charakterystykę zacznę od interpretacji metod twórczych. Twórczość w odniesieniu do tej metody rozumiem jako różnorodność podejść psychologicznych i pedagogicznych jej ujęć, w zależności od orientacji teoretycznej i metodologicznej. Mnie interesuje to drugie, czyli pedagogiczne, odnoszące się do działalności ucznia, nauczyciela i szkoły, a konkretnie do podmiotu twórczego, którym jest uczeń i oczywiście nauczyciel, jako twórczy innowator działań edukacyjnych w klasie (Karbowiczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 369-370). Twórczość pedagogiczną, dwupodmiotową, ujmuję za priorytetową formę edukacyjną, egzemplifikowaną w praktyce szkolnej. Myślę tutaj nie tylko o postawie twórczej nauczyciela wobec ucznia, ale także o aktywności, nowatorstwie i twórczości samego ucznia. Za istotne uważam także: proces edukacyjny, twórczy, innowacyjny, „dla samorozwoju”, wytwór twórczy w zakresie praktyki edukacyjnej – osobowość ucznia oraz warunki twórczej działalności innowacyjnej i samorealizacji. W metodzie tej traktuję więc twórczość jako postępowanie pedagogiczne nauczyciela, realizowany na etapie edukacji wczesnoszkolnej, której wytworami są innowacyjne działania ucznia, a przede wszystkim kształtowanie jego twórczej postawy wobec działań edukacyjnych, świadomości jego konstruktywnego działania oraz stworzenie przestrzeni edukacyjnej dla dwóch podmiotów i przebiegu samego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Należy podkreślić, że we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej, obok stosowanego typowego modelu analitycznego i hermeneutycznego, kładzie się nacisk na twórczą, inspirującą aktywność ucznia w procesie nauczania i wychowania. Stąd w dobie ciągłego reformowania edukacji wczesnoszkolnej bardzo wartościowe są właśnie zaprezentowane metody twórcze, czynnościowe. Uczeń w młodszym wieku szkolnym odczuwa potrzebę bycia „ciągle zaangażowanym” w pracę na zajęciach, a więc chce obserwować, działać, tworzyć, manipulować, operować, eksperymentować, doświadczać.

Metody twórcze, zwane również metodami aktywnymi, aktywizującymi, nauczaniem aktywizującym czy aktywizacją (Jacewicz, 2011; Smak, Wereszczyńska, Ganczarska, 2011; Nowicka, 2005; Bernacka, 2001; Wójcik, 2008), inspirujące uczniów do działań edukacyjnych to grupa metod charakteryzująca się tym, że aktywność ucznia przewyższa aktywność nauczyciela. Według U. Ordon (2008) i J. Karbowiczek (2006, 2008) metody inspirujące uczniów do działań edukacyjnych to grupa metod edukacyjnych, zmierzających do optymalnego generowania wielokierunkowej i wielointeligentnej działalności uczniów, wywołujących ich aktywne i twórcze uczestnictwo, zespół różnych zabiegów metodycznych nauczyciela, wspieranych odpowiednimi środkami, kształtujących kreatywność, samodzielność i odwagę w tworzeniu oryginalnych oraz innowacyjnych pomysłów i rozwiązań. Metody te ukierunkowane są w szczególności na podmiot, czyli dziecko, rozwijanie jego umiejętności, wiedzy i kompetencji poprzez własne doświadczenia, badania, poszukiwania. Odnoszą się one również do dwupodmiotowych, wzajemnych i twórczych oddziaływań, które zależą od stylu pracy, podejmowania ciekawych i problemowych rozwiązań. Dzięki zastosowaniu tych metod nauczyciel ma możliwość łączenia dwóch stron oddziaływania pedagogicznego: motywacyjnej i operacyjnej. Są one dominujące i wartościowe, gdyż wspomagają samorealizację. Stosowanie ich integruje grupę w czasie nauki, zabawy, pracy, rozwija intelektualnie i emocjonalnie, zachęca do wypowiedzania się, rozwija kreatywne myślenie (Kaczmarczyk, 2009, s. 321). Głównym zadaniem tych metod jest stawianie dziecka w takiej sytuacji, aby odczuwało potrzebę podejmowania takich zadań, jakich od niego oczekujemy (Rau, Ziętkiewicz, 2000, s. 47). Jego aktywność i twórczość objawia się w takim działaniu, które obejmuje trzy etapy: planowanie – przygotowanie, projektowanie, wykonanie oraz kontrolę. Własna aktywność jest w pełni twórcza, jeżeli przejawia się we wszystkich trzech etapach działania. Jej efektem jest odkrycie lub wytworzenie przez działający podmiot czegoś dla siebie nowego, inspirującego. Plonem tej twórczości mogą być nowe dla jednostki umiejętności, przekonania, poglądy, potrzeby, postawy, a także nowe wytwory, np. werbalne, muzyczne, plastyczne, techniczne, ruchowe. Istota twórczości polega zatem na reorganizacji posiadanego doświadczenia oraz na tworzeniu nowatorskich konstrukcji teoretycznych i praktycznych. Aktywność twórczą dziecko może przejawiać w każdym okresie swojego życia i w każdej dziedzinie,

na przykład zabawowej, naukowej, społecznej, kulturalno-artystycznej, fizyczno-ruchowej (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 369-389). Może się nią wykazać zarówno uczeń klas I-III, uczeń klas starszych, jak i student. Im bardziej aktywność dziecka ma charakter twórczy, tym bardziej oddziałuje na rozwój jego osobowości.

Metody twórcze:

- motywują uczniów do twórczego działania poprzez gry, zabawy, inscenizacje, uroczystości, imprezy, taniec, naukę języka obcego,
- wyzwalają i ukierunkowują działalność poznawczą,
- rozwijają postawę badawczą i twórczą,
- umożliwiają ekspresję twórczą,
- uczą planowania czynności i przewidywania skutków wszelkich działań,
- kształtują poczucie własnej indywidualności, odrębności,
- rozwijają umiejętności zwiększające potencjał twórczy jednostki (abstrahowanie, kojarzenie, rozumowanie, myślenie),
- wdrażają do posługiwania się podstawową wiedzą społeczną,
- kształtują umiejętność aktywnego uczestnictwa we wszelkich działaniach zbiorowych.

Organizując proces dydaktyczno-wychowawczy, trzeba uwzględnić fakt, że u dzieci w wieku 6-7 lat procesy myślenia, pamięci, uwagi stopniowo przechodzą w dowolność. Należy rozwijać przede wszystkim formy aktywności służące ich działalności poznawczej. Wobec tego nie może być w tych warunkach stosowana metoda wykładu czy tylko metoda laboratoryjna. Szerokie zastosowanie znajdą natomiast pokaz, obserwacja, inscenizacja, zabawy, gry, opowiadanie i inne. Nie można również dla tego wieku stosować tylko jednej metody w ciągu całego dnia zajęć zintegrowanych. Systematyczna jednolitość stosowania metod edukacyjnych przez nauczyciela mogłaby doprowadzić do majoryzacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, która wydaje się być niekorzystna na tym etapie kształcenia. Należy je zmieniać i urozmaicać w ten sposób, aby zagwarantować twórczą aktywność przez cały tok trwania zajęć (Karbowniczek, 2008; 2012). Przy klasyfikacji metod twórczych należy uwzględnić moment czasowy oraz sferę funkcjonowania człowieka. Ich elementami są: propozycje zawarcia kontraktu, poznawanie potrzeb rozwojowych grupy, formułowanie zasad działania grupy, zasad komunikacji oraz zasad wyboru treści tematycznych, proces zawierania kontraktu, przygotowanie ćwiczenia, realizacja ćwiczenia, konceptualizacja, interwencje

w czasie zakłóceń, informacja zwrotna (Kubiczek, 2007, s. 78-81). Autorka w swoim opracowaniu przedstawiła cechy odróżniające metody aktywizujące od metod tradycyjnych, wskazując na:

- podmiotowość (uczniowie współdecydują o treściach, formach i przebiegu procesu edukacyjnego),
- zaspokajanie indywidualnych potrzeb (uczą się tego, co zaspokaja ich potrzeby rozwojowe),
- kontrakt (treść i forma uczenia ustalona zostaje z nauczycielem w drodze negocjacji na zasadzie kontraktu),
- odpowiedzialność (uczestnicy procesu edukacyjnego biorą współodpowiedzialność za efekty uczenia się),
- komunikację (wykorzystują wielostronną komunikację),
- doświadczenie (uczenie się stanowi wynik doświadczenia bieżącego oraz porządkowania doświadczenia przeszłego),
- rolę nauczyciela (moderatora i koordynatora aktywności dziecięcej, współpracującego z grupą).

Poniżej przedstawiłam kilka klasyfikacji metod twórczych, inspirujących uczniów klas I-III do różnych działań edukacyjnych.

M. Taraszkiewicz (1996; 2005) proponuje układ kilkunastu metod rozwijających twórczą aktywność dziecka, w skład których wchodzi: praca z książką, pomoce wizualne, pokaz, pytania i odpowiedzi, dyskusja, „burza mózgów”, pisanie – mówienie – działanie, analiza przypadku, odgrywanie ról, giełda pomysłów, drama, symulacja, karty dydaktyczne, mapa mentalna, linie czasu, wizualizacja.

T.W. Nowacki (1999) do metod aktywizujących zalicza:

- dyskusję: zbiorową, obserwowaną lub panelową, wielokrotną, sesję nowych pomysłów;
- instruktaż i pokaz czynności: pokaz czynności praktycznych;
- ćwiczenia: metoda poczty codziennej;
- metody przypadków;
- metody sytuacyjne;
- gry funkcyjne i gry planowe: gry ekonomiczne;
- metody symulacyjne;
- wycieczki.

K. Rau i E. Ziętkiewicz (2000) proponują następujące rodzaje metod i technik aktywizujących (tabela 5):



Tabela 5. Metody i techniki aktywizujące w ujęciu K. Rau i E. Ziętkiewicz

Metody i techniki aktywizujące	
Burza mózgów	Metoda projektu
Mapa pojęciowa	Symulacja
Piramida priorytetów	Drama
Metoda przypadków	Gra zadaniowa
Linia czasu	Sytuacja zadaniowa
Dyskusja dydaktyczna	Sesje „bierz i daj”
Metaplan	Gry planszowe
„Za i przeciw”	Poker kryterialny

Źródło: Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000), *Jak aktywizować uczniów? Burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Poznań: Wyd. G&P.

Systematyka metod i technik aktywizujących J. Krzyżewskiej (1998):

- integracyjne,
- diagnostyczne,
- dyskusyjne,
- rozwijające twórcze myślenie,
- twórczego rozwiązywania problemów,
- grupowego podejmowania decyzji,
- planowania,
- przyspieszonego uczenia się,
- gry dydaktyczne (techniki).

Klasyfikacja metod aktywizujących według E. Brudnik, A. Mo-szyńskiej, B. Owczarskiej (2003) – wybrano najciekawsze:

- Ale kino,
- Barometr nastroju,
- Bazgroły,
- Burza mózgów,
- Dywanik pomysłów,
- Inscenizacja,

- Internet,
- Jak się uczyć,
- Karuzela,
- Kosz i walizka,
- List do Ciebie,
- Mapa nieba,
- Mapa skojarzeń,
- Mądrała,
- Myślące kapelusze,
- Otwarte ucho,
- Piramida priorytetów,
- Podróż w świat wyobraźni,
- Rozmowa dydaktyczna,
- Wystawa karykatur i inne.

B. Kubiczek (2007) wyróżnia następujące metody i techniki aktywizujące:

1. Metody i techniki uczenia się:

- Mapa pamięci,
- Projekt edukacyjny,
- Metoda tekstu przewodniego (MTP),
- „Karuzela”,
- „Kawałki tortu”,
- Checklist – lista kontrolna,
- Planowanie z przyszłości,
- Technika twórczego myślenia 635,
- JIGSAW czy puzzle,
- Mapa klanu Szkotów
- Running dictation – dyktando w biegu,
- „Wąż”.

2. Metody i techniki rozwiązywania problemów:

- „Burza mózgów”,
- „Myślone kapelusze”,
- Analiza pola sił Kurta Lewina (APS),
- Metoda kreatywnego rozwiązywania problemów (KRP),
- Metoda rozwiązywania konfliktów bez porażek albo „dwóch zwycięzców”,
- „Akwarium”,
- Technika „kuli śniegowej”,
- Dyskusja „puste krzesło”.

3. Techniki wspierające rozwój grupy:

- Metafory,
- „Niedokończone zdania”,
- Wywiad rzeka z samym sobą,
- „Poszukaj kogoś, kto”,
- „Pory roku”,
- „Projekt Alfa”.

4. Techniki asertywne:

- Technika „pięciu etapów”,
- Technika „zdarłej płyty”,
- Technika „czas do namysłu”,
- Technika „zmniejszanie napięcia”.

D. Bernacka (2001, s. 58-59) wskazuje na osiem grup metod aktywizujących, twórczych: metody integrujące grupę, strategie nauczania i uczenia się w małych grupach, metody podające gotowe wiadomości, metody tworzenia i definiowania pojęć, metody hierarchizacji pojęć i rozwiązań, metody kreatywnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, metody eksponujące, metody praktycznego działania.

Bardzo ciekawą propozycję metod aktywizujących, odnoszących się do różnych płaszczyzn komunikacji, zaproponowała E. Wójcik (2008, s. 9), wyróżniając:

- metody ułatwiające zrozumienie tematu, stymulujące do przemyśleń, dyskusji i refleksji, wywołujące zainteresowanie tematem;
- metody dotyczące płaszczyzny osobowego „ja”, pomagające zrozumieć siebie, swoiste przeżycia, sytuację, możliwości i trudności, ułatwiające wyrażanie własnych poglądów w obecności innych osób;
- metody dotyczące relacji międzyosobowych, kontaktów wyrażających się tworzeniem atmosfery zaufania, życzliwości, a nie konkurencji, ułatwiające lepsze poznanie się i rozumienie.

Wcześniej wspomniany znamienity pedagog W. Andrukowicz (2001, s. 211-252) proponuje podział metod na strategie i techniki. Wyróżnia cztery typy strategii o charakterze retrospektywnym (prowokowanie do myślenia), deskryptywnym (opis rzeczywistości tu i teraz z pozycji podmiotu i w odniesieniu do konkretnego przedmiotu), transgresyjnym (tworzenie nowych rzeczy, nowych sposobów myślenia i działania zgodnie z potrzebami i możliwościami dziecka, fenomen twórczego rozwiązywania problemów), prospektywnym (rewolucyjne tworzenie nowej wizji rzeczywistości). Dwie pierwsze stra-

tegie mają charakter informacyjny – odtwórczy, statyczny, dwie kolejne reformacyjne – dynamiczny, twórczy. Odnosząc się do założeń koncepcji integracji, interesują nas szczególnie te drugie. Mają, co najważniejsze, otwarty charakter.

Metody informacyjne – strategia retrospektywna:

- techniki erotematyczne (rozmowa kierowana, dialog, dyskusja),
- techniki akrotematyczne (praca z książką, nauczanie programowane) – medialne (radio, telewizja, komputer).

Metody informacyjne – strategia deskryptywna:

- techniki empiryczne (obserwacja, eksperyment),
- techniki ćwiczeniowe (ćwiczenia operacyjne, ćwiczenia czynnościowe, ćwiczenia ogólne),
- techniki projektów (technika wytwórcza, agrotechnika, zootechnika).

Metody reformacyjne – strategia transgresyjna:

- techniki dramy (inscenizacja, symulacja, identyfikacja sytuacyjna),
- techniki odroczonej ewaluacji (burza mózgów, synektyka: zamiana tego, co zwyczajne, na to, co niezwykłe i odwrotnie),
- techniki komunikacji interpersonalnej (kalambur wyrazowy, sygnałowy, obrazowy, improwizacja werbalna, pozawerbalna, twórcze słuchanie, emocjonalna ewaluacja).

Metody reformacyjne – strategia prospektywna:

- techniki relaksacyjne (ćwiczenia odprężające, „sen na jawie”, ekspozycja nastroju),
- techniki wizualizacyjne (kooperacja skojarzeń, „gdybanie”, burza wrażeń, archiwum x, koncert życzeń),
- techniki ekspozycyjne (budowanie nastroju, odkrywanie wartości).

### **3.2.3. Charakterystyka wybranych metod twórczych inspirowanych uczniów do działań**

#### **Metoda malowania dziesięcioma palcami R. F. Shaw**

Twórczynią tej fantastycznej metody diagnostyczno-terapeutyczno-wychowawczej i techniki projekcyjnej jest pedagog Ruth Faison Shaw, która po raz pierwszy w 1934 roku zastosowała malowanie palcami w jednej z rzymskich szkół podstawowych. Użyła tej metody w celu rozwiązywania trudności związanych z wielonarodowościowym i wielojęzycznym charakterem społeczności dziecięcej, rozpoczynającej naukę w szkole (Kaja, 1999). Odbiorcami tej metody są zwykle dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, jak również młodzież

w wieku dorastania, dorośli i starsi z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem, depresją, psychozą, zahamowaniami emocjonalnymi, z zaburzoną sprawnością manualną oraz ci, którym z powodu porażień trudno jest posługiwać się pędzlem, długopisem, ołówkiem. Metodę stosuje się zwykle w klasach integracyjnych, szkołach specjalnych, dziennych ośrodkach pracy oraz w przedszkolu i szkole, jako realizację treści programowych, dotyczących wprowadzania dziecka i ucznia w świat twórczości plastycznej oraz w celu zaznajomienia i rozwijania malowania jako ulubionej techniki plastycznej. Malowanie palcami jest jedną z najskuteczniejszych metod wyzwolania naturalnej, swobodnej, dziecięcej ekspresji twórczej – słownej, ruchowej, plastycznej. Metoda ta polega na mieszaniu, manipulowaniu kolorowymi farbami oraz na swobodnym mazaniu nimi na arkuszu papieru. Wymaga przygotowania odpowiednich warunków do jej zastosowania, a mianowicie: stołu, arkusza papieru, sześciu kolorów farb w miseczkach, tj. niebieskiej, czarnej, czerwonej, brązowej, zielonej, żółtej (dodatkowo można wykorzystać białą i fioletową). Istotna jest tutaj przede wszystkim obecność terapeuty, który zapoznaje z zasadami pracy oraz obserwuje przebieg zajęć. Dużą wagę przywiązuje się do indywidualnych możliwości dziecka, przestrzeni, czyli swobodnego poruszania się w sali podczas wykonywania pracy. Na zajęcia tego typu przeznaczają się zwykle od 3 do 45 minut. Uczniowie malują bez posługiwania się pędzlem, zanurzając dłonie w miseczkach z farbą. Temat jest dowolny, sama praca przybiera formę atrakcyjnej zabawy, która ma zostać zakończona i dokładnie zanalizowana. Szczególnie istotne są tutaj zaobserwowane zależności pomiędzy treścią rysunku a cechami osobowościowymi jednostki. Metoda ta inspirowa do aktywności, twórczej działalności, wzmacnia wiarę we własne siły i możliwości, pobudza do ekspresji plastycznej, słownej, ruchowej, wdraża do otwartości oraz do samodzielności wyrażania własnych myśli i przeżyć, poprawia samopoczucie, otwiera możliwość pełnej akceptacji dziecka, jego pracy i zachowań, dba o kontakty międzyludzkie i wzajemne relacje, ułatwia uzewnętrznianie uczuć, pomaga w pokonywaniu lęków różnego pochodzenia, ośmiela, wyzwala odwagę w pokonywaniu trudności, uwalnia od zahamowań itp. Obserwacji podlegają: ustosunkowanie się dziecka do tworzywa, czas pracy, element ruchowy, zachowanie się wobec kolorów. Diagnoza obejmuje zachowanie się uczniów w trakcie malowania, wnikliwą analizę i interpretację ich twórczego wytworu, nadaje kierunek dalszemu postępowaniu terapeutycznemu.

### **Metoda naturalnej nauki języka – koncepcja nowozelandzka**

Naturalna nauka języka to nauka słuchania, mówienia, czytania i pisanie poprzez zabawę i twórczą działalność dziecka. Odbierana jest nie tylko jako uczenie się języka, ale przede wszystkim jako edukacja poprzez język, w której język jest środkiem komunikacji i instrumentem myślenia. Twórcą tej metody jest Brian Cutting, zajmujący się programem naturalnego czytania w Nowej Zelandii, natomiast za jej inicjatorkę uważa się W. Pye.

W tej koncepcji język dziecka ujęto w bardzo specyficzny sposób, a mianowicie jako system: zdeterminowany jego naturalnym rozwojem oraz kontaktami dziecka z otoczeniem (Czerwińska, 1994; Kamińska, 1999, s. 75). Metoda naturalnej nauki języka polega na nabywaniu umiejętności zrozumienia czytanego tekstu, w których dochodzi się do globalnego ujęcia językowego, po czym stopniowo przechodzi się do jego poszczególnych elementów. Edukacja językowa wymaga tutaj delikatnego wsparcia dorosłej osoby w celu zmotywowania dziecka do podejmowania zadań i stworzenia mu „nowej, atrakcyjnej przestrzeni wprowadzającej go w świat pisma”. Język przyjmuje charakter poznawczo-aktywizujący i integrująco-interdyscyplinarny. Przy zastosowaniu tej metody odwołujemy się do dziecięcego doświadczenia oraz do naturalnych sytuacji dydaktycznych. Dziecko samodzielnie odkrywa język znaków, zapamiętuje treść czytanki czy bajki oraz występujące w nich słowa, kojarzy obraz z fonemem i jego zapisem graficznym, uczy się operować językiem, zdobywa wiedzę, tworzy czynny i bierny słownik, nadaje nowe znaczenia poznanym rzeczom, zjawiskom, wymyśla słowa i nazwy. Rozwija spostrzeganie, mowę i pamięć wzrokową, dzięki której zapamiętuje wyrazy, zdania i treści. W metodzie tej nie jest tak istotny stopień opanowania techniki czytania, jak samo czytanie ze zrozumieniem, które umożliwia spostrzeganie graficznych znaków słów, wiąże z wyobrażeniami wzrokowymi i słuchowo-dźwiękowymi wyobrażenia treści pozajęzykowej, predestynuje zapamiętanie sensu przeczytanych wyrazów w momencie czytania następnych i przewidywanie dalszej części czytanych treści, ułatwia kojarzenie ogniów znaczeniowych w pewne całości myślowe, nawraca do apercpcji przeczytanego tekstu. Przeznacza się do niego teksty proste, jasne, zrozumiałe, o żywej, interesującej fabule i przejrzystych wydarzeniach, które są łatwe do zapamiętania. Wartością tej metody jest wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka poprzez zaznajomienie go z nauką

czytania i pisania w sposób naturalny, aktywny, samodzielny poprzez naukę, zabawę i pracę w toku zainicjowanych przez siebie działań. Stosując ją w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, indywidualnie lub w grupach, należy zapoznać je: z całością, którą stanowi pełny tekst, zdanie, wyraz; ze szczegółami – budową zdania, literami, znakami interpunkcyjnymi, a następnie przejść do budowania całości z wykorzystaniem zdobytej wiedzy. W procesie nauki czytania i pisania występują zdaniem Młodzińskiej (1995) następujące ich rodzaje: czytanie wspólne, zespołowe, indywidualne – samodzielne, czytanie dzieciom, pisanie wspólne, samodzielne, dla dzieci.

## Drama



**Drama to metoda, która opiera się na budowaniu obszaru pomiędzy fikcją a rzeczywistością, w obrębie którego dziecko uczestniczy poprzez „bycie w roli”. Tworzenie fikcji oraz odnajdywanie w niej sposobów na rozwiązanie postawionego zadania przyczyniają się do uruchomienia mechanizmów angażujących dziecko całościowo, tzn. włączających do działania jednocześnie jego emocje, sprawność fizyczną, odczucie ciała, procesy poznawcze (sposobienie wielozmysłowe, uwagę, pamięć, myślenie, a przede wszystkim wyobraźnię), wolę działania, nawyki czy postawy. Główny sens dramy to odkrywanie drogi rozwiązania problemu, wykonywania zadania; to nie przyswajanie wiedzy, wyuczanie, ale właśnie indywidualne odkrywanie. Odbywa się ono zawsze w działaniu, stąd nazwa tej metody – drama (Królicza, 2009, s. 12; Karbowniczek, 2011, s. 232-266).**

Głównymi celami dramy są: kształcenie wrażliwości dzieci, pożądanych zachowań społecznych, uzewnętrznianie uczuć, kształcenie umiejętności wyrażania stanów psychicznych, doskonalenie mimiki i ekspresji, wzbogacanie słownika, rozbudzanie wyobraźni i fantazji, eliminowanie nieśmiałości, integracja, wzmacnianie więzi koleżeńskich. Funkcje dramy: diagnostyczna, wychowawcza, kształcąca, terapeutyczna (katharsis), kreatywna, stymulująca i rozrywkowa są realizowane poprzez jednoczesność oddziaływań na osobę dziecka. Uczestnictwo uczniów w dramie oraz ich otwarcie się na oddziaływanie to wynik kreacji siebie, opartej na mechanizmie przeciwnym do zachowań człowieka zewnątrzsterowanego (Kozielecki, 1995, s. 59). Dramy nie trzeba utożsamiać z teatrem. Nie ma w niej podziału na aktorów i odbiorców, cechuje ją spontaniczność, naturalność improwizowanych działań, koncentracja na samej sytuacji, a nie na sposobach gry.

Do technik dramowych według J. Marko (2010) należą:

- rozmowa, która jest najprostszą formą bycia w roli. Uczy wyrażania słowem własnych doznań, uzewnętrzniania uczuć, buduje zaufanie;
- wywiad, polega na rozmowie z jedną lub dwiema wybranymi osobami. Kształci umiejętność zadawania pytań. Fikcyjna sytuacja rozwija fantazję i myślenie;
- ćwiczenia pantomimiczne (etiudy), polegają na przedstawieniu ciałem, gestem i mimiką określonego tematu. Sprzyjają rozwijaniu plastyki ciała, koncentracji i fantazji;
- improwizacja, „wchodzenie w rolę” na podstawie opowiadania utworu literackiego (scenka, przedstawienie). Jest to praca w grupach bez nastawienia na efekty artystyczne;
- inscenizacja, zespołowa recytacja tekstu z podziałem na role, z odpowiednim zachowaniem się wykonawców (ruchy, gesty, mimika). Zaspokaja potrzebę ruchu i zabawy, wyrabia dyscyplinę, kształtuje uczucia i postawy, rozwija zasób słownictwa, ośmiela, uwrażliwia estetycznie. Formami inscenizacji są: żywy plan, teatr lalek, teatrzyk chińskich cieni, żywy teatr i inne. Uczniowie klas I-III uwielbiają recytację wierszyków, śpiew, taniec, muzykę. W inscenizacji uczestniczą wszyscy, wymieniając się rolami. Nie można pozostawić nawet jednego dziecka jako biernego odbiorcy;
- rzeźba, polega na przyjęciu określonej pozy i zastygnięciu w bezruchu, po czym akcja dalej zaczyna się toczyć aż do następnego zatrzymania. Doskonali współdziałanie i koncentrację;



- film, kontynuacja „stop klatki”. Akcja może przebiegać w zwolnionym lub przyspieszonym tempie;
- rysunek, jest techniką plastyczną. Może przedstawiać realistyczny bądź fantastyczny portret postaci literackiej, szkic wyposażenia wnętrza, barwne plamy wyrażające uczucia i nastroje. Rozwija fantazję i sprawności manualne;
- ćwiczenia głosowe, polegają na naśladowaniu głosów zwierząt i odgłosów wydawanych przez przedmioty. Doskonają rytm oddechow i wyrazistą mowę;
- list, forma wcielenia się w rolę bohatera, który napisał list, adresata, przyjaciela, adresata za kilka lat. Stanowi punkt wyjścia do poznania utworu oraz zrozumienia motywów postępowania postaci literackich;
- dziennik lub pamiętnik, może być odczytywany jako świadectwo minionej epoki.

Praca z dramą wymaga od nauczyciela wielu predyspozycji, a mianowicie umiejętności nawiązywania kontaktu z dziećmi i przełamywania barier, gdyż techniki dramowe angażują gesty, ruch, wyobraźnię i emocje. Wszystkie ich sfery osobowościowe są w nim uruchamiane jednocześnie. Efekty pracy przy dramie są widoczne. Jest ona szczególnie przydatna dla uczniów, którzy mają problemy z wyrażaniem własnych emocji, są zamknięte w sobie oraz wykazują trudności w nawiązywaniu kontaktów (Maksymiuk-Jankiewicz, Terach, 2005, s. 112).

W pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w klasach I-III, stosując dramę, należy:

- stworzyć sytuację wyjściową (drama ma być spontaniczna, improwizowana, zawierać problem i konflikt jako siły napędowe);
- „grać” bez scenariusza, reprezentować określone postaci i ich emocje, budować fabułę, by „wejść” w świat fikcji bez podważania jego prawdziwości;
- odtwarzać i jednocześnie obserwować dziecięce zachowania, te typowe i te ekscentryczne;
- próbować i analizować (Skąd się biorą? W którym kierunku podążają?);
- wiedzieć, że to proces, wymagający wprowadzenia i nauki zasad w niej obowiązujących oraz stopniowego i konsekwentnego „przeprowadzenia” przez kolejne etapy.

Zdaniem B. Kucharskiej (2010, s. 236) drama jako metoda powinna dojrzewać wraz ze swoimi uczestnikami, ma być „żywa” i aktualna, odpowiadać indywidualnym potrzebom, rozwijać, zmieniać, wpływać na dziecko, ale też uczestniczyć w jego diagnozie. Wymaga ona aktywności, uczestnictwa, współdziałania, kreatywności i empatii, a także kompromisu i negocjacji. To sztuka kontaktu z drugim człowiekiem oraz „bycia z samym sobą”, z pełną świadomością swego „ja” i swoich możliwości.

Podobne walory wykazuje stosowanie form happeningowych. Są one znacznie rzadziej stosowane, zwłaszcza w pracy z małymi dziećmi, a ich opracowanie w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym dopiero się rozwija. Happening staje się tym rodzajem zajęć, w których działania zmierzające do rozwiązania zadania koncentrują się wokół przedmiotu znanego z codziennego doświadczenia. Ta specyficzna, alogiczna i nieorganizowana relacja przestrzeni, czasu, przedmiotów i rzeczy daje dziecku możliwość autokreacji, odkrycia potencjalnych relacji jego funkcjonowania z drugim człowiekiem, światem przyrody, rzeczy. Uwalnia go od schematycznych zachowań, od ograniczania środków wyrazu, wzmacnia poczucie odpowiedzialności za swoje działania.

### **Metoda projektu**

Metoda projektu to metoda aktywizująca działania dziecka. Jej twórcą był J. A. Stevenson, profesor pedagogiki w Instytucie Carnegiego w Pittsburghu (USA), natomiast klasyczną definicję oraz charakterystykę metody projektów sformułował W. H. Kilpatrick (Chałas, 2000, s. 13). Według niego projekt to odważne, planowe działanie wykonywane w środowisku społecznym (Kilpatrick, 1918, s. 58). Zdaniem R. Brzezińskiej i G. Obrębskiej (2013, s. 39) metoda projektu to nowatorskie przedsięwzięcie o charakterze badawczym, zmierzające do realizacji większego, starannie zaplanowanego zadania, które powstaje przy twórczym zaangażowaniu uczniów przy współpracy dorosłych. Wskaźnikiem wartościowego życia jednostki jest planowe działanie, a nie puste spędzanie wolnego czasu. Metoda ta stwarza szansę wdrażania dzieci do wartościowego życia, które cechuje pasja i skuteczność działania. Polega ona na tym, że uczniowie poszukują, a następnie realizują określone zadania, „przedsięwzięcia”, w oparciu o wcześniej przyjęte założenia. W czasie tej realizacji dziecko samo stawia pytania, samo szuka odpowiedzi i samo podejmuje decyzje,

dotyczące rodzaju wykonywanych zadań, działań. Jedną z wielkich zalet tej metody, jak pisze J.H. Helm i L.G. Katz (2003; Gołębiak, 2003) jest wzmocnienie motywacji biorących w niej udział do nabycia różnych umiejętności. Projekt powstaje z inspiracji najmłodszych, a więc wiąże się ściśle z ich doświadczeniami, zainteresowaniami, rozwija twórcze myślenie, samodzielność, uczy zbierania danych. Pierwszeństwo daje się tutaj sytuacji problemowej. Ważne jest, aby projekt miał charakter interdyscyplinarny, czyli integrujący wiadomości z różnych obszarów edukacyjnych.

Specyfikę projektu określają takie cechy jak: rozumowanie, postępowanie, naturalne podłoże zdobywania umiejętności i wiadomości, pierwszeństwo zagadnienia. Podstawę stanowią rodzaj i treść projektu. W jego realizacji, zdaniem Stevensona, bardzo ważną sprawą jest wykonanie przez ucznia wszystkich czynności od początku do końca w projekcie.



*Z kolei „bez naturalnego podłoża nie ma projektu. Szkoły powinny być wyposażone w warsztaty, laboratoria, ogrody, place zabaw, aby w szerokim zakresie odtwarzać sytuacje życiowe i w ten sposób stwarzać szansę prowadzenia procesu edukacyjnego na naturalnym podłożu. Dzięki niemu zagadnienie staje się bliższe dziecku, nabiera większego znaczenia, wzrasta zaangażowanie i wysiłek włożony w jego rozwiązanie”*

(Chałas, 2000, s. 14-15).

Etapy stosowania metody projektów w szkole:

I ETAP – Zaplanowanie projektu

Wybór zagadnienia, tematu, stworzenie sytuacji problemowej.

Powinny one być:

- bliskie dziecku, oparte na konkretach, doświadczeniach lub codziennych sytuacjach,
- umożliwiające dziecku odwołanie się bezpośrednio do rzeczywistości poprzez obserwację, poszukiwanie, odkrywanie, tworzenie itd.,

- oparte na realnym i „naturalnym podłożu” zdobywania umiejętności, a nie sztucznym, oderwanym od życia,
- wyposażające w umiejętności, wiadomości, sprawności,
- zgodne z treściami programowymi, z praktyką.

Nauczyciel:

- aranżuje przestrzeń, przygotowuje tablice, plansze, obrazki, miejsce do zabaw i gier oraz materiały potrzebne do realizacji projektu,
- tworzy siatkę pojęć, zgodnych z programem nauczania,
- opracowuje siatkę pytań,
- wykonuje siatkę pojęć już znanych dziecku,
- wspólnie z uczniami układa i modyfikuje pytania związane z zagadnieniem,
- wzbogaca zasób słownictwa poprzez tworzenie nowych słów, pojęć, wyrażań, dzieci zapisują je i zaznaczają kolorowymi mazakami.

II ETAP – Wstępna realizacja projektu

- analiza porównawcza wspólnej siatki tematycznej,
- zajęcia w terenie, mające na celu rejestrację przeżyć, odczuć, obserwowanie obiektów, zjawisk, rzeczy; kilkakrotne powracanie do nich, formułowanie pytań,
- pogadanka z dziećmi na temat zdobytej wiedzy, umiejętności, sprawności, zadawanie pytań.

III ETAP – Prezentacja i ocena projektu

- opis przebiegu przygotowanego projektu,
- właściwa realizacja projektu oraz jego udokumentowanie,
- próba oceny,
- analiza i końcowa ewaluacja efektów projektu.

K. Chałas (2000, s. 27) proponuje następujący układ ogniw w metodzie projektu. Są to:

- Planowanie projektu przez nauczyciela.
- Zainicjowanie projektu.
- Planowanie i organizacja działań.
- Przygotowanie do realizacji projektu.
- Realizacja projektu.
- Opracowanie projektu, prezentacja.
- Ocena.

Metoda projektu:

- uwzględnia indywidualne potrzeby, uzdolnienia i zainteresowania dziecka,
- stymuluje rozwój poznawczy, emocjonalny, motoryczny,

- rozwija samodzielność i twórcze myślenie,
- kształci umiejętność współpracy i współdziałania w grupie,
- integruje najmłodszych,
- uczy poczucia odpowiedzialności,
- łączy pracę wychowawczo-dydaktyczną z doświadczeniem i aktywnym działaniem,
- rozwija zasób słownictwa,
- wdraża do samooceny,
- uatrakcyjnia zajęcia przedszkolne.

### **Metoda globalnego czytania Glenna Domana**

Glenn Doman, amerykański fizykoterapeuta, traktuje naukę czytania jako element dziecięcej zabawy. Jest zwolennikiem zdobywania umiejętności czytania poprzez edukację domową. W domu rodzinnym dziecko po raz pierwszy styka się z czytaniem, z książką. Jest to bardzo ważne dla niego środowisko i okres, gdyż zaczynają rozwijać się fizjologiczne i psychologiczne podstawy procesu czytania. Wpływ rodziców jest tym większy, im mniejsze jest dziecko. Dorośli stają się zatem pośrednikami między dzieckiem a czytaniem i książką. „Zabawa w czytanie” Glenna Domana przeznaczona jest dla najmłodszych dzieci (do szóstego roku życia) i odbywa się w następujący sposób: członkowie rodziny: mama, tata, starsze rodzeństwo, babcia, dziadek czy inni opiekunowie stwarzają odpowiedni klimat dziecku oraz aurę zabawy wokół odbywającego się aktu – procesu czytania. Priorytetową rolę Doman (1992, s. 168-170) przypisuje mamie, która powinna najpierw sama uczyć dziecko czytać, zgodnie z jego harmonijnym rozwojem i psychofizycznymi możliwościami. Wolniejsze lub szybsze tempo czytania zależy od samopoczucia dziecka i jego motywacji do zabawy.

Autor twierdzi, że naukę czytania można rozpocząć z dzieckiem już wkrótce po urodzeniu. W swojej metodzie wykorzystuje wiedzę z zakresu neuropsychicznych możliwości dziecięcych oraz z łatwości przyswajania przez najmłodszych, w najwcześniejszym okresie ich życia, informacji całościowych. Przyjemna, radosna i pozbawiona stresu zabawa w czytanie – jak pisze Doman, nie tylko umożliwia dziecku zdobywanie umiejętności czytania, ale równocześnie rozwija jego kompetencje językowe. Zabawa w czytanie to wykorzystanie globalnej nauki czytania – odpowiednio dobranych wyrazów. Zapamiętanie wyrazów, ich zapisu graficznego nie sprawia najmłodszym

trudności, jeśli rozumieją sens przeczytanego przez siebie wyrazu. Glenn Doman proponuje krótkie sesje zabawy w czytanie. Nie powinny one przekraczać kilku lub kilkadziesiąt sekund. W ciągu dnia sesje te można wpleść w różnego rodzaju zabawy, które utrwalają poznane przez dziecko słowa.

Zdobywanie umiejętności czytania według Domana przebiega przez następujące etapy:

- I etap – nauka pojedynczych słów,
- II etap – wyrażenia dwuwyrzowe,
- III etap – wprowadzenie pierwszych, prostych zdań,
- IV etap – rozbudowanie wcześniej wykorzystanych zdań,
- V etap – samodzielne czytanie przez dzieci książek.

Samodzielnie przeczytana przez uczniów książka powinna spełniać określone kryteria:

- zawierać łatwy i zrozumiały tekst,
- stanowić żywą fabułę, opartą na doświadczeniu, związaną z najbliższym otoczeniem dziecka – rodziną, przedszkolem, szkołą, światem roślin, zwierząt, bogactwem rzeczy i zjawisk,
- prezentować znane i bliskie dziecku słownictwo,
- zawierać kolorowe i wyraźne ilustracje,
- mieć wielką czcionkę.

Poprzez „zabawę w czytanie” dziecko wkracza w świat ludzi czytających. Odkrywa, że czytana książka to więcej niż zabawa w przekładanie tajemniczych nazw na rzeczywiste przedmioty. Czytanie na głos spowalnia tempo czytania. Dlatego dziecko, które czyta, woli czytać po cichu (Kamińska, 1999, s. 70-72).

Nauka alfabetu jest ostatnim ogniwem w metodzie globalnego czytania Domana. Należy zatem rozpocząć ją dopiero wtedy, gdy dziecko umie czytać, dekodując całe wyrazy i zdania. Rozumie wtedy konieczność istnienia pojedynczych liter, z których składa się alfabet. Metoda Domana jest metodą stosowaną przez nauczycieli w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jej zaletami są: nowatorstwo, stymulowanie rozwoju dziecka, atrakcyjność zdobywania umiejętności czytania poprzez zabawę, doskonalenie percepcji wzrokowej i słuchowej, rozwijanie zasobu słownictwa i kształtowania pojęć, rozwijanie zdolności i zainteresowań czytelniczych, wdrażanie do cichego czytania ze zrozumieniem.

### **Metoda opowieści ruchowej Josefa Gotfryda Tulina**

Należy do metod współcześnie stosowanych w okresie wczesnoszkolnym. Polega na odtwarzaniu ruchem treści opowiadań, bajek, czynności ludzi, przedstawiania zdarzeń, poruszania się ptaków i zwierząt itp. Nauczyciel zachęca dziecko do przeniesienia się w świat fantazji, wpływa na jego wyobraźnię i motywuje do wyrażania treści bajki czy też innego gatunku literackiego ruchem, gestem, mimiką, rytmicznym poruszaniem. Fabuła musi być tak przemyślana, aby opierała się na takich formach ruchu, jak: bieganie, skakanie, rzuty, chwyt, czworakowanie, ciągnięcie, pchanie, wspinanie itp. (Kopik, Zatorska, 2010, s. 99-100). Właściwie dobrana literatura dziecięca skłania najmłodszych do fantazjowania. Współcześnie podkreśla się istotną rolę fantazji w procesie edukacyjnym dziecka, a zwłaszcza jej zdolność do snucia pomysłów i projektów, zdolność do szybkiego kojarzenia różnych zjawisk, tworzenia nowych związków pomiędzy rzeczami, zdarzeniami i zjawiskami. Teksty literackie przeznaczone do realizacji metody opowieści ruchowej mają pobudzać nie tylko wyobraźnię przedszkolaka, ale przede wszystkim ćwiczyć mechanizmy wyobrażeniowe, uczyć ujmować myślowo i wyobrażeniowo całość zdarzeń, zdawać sprawę z ich przebiegu, wiązać w myśli poszczególne fakty. Dziecko, utożsamiając się z bohaterami i podróżując przez bajkową krainę, ciągle pogłębia zdobyte przez siebie informacje o świecie. Swobodniej odnajduje się w rzeczywistości i z łatwością przyswaja sobie nowe sytuacje. W świecie fikcji uczy się także przewidywać konsekwencje niektórych zachowań. W bajkach, historyjkach i opowieściach dzieci poszukują nowych doświadczeń, dzięki którym mogą lepiej zrozumieć świat społeczny i świat przeżyć ludzkich. Układ opowiadania musi bazować na zasadzie wszechstronności, ruchu, stopniowaniu wysiłku i zmienności pracy mięśni. W metodzie ważna jest aktywizacja ruchowa ucznia.

Metoda opowieści ruchowej należy do jednej z najciekawszych propozycji rozwijania twórczych predyspozycji dziecka w wieku przedszkolnym. Przy jej stosowaniu należy pamiętać o wzajemnej współpracy i zaangażowaniu, spontaniczności, swobodzie ruchu oraz o umiejętności reagowania na zmienność sytuacji.

### **Metoda ruchowej ekspresji twórczej Rudolfa Labana**

Często określana w polskiej literaturze jako gimnastyka ekspresyjna, twórcza i utancziona. Ta oryginalna i elastyczna meto-

da twórcza stworzona przez R. Labana wpływa nie tylko na rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym, ale przede wszystkim kształtuje jego sprawność fizyczną i umysłową.

Po raz pierwszy została ona wdrożona do klasyfikacji metod twórczych w Polsce przez Waclawa Gniewkowskiego. Laban, węgierski choreograf, tancerz, twórca kinetografii (system zapisu ruchu) i choreologii (nauki o tańcu) (Kopik, Zatorska, 2010, s. 105), wychodził z założenia, że każdy człowiek – a w szczególności dziecko – posiada w sobie „coś z tancerza”. W związku z tym należy ten potencjał w jednostce rozbudzać. Metoda R. Labana nie narzuca jakichkolwiek kanonów i schematów zajęć. Obowiązują w niej trzy zasady, które wskazują nie tylko na wszechstronność, ale również naprzemienność wysiłku z rozluźnieniem oraz stopniowanie trudności. Dzieci pracują w grupie. Poprzez taniec mogą wyrażać nie tylko swoje przeżycia, uczucia, ale także wrażenia. Jest to metoda, która przyczynia się do wyrażania swojej indywidualności, a tym samym do rozwijania inwencji twórczej. Walorem tej metody według Labana są nowe idee, pomysły, przybory (gazety, pudełka tekturowe, butelki plastikowe), sprzęt (woreczki, krążki kolorowe, obręcze, skakanki, piłeczki) oraz otwartość i bogactwo form. Nie jest to metoda, która stosuje komendy i „gwizdek” oraz wskazuje na ćwiczebne kolumny, nie egzekwuje również dokładności ruchu. Nauczyciel prowadzący zajęcia stawia dzieciom określone zadania, opisując je słownie. Zadania ruchowe mogą być prezentowane w różnych formach. Dzieci mogą posługiwać się naśladownictwem, pantomimą, tańcami regionalnymi i narodowymi, zabawami ruchowymi i rytmiczno-tanecznymi. Zajęcia ruchowe opierają się na szesnastu tematach, uwzględniających czynnik ruchu.

Zasadnicza tematyka zajęć, jak podawał Laban (Bielski, 1998, s. 63), ma się odnosić do pięciu przesłanek:

- wycucia świadomości własnego ciała,
- wycucia ciężaru własnego ciała,
- wycucia i opanowania przestrzeni,
- rozwijania wycucia płynności ruchu, ciężaru ciała, przestrzeni i czasu,
- kształtowania umiejętności współdziałania z partnerem i grupą.

Zajęciom ruchowym odpowiadają dwa stopnie zaawansowania: podstawowy (tematy I-VIII) i wyższy (tematy IX-XVI).



### Metoda Carla Orffa

Niemiecki kompozytor, muzyk i pedagog Carl Orff wraz ze swoją żoną odnieśli się do muzyki jako czynnika wpływającego na jednostkę w kontekście terapii wielosensorycznej. Według nich prawie każde dziecko jest uzdolnione muzycznie. Stworzyli metodę, która współcześnie jest jedną z najbardziej atrakcyjnych, powszechnych i wszechstronnych sposobów prowadzenia zajęć z dziećmi zdrowymi i upośledzonymi umysłowo. Swoimi walorami wciąż przyczynia się do rozwijania działania i twórczości u przedszkolaków oraz uczniów klas I-III. Wykorzystuje środki muzyczne, fonetyczno-rytmiczne (mowę, instrumenty perkusyjne, ruch, rytm). Wyzwała przeżycia słowne, muzyczne i ruchowe. Głównym celem tej metody jest wzbudzanie aktywności dziecięcej poprzez dźwięki, improwizację, ruch i słowo. Według Orffa jest to swobodna realizacja rytmu, tworząca nowe układy rytmiczne. Wykorzystując bajki, legendy, pieśni, tańce, zabawy, staje się dziełem słowno-muzycznym i teatralnym.

Carl Orff podczas pracy z dziećmi wskazywał na właściwą kolejność stosowania ćwiczeń:

- pierwsze – mowa jako echo ze stopniowaniem siły głosu nauczyciela,
- drugie – mowa rytmizowana,
- trzecie – mowa rytmizowana przy akompaniamencie perkusji.

Po rytmizacji tekstu przechodzi się do ruchu poprzez marsz, bieg, podskoki i inne ćwiczenia rytmiczne. Całość jest zakończona metodyzacją mowy. Bębenki, ksylofony, trójkąty, grzechotki, dzwonki wykorzystywane są do różnych ćwiczeń, gier i zabaw. W metodzie Orffa instrumenty muzyczne zajmują centralne miejsce. Stwarzają one nie tylko możliwość aktywnego uczenia się, ale także przyczyniają się do rozpoznania i rozwijania pewnych zdolności. Dziecko jest tutaj wykonawcą wszelkich zadań, rozwija wszechstronnie osobowość, a nauczyciel go wspiera, pomaga i doradza. Zajęcia stosowane tą metodą zwykle rozpoczynają się od zabawy, następnie prezentowane są różnorodne teksty bezpośrednio powiązane z ruchem.

### Metoda Emila Jaques'a-Dalcroze'a

Emil Jaques-Dalcroze (1865-1950) był szwajcarskim choreografem, pedagogiem, psychologiem, utalentowanym kompozytorem, scenografem oraz twórcą metody rytmiki, wcześniej zwanej gimnastyką rytmiczną. Miał dar kompozycji ruchu, widział teatr okiem reżysera, aktora i technika. Według niego teatr, muzyka i wykonawstwo

są wzajemnie zintegrowane. Stworzył taką metodę, która wszechstronnie angażuje dziecko poprzez improwizację, solfeż i rytm. W metodzie tej są ze sobą ściśle powiązane trzy elementy: słuch, rytmika i wspomniana wcześniej improwizacja. Podkreślał znaczenie muzyki i ruchu w edukacji dziecka. Muzyka nadaje specjalnego wyrazu ruchom jednostki. Ruch natomiast to naturalna potrzeba rozwoju najmłodszych. Dalcroze kojarzył ruch z muzyką, przybliżając ją w ten sposób do dziecka. Jego zdaniem eksploracja przestrzeni odbywa się poprzez aktywność ruchową i dotyk, a doznania i przeżycia najmłodszych można zaobserwować tylko w czasie ich aktywnego ruchu. Rytm w edukacji muzycznej odgrywa znaczącą rolę. Poruszając się zgodnie z rytmem, dziecko odczuwa muzykę, aktywnie i łatwiej rozumie jej charakter. Różne formy rytmiczne oraz improwizacja, stosowane na zajęciach, pobudzają przedszkolaka do poznania własnego ciała jako środka przekazu jego wewnętrznego istnienia. Według M. Wieman (1988, s. 5) przyzwyczajają go do poznania siebie jako „instrumentu” odtwarzającego rytm i melodię, do uświadomienia sobie pewnych oporów, jakie stawia ciało jego woli, a które uczy się pokonywać. Dziecko przyswaja sobie bardzo łatwo rytm wyliczanki, piosenki, prostej formy muzycznej, jaką jest na przykład taneczna melodia ludowa. Jego ciało instynktownie przekazuje go za pomocą spontanicznych gestów i ruchów. Ćwiczenia i zabawy rytmiczne są źródłem jego ekspresji. Pierwszym natomiast językiem emocjonalnym oprócz krzyku jest gest. Poprzez zabawy rytmiczne, taneczne, inscenizowane, opowieści ruchowe i taniec wyzwala swoją energię, wyrażając radość życia. Uczniowie aktywnie w nich uczestniczą, widoczna jest spontaniczność, współpraca i zadowolenie z podejmowanych wyzwań.



**Należy pamiętać o tym, że ekspresja ruchowo-muzyczna ma w sobie wielkie wartości kształcące. Jest ona przez najmłodszych pożądana i z wielkim entuzjazmem akceptowana, stanowi bowiem ich psychofizyczną potrzebę. Rozwija i kształci wrażliwość muzyczną. Spełnia rolę terapeutyczną, uspokaja i zmniejsza wszelkie stany nerwowe, łagodzi depresje.**

Zdaniem A.B. Przybyłowicz (1991, s. 66-67) obok zintensyfikowanego kształcenia niektórych współczynników zdolności muzycznych (poczucie rytmu, tempo, dynamika, artykulacja) metoda Dalcroze'a stymuluje procesy poznawcze, takie jak: spostrzeganie, wyobrażenie, myślenie, łatwiejsze powstawanie skojarzeń czasoprzestrzennych, uwagę, pamięć poprzez wykonywane przez dzieci czynności kinetyczne.

Uczeniowie poprzez metodę rytmiki uczą się właściwie reagować na zaprezentowany rodzaj muzyki. Można wykorzystać tutaj również instrumenty muzyczne, które stanowią mogą srodek pomocniczy, nawiązujący do utrwalenia zdobytych umiejętności i wiadomości.

Zajęcia rytmiczne, muzyczno-ruchowe w koncepcji autora (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991, s. 43) to ćwiczenia:

- ruchowe, uzewnętrzniające uczucia,
- inhibicyjno-inicjacyjne (hamująco-pobudzające),
- polirytmii, kanonu ruchowego,
- augmentacje i dyminucje (ćwiczenia agogiczne na zmienność szybkości, przyspieszania i zwalniania ruchów),
- improwizacji ruchowej,
- wyrobienia szybkiej analizy,
- zaznaczenia fraz za pomocą gestów i ruchu,
- dyrygowanie.

Metoda poprzez rozbudzanie świadomości muzycznej dziecka stała się innowacją w edukacji wczesnoszkolnej. Stosuje się ją w pracy z dziećmi zdrowymi oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Aktywnie uczestniczą w niej uczniowie szkół podstawowych, gimnazjalnych, licealnych, ognisk i szkół muzycznych. Zajęcia z dziećmi i młodzieżą odbywają się również w teatrach muzycznych i niektórych domach kultury. W Polsce jest ona znana od 1908 roku, natomiast rozpowszechniona po 1945 roku. Zastosowała ją w swojej pracy J. Mieczyska.

### **Metoda Zoltána Kodálya z fonogestyką (wyobrażanie wysokości dźwięku, śpiew solmizacją) i tataizacją (sylaby rytmiczne)**

Metodę tę opracował węgierski muzyk Zoltán Kodály. Po jego śmierci została ona uznana na świecie dzięki jego współpracownikom, uczniom oraz wybitnym muzykom. Celem tej metody jest upowszechnienie muzyki, którą zdaniem kompozytora należy poznawać i przyswajać tak jak mowę, język ojczysty, już od najwcześniejszych lat, czynnie, przez doświadczenie. Według Kodálya podstawę nauczania muzyki stanowi śpiew – najbardziej naturalny, najpowszechniejszy instrument ekspresji muzycznej, instrument poznania muzyki i jednoczenia się podczas jej wykonywania. Wielkie znaczenie dla celów pedagogicznych ma dobór repertuaru – od najcenniejszych zabytków folkloru własnego i innych narodów do muzyki artystycznej wszystkich epok i stylów. Dużą rolę należy przywiązywać do systematycznego doskonalenia słuchu muzycznego, zwłaszcza do umiejętności czytania nut i czystej intonacji. Kodály uważał, że przekonanie o ogólnowychowawczych walorach muzyki znajduje potwierdzenie wtedy, gdy jest ona kompetentnie nauczana, przyswajana i uprawiana od wychowania „do muzyki” do wychowania „przez muzykę” (*Encyklopedia muzyki* PWN, 2001, s. 446; Lubieniecka, 2015). Zdaniem Kodálya dzieci, które wykazują umiejętności we wczesnym okresie rozwoju (3-4 lata), rozpoczynając szkołę, będą wykazywać większą inteligencję muzyczną i szybciej nauczą się czytania nut. W młodszym wieku szkolnym obserwujemy dzieci z wadami mowy i słuchu, z trudnościami w nauce pisania i czytania. Świetną terapią na wszystkie te deficyty oraz trudności jest właśnie metoda Kodálya, który bardzo dużą wagę przywiązywał do muzyki, a zwłaszcza do pieśni ludowych, które stosowane przez nauczyciela na zajęciach z edukacji muzycznej pełnią wiele funkcji:

- zabawową – pozwalającą na uformowanie postawy otwarcia się i radości koniecznej dla wspólnego muzykowania,
- ogólnorozwojową – kształcącą pamięć, koordynację ruchową, spostrzegawczość, wymowę, prawidłowy oddech, postawę,
- ogólnopoznawczą – pozwalającą poprzez tekst i gesty wnikać w treść pieśni i zabawy muzycznej,
- integrującą – uczącą wrażliwości na drugiego człowieka, otwarcia się, zrozumienia i współdziałania (Dadak-Kozicka, 1992, s. 9, 20).

Wśród pieśni ludowych rozróżnić możemy: wyliczanki, rymowanki, zabawy muzyczne, tańce i piosenki. Każdy z tych gatunków powinno się stosować, poczynając od przedszkola i kontynuować dalej w młodszych oraz starszych klasach szkoły podstawowej.

Metoda Kodályowska dotyczy rozumienia i wykorzystania folkloru w edukacji, koncepcji akcentującej powszechną umiejętność słyszenia i śpiewania, a także opanowania „języka muzycznego”, który powinien stać się naturalną częścią myślenia twórczego już od najmłodszych lat. Edukację muzyczną poszerza kompozytor o fonogestykę i tataizację. Fonogestyka, czyli wyobrażanie wysokości dźwięku, śpiew solmizacją, śpiewanie „razem z ręką”. Ruch ręki wyznacza tutaj wysokość nuty podczas śpiewu. Wykonywanie gestów w czasie zabawy pozwala dziecku zapamiętać wysokość zaśpiewanego przez siebie fragmentu. Tataizacja to z kolei wyznaczanie rytmu za pomocą sylab rytmicznych do poszczególnych wartości nut. Dla całej nuty, półnuty i ćwierćnuty (ta), przy czym przy całej nucie przedłużamy samogłoskę a...., wyliczając ją do czterech, przy półnucie wyliczając a.. do dwóch, a przy ćwierćnucie do jednego. Dla ósemki (ti), dla szesnastki (to) oraz dla pauzy ćwierćnutowej (sza), a dla ósemkowej (es). Przy odczytywaniu tematów rytmicznych tą metodą dzieci szybciej uczą się wartości nut i pauz, ponieważ wypowiadają je na głos.

Przykładem ćwiczenia może być wyliczanka „Siała baba mak”. Pokazuje ona tendencję metrorytmiczną do zwalniania i akcentowania końca zdania i frazy. Warto tutaj włączyć do zabawy ręce oraz ciało, gdyż pomoże to dziecku doświadczyć fenomenu rytmu i dynamiki chwili. Pierwszą melodią może być kołysanka – śpiewana lub zasłyszana przez dzieci od dawna – „Kotki dwa”. Nieprzypadkowo w kołysankach jest mowa o kotach – są to stworzenia tajemnicze dla dziecka, cicho stąpają i chętnie wylegają się na przypiecku. Rozpoczęcie nauki od wolnej kołysanki jest ważne, gdyż chodzi o zerwanie z przyzwyczajeniem do niedbałego tonalnie śpiewu. Ta prościutka

kołysanka zaznajamia dzieci z dwoma dźwiękami: sol – mi, stałą odległością między nimi i rytmiczną przemiennością. Wędrowanie melodii wyżej – niżej dzieci mogą pokazać ręką (fonogestyka). Metoda Zoltána Kodály'a stanowi atrakcyjny i urozmaicony sposób uczenia muzyki dzieci w młodszym wieku szkolnym. Mimo zmian kultury jest ona nadal uniwersalna. Nauczyciel sam wpływa na edukację muzyczną swojej grupy i dostosowuje poszczególne metody do jej potrzeb.

### **3.2.4. Metody oglądowe**

Obserwacja polega na świadomym i planowym spostrzeganiu zjawisk, obiektów, zdarzeń w celu ich dokładniejszego poznania. Może być krótkotrwała lub dłuższa w zależności od zadań. Może występować jako metoda samoistna lub jako niezbędny element metod złożonych, takich jak doświadczenie czy eksperyment. Jednostka rodzi się ze zdolnością spostrzegania, ale umiejętność obserwowania wymaga świadomego koncentrowania uwagi na danym przedmiocie, zjawisku i dokonywania trudnych operacji umysłowych. Od najmłodszych lat należy zatem przygotowywać dzieci do czynności obserwowania różnych wycinków rzeczywistości, np. zmian zachodzących w przyrodzie, dzięki którym rozumieją, że każde zjawisko ma swoje przyczyny i że świat jest zdeterminowany. Obserwacja ułatwia także kształtowanie określonych poglądów i przekonań. W procesie uczenia się dziecko nie tylko słyszy, ale słucha, nie tylko widzi, ale także patrzy i przygląda się, tj. przyswaja sobie, zapamiętuje podawane wiadomości w toku nastawionej na cel obserwacji. W klasach I-III uczy się ono obserwować całościowo, wysłuchiwać wyjaśnień w całości, a potem działać zgodnie z nimi. Skupia się na obserwowanym przedmiocie, zjawisku. Rozwój umiejętności obserwowania polega na tym, że uczniom przygotowanym do obserwacji określonych zjawisk czy przedmiotów zaczyna wystarczać słowny opis tego, co będzie przedmiotem i celem ich spostrzeżeń (Okoń, 1995; Wołoszynowa, 1986).

Obserwację można podzielić na wiele grup ze względu na:

- cel (obserwacje cech zewnętrznych, wspólnych),
- treść (obserwacje przyrodnicze, społeczne, geograficzne),
- udział zmysłów (wzrokowe, słuchowe, dotykowe, smakowe, wzrokowo-słuchowe),
- czas trwania (krótkotrwałe i długotrwałe),

- częstość (jednorazowe, wielokrotne),
- miejsce (w klasie, pracowni, w domu, w terenie),
- stopień samodzielności obserwatora (kierowane, zlecane, samodzielne),
- liczbę obserwatorów (indywidualne, zespołowe),
- zaangażowanie aktywności uczniów (statyczne, dynamiczne),
- rodzaj obserwowanych obiektów (bezpośrednie i pośrednie).

Prawidłowo zorganizowana obserwacja powinna obejmować następujące fazy:

- określenie celu obserwacji,
- wybór przedmiotu, zjawiska obserwacji,
- sposób jej przeprowadzenia, opracowanie instrukcji,
- ustalenie form rejestracji danych,
- obserwacja właściwa zgodna z instrukcją, własnymi doświadczeniami,
- rejestracja wyników,
- precyzja informacji, interpretacja wyników, formułowanie uogólnień i wniosków na podstawie spostrzeżeń i dostępnych źródeł wiedzy.

Według H. Gutowskiej (1982, s. 203) proces obserwacji może przebiegać według następujących etapów:

I etap – globalny ogląd zjawiska, przedmiotu,

II etap – spostrzeganie szczegółów, dokładne zapoznanie się z cechami i funkcją pełnioną w danej całości, analiza, notowanie wyników,

III etap – spostrzeganie powiązań między elementami całego układu,

IV etap – uchwycenie i wyłonienie cech istotnych dla danego obiektu,

V etap – uściślenie wyników obserwacji, zapamiętanie, zarejestrowanie najważniejszych cech,

VI etap – wnioski końcowe, odpowiedzi na pytania.

Najbardziej wartościową jest obserwacja okazów naturalnych w naturalnym środowisku.

Wartość dydaktyczna tej metody oglądowej zależy od kompetentnego przygotowania się do niej nauczyciela, którego zadaniem jest dostarczyć niezbędnych wiadomości na temat obserwowanego zjawiska, przedmiotu, naprowadzić na właściwą drogę sposobu obserwowania, motywować, kontrolować oraz korygować występujące błędne spostrzeżenia i wnioski.

Jeśli nauczyciel nie ma pewności, że uczniowie widzieli dane zjawiska, rzeczy, procesy, o których mają się uczyć, oraz gdy chce uprzyścić ich obserwację, wtedy stosuje demonstrację, czyli pokaz. Pokaz może spełniać funkcję metody nauczania lub czynności metodycznej. Jeśli pokaz zajmuje większą część zajęć zintegrowanych i w rezultacie doprowadzi do zdobycia przez uczniów określonych wiadomości, umiejętności, to wówczas spełnia on funkcję metody nauczania, jeśli natomiast służy tylko za ilustrację np. opowiadania, czytanki itp. i stanowi element czy też pewien wycinek zajęć, spełnia wtedy funkcję czynności metodycznej. W pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w klasach I-III można stosować różne odmiany pokazu: doświadczenia, proste eksperymenty, pokaz autentycznych przedmiotów, modeli, obrazów, ilustracji, historyjek obrazkowych, schematów, przeźroczy, filmów, tablic, map, wykresów i innych. Za najbardziej wartościowy pod względem dydaktycznym uważa się pokaz przedmiotów, zjawisk, sytuacji w naturalnych warunkach, zaplanowany przez nauczyciela poza klasą lub szkołą oraz pokaz okazów naturalnych w klasie. Gdy nie możemy uczniom ich pokazać, wówczas korzystamy z obrazów, modeli, płyt DVD, rysunku na tablicy. Przedmiotem pokazu mogą być również tablice statystyczne oraz symboliczne zapisy. Przedstawiając w poglądowy sposób różnego rodzaju abstrakcyjne pojęcia, związki i zależności pomiędzy danymi wielkościami, dynamikę określonych zjawisk, ułatwiamy uczniom zrozumienie materiału przede wszystkim dlatego, że stanowią fundament do tworzenia określonych wyobrażeń (Okoń, 1995; Kupisiewicz, 1994, s. 141).

Zadaniem uczniów w czasie pokazu jest określenie przebiegu i rezultatów obserwacji za pomocą słów, które odgrywają rolę pomocniczą, natomiast obrazy, zjawiska, rzeczy i procesy rolę priorytetową. Pokaz jest tą metodą oglądową, która w edukacji wczesnoszkolnej stanowi podstawę integrowania wszystkich obszarów edukacyjnych. Pokaz jako metoda nauczania występuje razem z innymi metodami, takimi jak opowiadanie lub pogadanka. O jego skuteczności decyduje właściwa realizacja zasady poglądowości i wynikających z niej zasad, jak np.:

- sposób zorganizowania obserwacji, tak aby wszyscy mogli dokładnie obejrzeć demonstrowany przedmiot,
- pokaz umożliwiający uczniom spostrzeganie przedmiotów w miarę możliwości różnymi zmysłami, a nie tylko wzrokiem,
- organizacja pokazu i stawianie pytań problemowych w taki sposób, aby najważniejsze składniki i cechy przedmiotów wywarły na uczniach najsilniejsze wrażenie.



Metoda oglądowa umożliwia uczniom szybsze i skuteczniejsze niż za pomocą słów poznanie rzeczy, zjawisk, procesów, osobowości własnej oraz cudzej. Ułatwia samodzielne formułowanie uogólnień, a tym samym wzbogacenie wiedzy i poznawanie rzeczywistości bez przyjmowania na wiarę narzuconych oraz gotowych myśli sformułowanych przez nauczyciela i podręcznik. Umożliwia zrozumienie abstrakcyjnych oraz trudnych terminów. Istotne jest również racjonalne zaplanowanie pokazu przez nauczyciela, a dla uczniów – zdobywanie wiadomości, umiejętności poprzez ukierunkowany pokaz (Nagajowa, 1995, s. 68; Karbowniczek, 2012).

### 3.2.5. Metody słowne

Współcześnie nazywamy je metodami asymilacji wiedzy, podającymi, werbalnymi, encyklopedycznymi bądź opartymi na słowie. Ich podstawę stanowią słowa, dzięki którym wyrażamy wiedzę o otaczającym nas świecie, wydarzeniach, odzwierciedlają także własne przeżycia, spostrzeżenia, doświadczenia, odczucia i myśli. Dziecko poznaje rzeczywistość, w której rozwija myślenie i działa. Jego działaniu towarzyszą słowa – mówione i pisane. Dzięki nim wzbogaca ono słownictwo, zwiększa się zakres wyobrażeń i pojęć, aktywność oraz precyzyjność ich wypowiedzenia w mowie i piśmie. Metody oparte na słowie są głównym narzędziem porozumiewania się nauczyciela z uczniami (Karbowniczek, 2003; Bereźnicki, 2001).

#### Rozmowa

Rozmowa jest to swobodna wymiana myśli za pomocą słów. Celem rozmowy jest wdrożenie uczniów do poprawnego i zwięzłego formułowania wypowiedzi. Rozmowa motywuje do stawiania pytań, które są dowodem pobudzenia umysłowego, świadczą one o zainteresowaniach oraz o rosnącej aktywności uczniów. Tematów do rozmów dostarczają zwykle aktualne wydarzenia z bieżącego życia klasy i szkoły, sytuacje życiowe, z którymi dzieci są związane, audycje, wycieczki i spacer, świat przyrody, literatura dziecięca, ilustracje, obrazy, audycje telewizyjne, filmy i inne.

#### Komunikacja, dialog i dziecięce pytania

Współczesna szkoła ma za zadanie przygotować uczniów klas I-III do aktywnego odbioru informacji, do konstruktywnego prowadze-

nia dialogu, rozwijania myślenia naukowego, dawać szansę uzyskania porozumienia, sprzyjać ujawnianiu swoich realnych poglądów, dążeń oraz uczyć skutecznego rozwiązywania wątpliwości, a także problemów dydaktyczno-wychowawczych. Chciałam w tym miejscu zwrócić uwagę na komunikację dwu- lub wielokierunkową, która polega na psychologicznym kontakcie z klasą i jej poszczególnymi uczniami. Informacje, wiadomości, komunikaty, opinie powinny być nie tylko przekazywane, ale również poddawane wywołaniu konfliktu poznawczego oraz dyskusji na tle całej grupy. Nauczyciel zachęca do wzajemnej komunikacji, korygując ewentualne błędy, wyjaśniając niezrozumiałe sformułowania. Wzajemne porozumiewanie się (Śnieżyński, 2008) między uczniami prowadzi do wymiany myśli oraz pozytywnych sporów intelektualnych. Umożliwia dzielenie się spostrzeżeniami i uwagami nie tylko z wychowawcą, ale także z rówieśnikami. Sposób komunikacji wielokierunkowej wyzwala potencjał intelektualny, zapobiega tremie, ogranicza nieśmiałość, a rolę nauczyciela sprawdza do inspiracji twórczych, poszukiwań oraz wyrażania swoich przemyślanych opinii. Wzajemna partnerska komunikacja nie tylko kształtuje pozytywne relacje interpersonalne, harmonijny stosunek względem siebie, ale również determinuje zachowania, rozwijając pozytywny klimat konfrontowania wiadomości. Jeżeli chodzi natomiast o komunikację jednokierunkową, to nie zakłada ona wzajemnego porozumiewania, ograniczając się tylko do jednostronnego przekazu informacji. Nie liczy się z drugą osobą, narzuca poglądy, stosuje zakazy i nakazy, decyduje o momencie rozpoczęcia i zakończenia rozmowy oraz jej przerywaniu (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016). W tym przypadku uczniowie stają się jedynie biernymi odbiorcami informacji. W nabywaniu umiejętności komunikacyjnych przez uczniów klas młodszych oraz w relacjach międzyludzkich istotne są następujące cechy:

- otwartość, bezpośredni, jawny sposób przekazu własnych myśli, poznanie tego, o czym się myśli;
- życzliwość, akceptacja, zainteresowanie pomysłami innych, dobroć, przyjazne usposobienie, wyrażanie własnej postawy wobec innych;
- empatia – umiejętność zrozumienia innych, wczuwanie się w ich sytuację, w ich emocje, uczucia, zdolność widzenia świata oczami innych;

- bezpośredniość – pewność siebie i swoich działań, wyrażanie sądów o ludziach i ich działaniach, prosto w oczy, tu i teraz;
- autentyczność – postępowanie zgodne z własnym systemem wartości, bycie sobą w każdej sytuacji, rzeczywistość i prawdziwość działań;
- konkretność – rzeczowość w podejmowaniu celów i wykonywaniu zadań, obiektywność działań, przejrzystość i precyzyjność ich wykonania;
- inicjatywa – podejmowanie zadań, działań, jasność i jakość ich wykonania, nawiązywanie kontaktu z innymi, rozwiązywanie problemów, zgodność, motywacja, pomysłowość;
- konfrontacja – porównanie z innymi, zestawienie, bycie naprzeciw kogoś, czegoś;
- samopoznanie – poznanie samego siebie, obserwacja i analiza własnych zachowań oraz wewnętrznego świata myśli i uczuć;
- samoocena – zjawisko zmienne, poczucie własnej wartości, postawa wobec samego siebie, wobec swoich możliwości oraz społecznie wartościowych cech.

Wymienione cechy oddziałują na intelektualną aktywność jednostek, ułatwiają im sprawne, a zarazem skuteczne komunikowanie się typu:

- prezentowanie własnego zdania,
- argumentację i obronę,
- negocjacje i kompromis,
- rozwiązywanie problemów,
- nawiązywanie kontaktów z innymi.

Jeśli komunikacja z uczniami została nawiązana, a w jej wyniku również relacje interpersonalne nauczyciela z uczniem, to następnym krokiem, stanowiącym najwyższy stopień porozumiewania się z uczniami, jest wprowadzenie do dialogu edukacyjnego.

Dialog to wzajemny przekaz myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia (Śnieżyński, 2008, s. 94). Kontakt interpersonalny nauczyciela z uczniem jest warunkiem dialogu. W toku takiego spotkania dialogowego odbywa się konfrontacja postaw, uczuć, poglądów, potrzeb i dążeń. Celem dialogu może być uzyskiwanie informacji oraz wypracowanie przez jego uczestników wspólnego stanowiska w kwestiach

spornych. Przykładem dialogu edukacyjnego są wzajemne interakcje między nauczycielem a uczniem, nawiązujące się w toku nauczania. Zawartość treściową tego dialogu mogą stanowić informacje merytorycznie zgodne, związane z elementarnymi częstkami wiedzy, informacje rozbieżne, wywołujące wzajemnie sprzeczne nastawienia partnerów, przekonanych o możliwości rozwiązania zaistniałego problemu. Może to być również wiedza pojmowana jako myśl w ruchu, w której problematyczność wysuwa się na plan pierwszy (Rutkowiak, 1992, s. 27). Dziecko już w okresie przedszkolnym (4-5 lat) wkracza w „wiek pytań”, a jego dynamiczny pod kątem ilościowym i jakościowym rozwój tych pytań sytuje się w przestrzeni powstającej „mowy dialogowej”. Podejmując różnorodne działania sytuacyjne, włącza swoich partnerów do współpracy. Wówczas tworzy ono potężny czynnik dialogu – motyw mówienia razem, rozmawiania, dyskursu. Dziecięca mowa dialogowa, zdaniem M. Szczepskiej-Pustkowskiej (2009, s. 559), często wykracza poza sferę działania. Przedmiot rozmowy zmienia się z sytuacyjnego na eksploracyjny, a w jego granicach znajdujemy to, co zaciekawia dziecko, co je absorbuje, zastanawia, a na co nie potrafi samo znaleźć odpowiedzi. Na skutek tego zadaje pytania dorosłym, całe serie, ciągi i łańcuchy, z dużą dociekliwością stara się zgłębić interesujący je problem. Dialogiczność filozofowania to coś znacznie więcej niż typowa swobodna rozmowa, to wspólne rówieśnicze budowanie znaczeń, rozumienie świata, wspólne usensawianie.

Konstruktywny dialog między rówieśnikami otwiera autentyczną przestrzeń filozoficznej wspólnoty dociekającej, kształtowanej na bazie wzajemnych relacji, jakie ją tworzą. Bardziej od „ja” określonego członka grupy – osoby najbardziej popularnej i akceptowanej czy też jego talentów, uzdolnień – zaczyna się liczyć wspólny wysiłek wszystkich, którzy poszukują i dążą do wspólnotowego rozwiązania (Łagodzka, 2014). Uczestnicy grupy stają się sobie bliżsi, kreatywni, otwierają się na innowacyjne pomysły i alternatywne rozwiązania. Wyłania się perspektywa braterskiej współpracy zespołowej, w której każdy ma swój niepowtarzalny udział. Wspólnota dociekająca opiera się na otwartej i spontanicznej postawie pytającej i dialogicznej. Dzieci wspierają się, rozwijają w dialogu, w horyzoncie wartości, krążąc wokół tych wartości i wzajemnie się nimi obdarowując. Wchodzą w dyskurs „z drugim”, wzbudzając możliwość odkrywania samego siebie i innych. Stają się kreatorami własnej przyszłości. Dla nich świat stanowi pole nieskończonych możliwości. Widoczny jest także

ich filozoficzny potencjał dociekań wielointeligentnego poznawania rzeczywistości. Myślenie staje się dźwignią kreatywności, a jego logika strażnikiem myśli. Nauczyciel z kolei współtworzy ową wspólnotę i jak słusznie twierdzi E. Filipiak (2011), włącza się w linię działania, stara się wejść w świat ucznia, razem z nim wzbogacać i rozwijać to, co nowe, tworzyć załączki przyszłej wiedzy i przyszłych umiejętności, „pomaga dzieciom w dociekaniu – uczestniczy w pracy wspólnoty, zadając pytania wspierające ich myślenie i porozumiewanie się”. Dbą o dyskursywną komunikację partnerów. Tworzy korzystny klimat do formułowania autorskich koncepcji i do budowania mikrosytemów edukacyjnych. Podstawą wspólnoty dociekającej w grupach kooperacyjnych jest harmonijna współpraca i konstruktywne relacje myślo-słowo-komunikacyjne. Rolą nauczyciela we wspólnocie dociekającej jest troska o jakość rozmów między dziećmi. Członkowie grup rówieśniczych uczą się czerpać z relacji różne punkty widzenia, sposoby myślenia, a także poznawać doświadczenia innych, dzielić się własnymi doświadczeniami. Wszelkie podsumowanie wspólnych rozważań nie jest do końca istotne, jest otwarte na modyfikację, dociekanie, a także kontynuację.

Zadaniem szkoły jest stwarzanie uczniowi warunków do stawiania pytań i uczenie tej sztuki, która ma służyć jego rozwojowi i dalszemu kształceniu. Mówienie i zadawanie pytań jest szansą na uczenie demokracji, dlatego też szkoła powinna być miejscem zachęcania uczniów do ich zadawania. W działalności dydaktycznej pytanie jest początkiem mądrości, a w działalności wychowawczej początkiem porozumienia się osób. Dialog jest sposobem na pełne, personalne spotkanie podmiotów procesu edukacyjnego (Karbowiczek, 2021, s. 45-47). Podstawowym i elementarnym składnikiem dialogu są pytania i udzielone na nie odpowiedzi. Zajęcia szkolne powinny rozwijać pasje poszukiwawcze uczniów, ukazując im drogę do prawdy, motywować do podejmowania problemów na temat współczesnego świata, kraju czy regionu, na tematy etyczno-aksjologiczne. To właśnie pytania uczniów świadczą o ich zainteresowaniu obszarami edukacyjnymi i są wyrazem ich krytycznego myślenia.



**Dobre pytania to takie pytania, które stanowią pomost pomiędzy nauczaniem a uczeniem się. Ten pomost w języku to według J. Piageta „konflikt poznawczy”, J. Brunera „ruszowanie”, R. Kwaśnicy „pytania generatywne lub kluczowe”. Zamiast pytać: czy?, kto?, co?, kiedy?, gdzie? formułujemy pytania otwarte, pobudzające do własnego myślenia i zgłębnienia problemu typu: omów, przedstaw, co o tym sądzisz?, jakie jest twoje zdanie?, jak myślisz?, skąd o tym wiesz? itp. Uczeń pyta, ponieważ chce się dowiedzieć.**

Efektywne stawianie pytań wymaga uwzględnienia następujących warunków:

- poprawności formułowania i staranności dykcji,
- celowości,
- jednoznaczności (dopuszczenie jednej odpowiedzi),
- zwięzłości,
- wyraźnego skierowania pytań do uczniów,
- dostosowania pytań do poziomu intelektualnego uczniów,
- unikania pytań rozstrzygnięcia, a uwzględniania pytań dopełnienia,
- odejścia od nadmiaru ich zadawania.

Jakość udzielonej odpowiedzi przez ucznia często jest uzależniona od sposobu postawienia pytania przez nauczyciela (Dudzikowa, 1993; Śnieżyński, 2013, s. 14-15). Dialog polega na wzajemnej otwartości, uczciwości, bliskości, akceptacji drugiej osoby. M. Sawicki (1996, s. 37) uważa, że dialog między nauczycielem a uczniem może przyjąć ze strony ucznia postać ekspresji artystycznej: recytacji poezji, odgrywania ról scenicznych, muzykowania, śpiewu, twórczości plastycznej itd. Musi zakładać między partnerami absolutną szczerść. Wychowawca i wychowanek mają w nim wyrażać siebie, a nie program czy podręcznik. R. Kwaśnica (1994, s. 14) zwraca uwagę na

taką cechą dialogu, którą jest szacunek osób do różnicy zdań i poglądów, mogących dzielić rozmawiające ze sobą osoby. Zdaniem autora dialog stanowi hermeneutyczną rozmowę, umożliwiającą rozumienie różnic, rozmowę poszukującą źródeł doświadczalnego sensu. Każdy dialog wyrasta z szacunku dla różnicy, z zaciekawienia innością i z gotowości do namysłu nad nią. Z kolei ks. J. Tarnowski (1984) twierdzi, że jednostka jest istotą dialogową, całe jej życie jest dialogowe ze swej natury. Życ w rodzinie, przedszkolu, szkole, we współczesnym świecie to znaczy uczestniczyć w dialogu, pytać – słuchać – odpowiadać.

Szkoła powinna przygotowywać uczniów do dialogu poprzez:

- naukę kultury rozmowy,
- wyzwianie wiary w znalezienie odpowiedzi na nurtujące problemy,
- zadawanie pytań,
- wzajemne partnerstwo, umiejętność rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych,
- odpowiedzialność za słowa,
- skuteczność zachowań edukacyjnych – werbalnych i niewerbalnych,
- urzeczywistnienie sprzężenia zwrotnego pomiędzy nauczycielem a uczniem (poznanie osobowości),
- umiejętność nawiązywania kontaktu z uczniem,
- właściwe odbieranie i interpretowanie przekazów edukacyjnych,
- zrozumienie dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń,
- umiejętność kształtowania wrażliwości językowej wychowanków,
- odślanianie funkcji języka jako narzędzia porozumiewania się,
- wytwarzanie więzi społecznych w zespole.

Ważnym elementem w edukacji wczesnoszkolnej jest odpowiednia postawa nauczyciela wobec uczniów, a szczególnie jego kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, które wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Dotyczą one:

- posiadania wiedzy o różnych rodzajach komunikacji, w tym interpersonalnej, oraz umiejętności jej spożytkowania dla celów edukacyjnych,
- nabycia umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem,

- zrozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń,
- doskonalenia poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych, np. umiejętności kształtowania wrażliwości językowej uczniów, odślaniania funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się.

S. Dylak (2013, s. 169, za: Zdybel, 2016, s. 57) proponuje pisanie jako formę dialogu z samym sobą, ale dialogu przybierającego formę uzewnętrznioną, która pozwala skryształizować myśl, nadać jej obserwowalną, namacalną formę, przyjrzeć się tej formie i doprecyzować, wychwycić potencjalne luki lub wewnętrzne sprzeczności, uporządkować na nowo.



J.S. Bruner (2006, s. 43) określa ten proces mianem „eksternalizacji” – „eksternalizacja daje zapis naszych wysiłków umysłowych, coś, co pozostaje raczej „poza nami” niż „w pamięci” (...) To uwalnia nas w pewnej mierze od zawsze trudnego zadania myślenia o naszych własnych myślach, prowadząc często do identycznego efektu. To ucieleśnia nasze myśli i zamiary w formie bardziej przystępnej dla refleksji. W ten sposób proces myślowy i jego produkt przeplatają się ze sobą, wzmacniając się, uzupełniając i precyzując nawzajem”.

Tak rozumiana eksternalizacja zakłada jednak nie tylko zapisywanie myśli w formie refleksji nad własną praktyką, ale także pisemne komentowanie i interpretowanie pism pedagogicznych – co bardziej przypomina dialogową formę polemiki z autorem.

Dialogowość jako pożądaną formę refleksji epistemologicznej podkreślają też inni autorzy, upatrując w niej okazji do skonfrontowania własnych teorii z cudzym punktem widzenia, zderzenia ich z odmienną perspektywą, a w rezultacie doprecyzowania, uszczegółowienia lub przeinterpretowania. Chodzi bowiem, jak podpowiada R. Kwaśnica (2003), o zadawanie takich pytań, które pomogą „uwolnić się od poczucia oczywistości”, pozwolą „doświadczyć autentycznej niepewności, która nie daje spokoju i skłania do szukania własnych odpowiedzi”. Pytań, które „biorąc w nawias” dotychczasową



wiedzę, skłaniają nas do krytycznego namysłu nad jej racjonalnością, otwierając tym samym przestrzeń dla myślenia.



Jak bowiem słusznie zauważa K. Forsythe, współcześni nauczyciele nie są właścicielami ani przekazicielami wiedzy – „są i powinni być postrzegani jako architekci wiedzy” (Dylak, 2013, s. 170). Architekt wiedzy to „strategiczny projektant, który otwiera nowe formy przestrzeni pracy i nauki poprzez rozwijanie nowych infrastruktur dla ludzkich interakcji – projektuje i rozwija przestrzeń edukacyjną, w której ma szansę zaistnieć pełna znaczeń komunikacja. Aby stać się architektem świadomie budującym struktury wiedzy własnej i wiedzy ucznia, trzeba zatem nie tylko zdawać sobie sprawę z posiadanej wiedzy, jej prawomocności i pełności, ale też umieć tę epistemologiczną refleksję skonfrontować z innymi, poddać dyskusji, a nawet zakwestionować i przebudować jej elementy w razie potrzeby”

(Zdybel, 2016, s. 58).

Powracając do interpretacji podjętej tematyki, należy podkreślić, że reakcje dorosłych na pomysły dziecięcego filozofowania są różnorodne. Od sceptycyzmu i niedowierzania w dziecięce możliwości filozoficznego dialogu po głęboki entuzjazm i uznanie dla tego typu pomysłów edukacyjnych. Tych nieufnych nie zawsze przekonuje znana wszystkim naturalna dziecięca dociekliwość wyrażająca się bardzo częstym zadawaniem pytań, nierzadko trudnych i kłopotliwych nawet dla dorosłych. Zadawanie pytań, o którym już wcześniej pisałam, jest wołaniem o sens. Od najmłodszych lat przez dojrzewanie, dorosłość i starość człowiek staje przed wieloma dylematami. Zdawałoby się, że pytania zadawane w poszczególnych okresach rozwojowych różnią się jakościowo (Kowalska, 2014, s. 3). Pytania osoby dorosłej np. o sens istnienia umieszcza ona na tym samym poziomie co dziecka, które pyta o to, czy jego chomik po śmierci pójdzie do nieba. Powołuje się przy tym na wywiady M. Kościelskiej w „Obliczach upośledzenia”, które wskazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną często zadają sobie pytania m.in. o celowość ludzkiego życia. Są to

problemy typowo ludzkie, problemy, które bołą, i do których każdy z nas ma prawo.

### **Opowiadanie**

Opowiadanie stanowi narracyjny sposób przedstawiania ciągu zdarzeń opartych na żywej akcji, jasnej fabule, która odbywa się w określonym czasie. Treścią opowiadań dziecięcych są przeżycia i doświadczenia, czyli zabawy, wycieczki, praca na działce, zajęcia w świetlicy, filmy, audycje radiowe i telewizyjne, literatura dziecięca itp. Nauczyciele klas I-III korzystają z opowiadań na zajęciach zintegrowanych w celu przedstawienia uczniom fantastycznych obrazów z tajemniczego świata bajek, baśni, legend, historycznych wydarzeń, ilustrowania życia i działalności różnych bohaterów, którzy mogą stanowić wzór do naśladowania. W opowiadaniach odzwierciedlone są zwykle działania, czyny, postawy i zachowania się bohaterów. Stanowią one doskonały środek kształcenia zdolności, uświadamiania własnych przeżyć i doświadczeń, środek kształcenia myślenia obrazowego, rozwijania wyobraźni i fantazji oraz twórczości dziecięcej. W edukacji wczesnoszkolnej opowiadanie jako metoda słowna ma charakter wielofunkcyjny i bilateralny. Wykorzystywana jest na wszystkich obszarach edukacyjnych, przyjmuje funkcję informacyjną, komunikatywną, ogólnokulturową, wychowawczą, leksykalną, dotyczy nauczyciela i ucznia. Barwne, a nawet artystyczne opowiadanie nauczyciela wpływa na ułatwienie zrozumienia jego akcji oraz na zapamiętanie ciekawych faktów, zdarzeń i przygód (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 376-378). Opowiadanie często zastępuje metodę oglądową – obserwację naturalnych rzeczy i zjawisk, przez to wdraża uczniów do uważnego słuchania ze zrozumieniem, uczy interesującego, humorystycznego i dynamicznego operowania barwnym oraz poprawnym językiem, jasnego wyrażania myśli, a także silnego uwydatniania własnej indywidualności.

Opis jest najprostszą formą zaznajamiania uczniów z nieznanymi im bliżej osobami, rzeczami, zjawiskami przyrody, krajobrazami, wydarzeniami historycznymi (Okoń, 1995, s. 260). Wymaga od nich wnikliwej obserwacji, uporządkowania logicznego, doboru właściwego słownictwa, wyrażającego stosunki przestrzenne oraz analitycznego porządku zapisu. Cechami opisu są statyczność, przestrzenność i nierozwijanie się w czasie. Jego podstawę stanowi obserwacja. Aby opis mógł pobudzić wyobraźnię uczniów, powinien być jasny, zrozu-

miały, barwny, żywy i plastyczny. Nauczyciel, wykorzystując metodę opisu na zajęciach, kształtuje u uczniów zdolność skupienia uwagi na danej osobie, przedmiocie, rzeczy, zjawisku, uczy różnicowania wyodrębnionych elementów (kształtu, wielkości, koloru, materiału i innych cech charakterystycznych), dokonywania analizy, syntezy, uogólniania, wartościowania. Cechy artyzmu, jakich należy domagać się od opisu, to piękno i plastyka słowa, żywy, emocjonalny stosunek do prezentowanych treści. Ze względu na duże znaczenie opisu w dalszej edukacji nauczyciel powinien stale rozwijać umiejętności opisywania, wnikliwie i dokładnie obserwować, uczyć najmłodszych uważnego słuchania i spostrzegania zjawisk oraz przygotować ich do wszechstronnego poznawania otaczającej rzeczywistości.

### Praca z książką

Oprócz obserwacji i żywego słowa nauczyciela, stanowiących podstawowe źródło wiadomości uczniów, istotną rolę odgrywa praca z książką. Podręczniki i literatura dziecięca umożliwiają uczniom utwalenie, poszerzenie i pogłębienie zdobytych na zajęciach zintegrowanych wiadomości z różnych obszarów edukacyjnych. Ich zasadniczą funkcją jest zatem inspirowanie i aktywizacja czynności poznawczych uczniów. Praca z książką przygotowuje do autoedukacji. Na zajęciach można zastosować takie sposoby samodzielnej pracy z książką, jak: uczenie się z podręcznika, sporządzanie notatek, posługiwanie się lekturą. Zadaniem nauczyciela jest wdrożenie uczniów do samodzielności w posługiwaniu się podręcznikami oraz ich obudową, czyli zeszytami ćwiczeń, kartami pracy itd. Uczeń musi znać sposoby posługiwania się książką, zdawać sobie sprawę z tego, w jaki sposób powinien się z niej uczyć, aby uzyskiwać na bieżąco wysokie efekty edukacyjne. Przede wszystkim ma nabyć umiejętności krytycznego czytania, zrozumienia i analizowania tekstu, wyodrębniając z niego najważniejsze zagadnienia. Pomocne może być przy tym ułożenie planu, posługiwanie się encyklopediami, słownikami, leksykonami, np. w celu wyszukiwania wyjaśnienia nieznanymi wyrazami czy zwrotów itp. Sporządzanie notatek wskazane jest dopiero po kilkakrotnym przeczytaniu tekstu w celu uwzględnienia najważniejszych wiadomości, istotnych do zapamiętania, i odwoływanie się do nich w miarę potrzeby. Posługiwanie się przez uczniów klas I-III lekturą wymaga znacznie większej samodzielności (Okoń, 1995, s. 260; Czelakowska, 2010). Bardzo ważne jest systematyczne wdra-

żanie uczniów do posługiwania się lekturą jako źródłem wiedzy, poszukiwanie w niej materiału do postawionych zadań, umiejętność dostrzegania problemów i krytycyzmu w wyrażaniu myśli i sądów, wyboru różnych stanowisk wobec różnych problemów oraz doboru argumentów przemawiających za jakimś rozwiązaniem i samodzielnego poszukiwania własnych argumentów. W związku z tym nauczyciel powinien uwzględniać różnorodne źródła poznania oraz aktywizujące sposoby pracy, które umożliwiają kreatywne podejście do poznawanych zjawisk i faktów. W wieku wczesnoszkolnym kształtuje się nie tylko mowa i myślenie, lecz także charakter jednostki, dlatego bardzo istotnym problemem jest odpowiedni dobór lektur. Nauczyciel ma jednak w ręku potężne narzędzie oddziaływania, którym są właśnie utwory literackie należące do skarbcza kultury narodowej.

### **3.3. Problemowe ośrodki tematyczne**

W praktyce szkolnej rozwiązywanie problemów jako zadań wymagających pokonania pewnych trudności praktyczno-teoretycznych z udziałem aktywności badawczej dziecka jest bardzo cenne od strony poznawczej. Rozwiązywanie przez niego problemów rozwija samodzielne myślenie ucznia, jego logikę i krytycyzm. Umiejscowienie rozwiązywania problemów w edukacji zintegrowanej polega na włączeniu ich w wielostronne nauczanie – uczenie się. Kiedy uczniowie szukają odpowiedzi na pytania problemowe, odczuwają ciekawość i radość z pomyślnego rozwiązania, co przypomina badanie. Zwraca się uwagę na rozwijanie myślenia w toku badań, określając działalność badawczą dziecka jako aktywność umysłową, podczas której powstają nowe pojęcia i nowe operacje. Głównym zadaniem nauczyciela stosującego w swojej pracy strategię rozwiązywania problemów jest projektowanie problemowych ośrodków tematycznych. Musi on również umieć wykorzystać do celów dydaktycznych zjawiska i zdarzenia zauważone lub wywołane przez same dzieci w wyniku codziennego funkcjonowania w grupie, a także zjawiska „bombardujące” je z zewnątrz (deszcz, burza, warkot samochodu, szczekanie psa itp.) (Adamek, 1997, s. 41; Jakowicka, 1984, s. 38). Uaktywniony umysł początkowo wytwarza stereotypowe, banalne pomysły, a następnie przechodzi do tworzenia zupełnie nowych, niezwykłych kombinacji myślowych. Aktywność wielointeligentna przejawia się w skłonności uczniów do nauki, zabawy i pracy bez przewidywania wyników, w ekspresji plastycznej, ruchowej, literackiej i muzycznej.

Z punktu widzenia integracji kształcenia interesujące wydają się być możliwości i problemy badawcze. Należą do nich:

- wartości umysłu, mieszczące się w wiedzy i umiejętnościach poznawczych uczniów;
- orientacja w otaczającej rzeczywistości, na którą składają się czynności indywidualne (rozpoznawanie, opis, wyjaśnianie, wartościowanie);
- umiejętność posługiwania się źródłami wiedzy w celu rozwiązania problemów teoretycznych i praktycznych, wykonywania zadań zgodnie z przyjętą metodą;
- racjonalne zachowanie się w sytuacjach rzeczywistych lub stymulowanych;
- umiejętności bezpośredniego i pośredniego komunikowania się zgodnie z nauką o języku, za pomocą języka matematycznego, plastycznego, modelowania.

Ponadto zakresy problemowe mogą obejmować:

- znajomość pojęć integralnych, których kształtowanie dokonuje się na różnych obszarach edukacyjnych (rozumienie i zastosowanie różnych zadań);
- poziom umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych zaprojektowanych integralnie, o różnorodnej strukturze;
- poziom umiejętności porządkowania wiadomości w określone klasy przedmiotów i zjawisk; klasyfikowanie to linia wiodąca ku integracji; może odnosić się do różnych treści, służy pogłębieniu zrozumienia istoty klasyfikowania według określonego kryterium;
- poziom działania dziecięcego w wykonywaniu zadań z różnych obszarów edukacji (rozpoczęcie czynności, szybkość, wytrwałość, poprawność, samodzielność, staranność toku pracy i jej wytworów);
- rozumienie i stosowanie norm zachowania w różnych sytuacjach w szkole i poza nią.

Nauczyciele, projektując ośrodki tematyczne w pracy edukacyjnej, powinni działalność uczniów opierać na samodzielnym, naturalnym poznawaniu przez nich świata, na aktywności, w czasie której powstają nowe pojęcia i nowe operacje. Muszą zdawać sobie sprawę z tego, że nauczanie problemowe zawiera splot różnorodnych czynności uczniów, uczy analizy, poszukiwania różnych i trudnych rozwiązań oraz metod osiągnięcia celu. Rozwijać u uczniów świadomość

struktury problemu, dostrzegania analogii samej struktury w treściach z różnych obszarów edukacyjnych w taki sposób, aby z podejścia problemowego uczynić strategię integralnego poznania świata. Istotną jest tutaj optymalizacja umiejętności samodzielnego rozwiązywania przez uczniów problemów o różnych treściach, pobudzenia ich aktywności badawczej oraz wspólnej oceny ich dokonań (Jakowicka, 1984, s. 40). Należy konstruować problemy integralne w taki sposób, aby zawierały treści z różnych dziedzin edukacji. Odejść od ujęcia problemowego w zakresie tylko jednego obszaru edukacyjnego. Nauczyciel i uczniowie mają dostrzegać problem, wspólnie go sformułować, przedstawić swoje oryginalne pomysły, „odkryć” coś nowego, dokonać konkretyzacji wielu pomysłów, określić złożoność problemu i zaprezentować jego przypuszczalne rozwiązanie (hipotezę). Zdaniem F. Bereźnickiego (2001, s. 318; Okonia, 2003, s. 318; Łuszczaka, 2012, s. 164; Adamek, 1997, s. 42-47) najważniejsze jest to, aby usiłując rozwiązać problem, uczeń myślał strukturalnie i posługując się analogią, operacjami logicznymi, wykrywał elementy brakujące lub nieznane mu związki między elementami i w ten sposób uzupełniał strukturę. Weryfikując hipotezę w procesie rozwiązania problemu, wnioskujemy logicznie. Weryfikacja ta sprowadza się do wyboru pomysłów rozwiązania, ich oceny, a to wszystko zależy od charakteru problemu i możliwości uczniów. Na uwagę zasługują dwa zadania wykonywane przez nich: wytwarzanie pomysłów rozwiązania i znalezienie pomysłów ich weryfikacji. Pierwsze wymaga giętkości myślenia, drugie zdolności rozumowania i oceny. Dla nauczyciela powinien być najwartościowszy moment samodzielnego wysunięcia i sformułowania problemu przez uczniów, racjonalne jego rozwiązanie i sprawdzenie wartości tego rozwiązania. Należy zatem:

- stopniować problemy pod względem trudności – od prostych do złożonych (zawsze wykraczać ponad przeciętność);
- uświadomić sobie kolejność etapów rozwiązywania problemów;
- współuczestniczyć w procesie ich rozwiązywania;
- zwiększać samodzielność uczniów od rozwiązywania grupowego problemów do indywidualnego.

W strategii rozwiązywania problemów wyróżniamy 4 etapy pracy nauczycielskiej:

I etap – teoretyczne i praktyczne przygotowanie się do tej strategii;

II etap – dobór odpowiednich problemów;

III etap – stworzenie warunków do ich rozwiązania;

IV etap – dobór właściwych technik i środków dydaktycznych do ich rozwiązania.

Biorąc pod uwagę ucznia jako niepowtarzalną jednostkę i jego edukację w strategii problemowej, należy uwzględnić:

- odnalezienie się ucznia w sytuacji problemowej i sformułowanie pytań problemowych,
- samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na te pytania (wysuwanie hipotez, pomysłów),
- sprawdzenie odpowiedzi na drodze teoretyczno-praktycznej,
- uporządkowanie wiedzy,
- zastosowanie wiedzy w nowych sytuacjach.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, dbając o zastosowanie problematycznych ciągów sytuacyjnych w zaplanowanych przez siebie ośrodkach tematycznych, powinien przygotować się do ich rzetelnej realizacji w praktyce poprzez:

- znajomość i głęboką swoistą interpretację programów wczesnej edukacji, jego celów, działów programowych i treści z poszczególnych obszarów edukacyjnych;
- diagnozę potrzeb i możliwości poznawczych uczniów;
- ustalenie założeń i celów pracy zawierającej strategię rozwiązywania problemów;
- wprowadzenie uczniów w pełny akt myślenia, będący wzorcem metody naukowej, w której zaczynają pojawiać się problemy (ich analiza, precyzja, hipoteza oraz testowanie jej w działaniu);
- zapis problemów i określenie konkretnych zadań dla uczniów, uzasadnienie sposobu działania i narzędzi potrzebnych do jego rozwiązania;
- przewidywanie, miejsce i czas stosowania strategii;
- szczegółowe projektowanie przebiegu rozwiązania problemu poprzez zastosowanie modelu interdyscyplinarnego integracji z uwzględnieniem zmian, mogących nastąpić w związku z pojawieniem się nowych pomysłów proponowanych przez uczniów;
- wyjaśnienie pożądaných zmian występujących w wiedzy, umiejętnościach, emocjach uczniów.

Dobór odpowiednich problemów z pewnością pomoże nauczycielowi prowadzić zajęcia zintegrowane według tej strategii, utrwalić słuszność zamierzeń, wzbogacić ją o nowe elementy. Planując

problemowe ośrodki tematyczne, zasadne będzie postawienie sobie kilku pytań:

- Jaki problem jest ważny i interesujący dla uczniów?
- Jaki jest poziom wiedzy osobistej ucznia na dany temat i czy może go użyć w nowych sytuacjach?
- Jaka jest rola decyzyjności i negocjacji dziecięcych w interpretacji problemu?
- Czy problem może być rozwiązany na różnych poziomach rozwoju uczniów?
- Jaki jest stopień jego trudności?
- Czy uczniowie będą potrzebować naszego wsparcia?
- Na czym będzie polegać proaktywna współpraca, jej zakres, metody, techniki itp.?
- Jakie będą podejmowane wielostronne działania?
- Do jakich rozwiązań będą dochodzić uczniowie i jakiego rodzaju różne punkty widzenia przedstawią na zajęciach?

Lista pytań jest otwarta przy planowaniu dnia aktywności ucznia i dłuższych całości – ośrodków tematycznych. Świadczy o jakościowym podejściu do własnych zamierzeń oraz dokonaniu zmian istotnych w doborze problemów.

W planowaniu ośrodków tematycznych kluczowe miejsce przypada właśnie pytaniom problemowym: porównaniom, analogiom, wnioskowi, pytaniom o skutek i następstwo, warunkowym, hipotetycznym, opartych na wnioskach. J. Galant (1987, s. 25) podaje przykłady różnego rodzaju pytań:

- porównania, analogie i wnioski w pytaniach (Dlaczego żyrafa ma taką długą szyję, a Krzyś taką krótką? Czemu ten tramwaj jest inny od naszego? Czy burza potrafi wyrzucić płot?);
- pytania o skutek i następstwo, pytania warunkowe i hipotetyczne (A jakby teraz była powódź, to zabrałaby te kamienie, czy nie? Skąd bierze się woda w stawie, jak nie pada deszcz?);
- pytania oparte na wnioskach (Czy góra z piasku się zapali? a cegły się zapalą? To czemu dom się nie pali? Skąd nieprzyjaciele biorą ubranka, przecież nikt im nie sprzeda?).

Zajęcia zintegrowane oparte na strategii problemowej mają obejmować:

- przygotowanie uczniów do pracy,
- stworzenie sytuacji problemowej, sformułowanie problemu głównego oraz zadań z nim związanych,



- ustalenie planu pracy w kooperacji, realizacji zadań, sformułowanie pomysłów rozwiązania,
- sprawdzenie pomysłów na drodze empirycznej lub teoretycznej,
- systematyzację nowej wiedzy, zastosowanie w nowych sytuacjach.

Struktura zajęć ma być zmienna, a twórcze ośrodki tematyczne przemyślane, zintegrowane, oparte na problemach z zakresu realizacji treści z różnych dziedzin edukacji. Warsztat pracy uzależniony jest głównie od tego, czy uczniowie rozumieją i rozwiązują problemy typu „odkryć” czy „wynaleźć” oraz od tego, czy dyskusji podlega jeden problem, czy kilka, wymagających rozwiązania w ciągu kilku dni zajęć zintegrowanych.

Zwracamy uwagę na rodzaje problemów o rozwiązaniu konwergencyjnym, związanym z pokonywaniem trudności teoretycznych (edukacja matematyczna, przyrodnicza itd.) oraz o rozwiązaniu dywergencyjnym, dotyczącym trudności praktycznych (edukacja plastyczna, techniczna). Konwergencyjne mają jedno rozwiązanie, drugie mogą ich mieć wiele. Nauczyciel może wybrać także problemy otwarte lub zamknięte. O otwartości mówimy wtedy, gdy nie mamy informacji o możliwych rozwiązaniach. Uczeń poszukuje wszystkich możliwych rozwiązań. Przy problemach zamkniętych ma on ograniczone możliwości ich poszukiwania. Jego zadaniem jest ocenić przedstawione mu rozwiązania i wybrać z nich te najwłaściwsze. Przy zastosowaniu otwartych problemów, które w pracy edukacyjnej nauczyciela przedstawiają największą wartość, uczeń dostrzega wielorakie możliwości, dzięki temu uaktywnia procesy myślowe, zestawia, porównuje, przekształca, ocenia itp. Problemy są dzielone jeszcze inaczej, na problemy poznawcze, sprawnościowe, wartościujące wiedzę. Nauczyciel ma możliwość wyboru do ośrodków tematycznych te najbardziej istotne dla wielointeligentnego rozwoju dziecka.

Możemy tutaj posłużyć się klasyfikacją S. Goffina i C. Tulla (1985, s. 3), którzy podzielili problemy na: dyskusyjne, interpretacyjne, manipulacyjne i strategiczne. Pod względem jakościowym przy konstruowaniu strategii problemowych w ośrodkach tematycznych najbardziej pożądane są problemy: poznawcze, dyskusyjne i interpretacyjne. Można łączyć i stosować także eklektyczne podejście do nich. Problemy dotyczą zwykle: najbliższego otoczenia dziecka – rodziny, szkoły, grup rówieśniczych, środowiska lokalnego, miejsca

zamieszkania, rodzeństwa, wycieczek, przygód, zabaw z rówieśnikami, zwierząt i przygód z nimi związanych, świata roślin i jego piękna, lasu, pola, łąki, pór roku, ekologii – ekosystemu, kosmosu, literatury dziecięcej: czytanek, wierszy, opowiadań, bajek, baśni, legend, lektur itd. Ta problematyczna sieć stanowi doskonałe pole do projektowania ośrodków tematycznych, tworzenia integralnych ciągów sytuacyjnych, oscylujących wokół centralnego zagadnienia, rozpatrywanego zgodnie z założeniami integracji z różnych punktów widzenia. Owa przejrzystość i jasność takiego problemowego tematu, zawierającego treści z różnych dziedzin wiedzy, czyni dziecko aktywne i kompetentne badawczo. W planowaniu ośrodków tematycznych nie można pominąć czasu przeznaczonego na realizację tematów problemowych, którym ekonomicznie powinien regulować nauczyciel.

Uczniowie potrzebują swobody, spontaniczności i przestrzeni na: poszukiwanie, porównywanie, hierarchizację sposobów rozwiązań problemów, analizę i warianty alternatywne, na pokonywanie trudności metodą prób i błędów, rozumowanie, dyskurs i podsumowanie.

Jeżeli chodzi o sposoby rozwiązywania problemów, to można wykorzystać czterostopniową skalę, na którą składają się:

- identyfikacja problemu;
- prezentacja alternatywnych rozwiązań i dyskusja nad nimi;
- wybór właściwego rozwiązania;
- ocena sytuacji.

Ponadto zajęcia zintegrowane wymagają przestrzeni i bardzo bogatego emocjonalnie środowiska do działań. Do tego dochodzi jeszcze wyposażenie w narzędzia i materiały, pomoce naukowe, uatrakcyjnijające wszechstronną działalność uczniów, dzięki której powstają w sposób naturalny sytuacje i zdarzenia, wykorzystywane do formułowania problemów.

### **3.4. Zróżnicowane sytuacje i zadania edukacyjne na zajęciach zintegrowanych**

Wykreowanie ucznia na jednostkę samodzielnie myślącą i aktywnie działającą w zróżnicowanych i intrygujących sytuacjach wychowawczo-dydaktycznych jest jednym z kluczowych zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Konstruowanie i organizowanie sytuacji rozwijających wielointeligentną oraz wielokierunkową ciekawość poznawczo-działaniową wprowadza ucznia w świat zmienności, odkrywania czegoś

nowego, co wywołuje pragnienie wyrażania myśli, przeżyć, wątpliwości, wyjaśnień, przypuszczeń czy też zadawania pytań. Urozmaicone i atrakcyjne działania edukacyjne motywują do samodzielnych odkryć, sprzyjają rozwiązywaniu problemów, rozwijają doświadczenia „poszukujące”, wprowadzają w powstający „świat” sytuacji kontrastowych, stanowiących dalszy etap, dalszy ciąg – porównanie, swoiste wykrywanie, zbadanie. Działania takie przejawiają się w różnych obszarach aktywności dziecka i jego skłonności do aktywności bez przewidywania skutków w ekspresji literackiej, plastycznej, muzycznej i ruchowej.



**Podstawową formą działalności uczniów w klasach I-III szkoły podstawowej jest nauka poprzez zabawę i pracę. W młodszym wieku szkolnym następuje dynamiczny rozwój funkcji psychicznych. Dokonuje się on w kierunku wyodrębniania i usamodzielniania czynności umysłowych. Konkretne zadania stawiane uczniom przez szkołę ukierunkowują te procesy, które stopniowo przechodzą w dowolne i przebiegają z coraz większym udziałem świadomości dziecka. Stymulowanie rozwoju nie jest procesem przyspieszania, ale jego wspierania, wspomagania i doskonalenia. Rozumiane jest jako stwarzanie sytuacji edukacyjnych oraz zachęcanie do zróżnicowanych działań, nastawionych na samorealizację.**

Taka sytuacja to część procesu dydaktycznego, którą można traktować jako swoistą całość obejmującą: aktywność wewnętrzną i zewnętrzną uczniów, ukierunkowaną przez cel stawiany sobie przez nich, działalność nauczyciela, obecność warunków zewnętrznych i zmiany w nich zachodzące (Okoń, 2003). K. Kuligowska (1984, s. 56) wyróżnia 5 głównych typów sytuacji: odtwórcze, zapamiętywania, umiejętnościowe, twórcze, wartościowania.

W edukacji zintegrowanej stymulujemy różne sfery aktywności dziecięcej: percepcyjną, ruchową, werbalną, proponując uczniom wielorakość czynności i zadań do wykonania o wyższym stopniu niż przeciętność. Twórczość słowną inspiruje muzyka, plastyka, obserwacja, przeżycie. Z kolei słowo może pobudzać twórczość muzyczną, plastyczną, techniczną. Podejmując działalność na różnorodnym materiale, uczniowie doskonalą siebie, swoje własne możliwości, zaspokajają potrzeby, rozwijają zdolności poznawcze oraz zainteresowania. Owe czynności i zadania powinny być innowacyjne i wielokierunkowe. Wiele możliwości integracyjnych tkwi właśnie w tworzeniu sytuacji inspirujących, niepewnych, intrygujących, które aranżuje nauczyciel wraz z dziećmi. Jego elastyczność i wrażliwość emocjonalno-intelektualna oraz wykazanie się większymi kompetencjami, a także otwartość na nowe formy aktywności ucznia, te twórcze, odkrywcze, skierowane „ku poszukiwaniu śladu” są nieocenione przy konstruowaniu takich sytuacji. To one stwarzają szanse i warunki do samodzielnego tworzenia, badania i krytycznego weryfikowania zdobytej wiedzy przez ucznia, wiedzy o swoistej strukturze i możliwości jej rekonstruowania pod wpływem doświadczeń. Dziecko uruchamia wówczas własną aktywność, ponieważ podejmuje to, co go interesuje, z własnej inicjatywy, na własną odpowiedzialność, czyni to ku zadowoleniu, współkontroluje i współocenia swoją pracę. Ponadto odchodzi od rejestrowania, utrwalania i reprodukcji, ucząc się przetwarzania, kategoryzowania i porządkowania wiadomości.

Okazje sytuacyjne doskonalą jakże cenne myślenie pytajne u dzieci, które stanowi specyficzny charakter rozumowania, przebiega pomiędzy dwoma biegunami: pytaniem i odpowiedzią, polega na rozwiązywaniu problemów. Tego typu działalność skierowana jest ku wprowadzaniu w tajniki myślenia twórczego, krytycznego, w tropy niezwyklej dociekliwości poznawczej. Poprzez tego typu sytuacje, zdarzenia, działania kształtuje się również postawa pytająca i dialogiczna. Myślenie z kolei staje się dźwignią kreatywności, a logika strażnikiem dziecięcych myśli. Sytuacje edukacyjne stanowią doskonały fundament do reorganizacji poprzedniego doświadczenia ucznia i włączania w jego zakres nowych części, zestawień, kombinacji. Sytuacje edukacyjne zaprojektowane z różnych dziedzin edukacyjnych powinny mieć wymiar potencjalny (nowe możliwości), działaniowy (nowe zadania, ćwiczenia, formy ekspresji), funkcjonalny (nowe warunki realizacji zadań, ćwiczeń), wynikowy (nowe odkrycia, eksplo-

racje, eksperymenty). Owe sytuacje to progres w kształceniu postawy twórczej wraz z całym wachlarzem emocjonalno-motywacyjnym, poznawczym i sprawczym, doskonaleniu zasobów umiejętności oraz środowiska. Powinny być projektowane w taki sposób, aby wprowadzać w szeroki zakres treści z różnych obszarów edukacyjnych, stwarzać możliwość wyboru metody pracy, uwzględniać rozumienie przez uczniów zjawisk złożonych, możliwości opanowania umiejętności poznawczych kształtowanych przez wykonywanie zadań projektowych.

Sytuacje edukacyjne to środowisko współbycia, współdziałania i współtworzenia, to przenikanie różnych działań kompleksowej edukacji. To twórcza atmosfera w klimacie heurystyki (nauka o myśleniu intuicyjnym i kreatywnym działaniu), burzy mózgow i synektyki (wielowątkowość, równoległość występowania zjawisk, korzystne sytuacje do autentycznego różnicowania zadań), wzbogacająca osobowość uczniów. To również wykorzystanie nowych form i technik pracy. B. Dymara (2009, s. 128-131) zalicza do nich:

- fabrykę pomysłów i giełdy wiedzy;
- konsultacje i projekty;
- korespondencje publicystyczne;
- formy artystycznej ekspresji;

Owe formy i techniki są powiązane z sytuacjami edukacyjnymi, tworzącymi układ warunków, towarzyszących interakcji, który umożliwia wśród innych form aktywności ucznia także te, zawarte w założonych przez nauczyciela celach operacyjnych. Taka interpretacja formy i sytuacji wydaje się nieodzowna, gdy chcemy ukazać ucznia jako podmiot rozwiązujący zadania poznawcze za pomocą podziału tego zadania na prostsze elementy – cele operacyjne.

Fabryka pomysłów zachęca uczniów do formułowania hipotez i pomysłów zgodnie z zasadą „myśl pierwsza najlepsza”, do opartego na intuicji i wyobraźni rozwiązywania problemów. „Fabrykując” pomysły, uruchamiając wyobraźnię twórczą, dążymy do selekcji, gromadzenia i wykorzystania koncepcji. Wśród pomysłów w czasie dyskusji wybieramy najlepszy pomysł w danej sytuacji, uzasadniając wybór i oceniając.

Giełda wiedzy może nastąpić po zastosowaniu fabryki pomysłów, gdyż dzięki niej pomysły nasycają się informacją o tym, czego dotyczą. Uczniowie posługują się informacjami różnego typu. Służy ona: włączeniu wiedzy międzyzajęciowej, wdrażaniu do racjonalnych wyborów, uwalnianiu ucznia od szumu informacji, kształceniu umiejęt-

ności szybkiego korzystania z różnych źródeł wiedzy i poszukiwania dróg ich przetwarzania. Te operacje mają dużą wartość edukacyjną, gdyż wymagają: ujawniania potrzeb, uwalniania umysłu ucznia od hamulców, poszukiwania spraw interesujących, wyzwalania refleksji samooceniającej.

Konsultacje i projekty wymagają łącznego stosowania, przenikają się wzajemnie. O ile fabryka pomysłów ma służyć gromadzeniu związanych z danym problemem projektów, często dziwacznych, wręcz nierealnych, ale będących przejawem odwagi, fantazji i elastyczności myślenia, o tyle sam projekt opiera się na wyselekcjonowanych propozycjach realizacji zadania poznawczego. Organizując konsultacje, udoskonalamy projekty, nad którymi pracują grupy, dostarczają im one nowych myśli i materiałów. Dzielimy klasę na zespoły (interpretacja problemu podanego przez nauczyciela), odbywa się dyskusja – wybór pytań, ukierunkowanie, udzielenie głosu, odpowiedzi, synteza. Sytuacje: drama, cytacja złotych myśli, odtwarzanie muzyki i dział plastyczny. Z każdej grupy wyłączamy jednego ucznia. Pozostaje „ruchoma” grupa konsultacyjna. Następuje wymiana informacji oraz włączenie nowego wycinku wiedzy do dalszej pracy zespołowej. Ci wyłączeni uczniowie tworzą grupę konsultacyjną, która pracuje głośno na końcu klasy, przy stoliku klasowym – krzesła w półkolu, a pozostali pracują głośno w swoich grupach.

Korespondencja publicystyczna dotyczy różnych form artystyczności wyrazu. W toku prac wyzwalających twórczą odwagę uczniowie zgłaszają chęć wystąpienia z własnym utworem poetyckim, np. wierszem czy urywkiem prozy, plakatem czy inną formą ekspresji. Wartość tego rodzaju działalności dziecięcej jest wręcz nieoceniona.

Biorąc pod uwagę konstruowanie kompleksowych sytuacji edukacyjnych i zintegrowanych zadań szkolnych, integracja jawi się jako układ dynamicznie scalający i zmienny wobec doboru twórczych celów, otwartych treści, heurystycznych oraz algorytmicznych sposobów uczenia się. Podstawowym czynnikiem aktywizowania uczniów są zadania, czyli działania o określonej treści, podejmowane przez uczniów przy wsparciu nauczyciela. Zadania to środki stymulujące swoistą aktywność jednostki, służą one osiągnięciu celu kształcenia. Cele operacyjne wyrażamy w pewnej kategorii zadań i wymagań. Gdy celem kształcenia jest rozwijanie dyspozycji i zachowań twórczych (w myśleniu, wyobraźni, działaniu), to cel uczenia się operacjonalizujemy w taki sposób, aby został wyrażony w odpowiedniej kategorii

zadań i wymagań. Podstawowym składnikiem celów operacyjnych są zadania, dlatego cele uczenia się twórczego to dydaktyczne zadania otwarte i problemowe oraz wymagania dotyczące kształtowanych twórczych zachowań.

Zadania rozwojowe, jak słusznie zauważa H. Sowińska (1993, s. 10-11), wynikają częściowo z potencjału wewnętrznego, to znaczy z tego, że jednostka w określonym okresie swojej drogi życiowej jest gotowa osiągnąć pewne standardy, częściowo z kulturowych nacisków otoczenia społecznego, a częściowo z uznawanych przez nią samą wartości i preferencji. Wyznaczają one kierunki działalności edukacyjnej nauczyciela z dziećmi, które realizują te zadania w toku nienarzuconej im aktywności, ale wynikającej z dążeń, potrzeb i możliwości. Ponieważ uczeń jest motywowany wewnętrznie, poprzez mechanizmy regulacyjne jest w stanie je przyswoić. Są one dla niego osiągalne i w tym sensie stają się motorem rozwoju. Rozpatrywanie rozwoju w kategoriach zadań ma ogromne konsekwencje nie tylko dla zrozumienia tego, jak przebiega proces strukturyzacji doświadczeń i kształtowania się osobowości, ale dla zrozumienia znaczenia i istoty działań edukacyjnych, mających na celu wspieranie rozwoju. Zadania obejmują całościowe kompetencje niezbędne do funkcjonowania w kontakcie z otaczającą rzeczywistością. Stanowią one zatem całościowe sekwencje działalności dziecka. Zadania poznawcze obejmują problemy, które ma ono rozwiązać, oraz trudności, jakie powinien pokonać, uwzględniają wspieranie rozwoju ucznia wzwyż, integrują rozwój osobowości oraz preferują inspiratorską rolę nauczyciela. Poziom wykonania zadań różnicuje treść, konstrukcja, poprawność i samodzielność wykonania oraz oddziaływanie środowiska społecznego (Dymara, 2009; Waloszek, 1987, s. 114-115; Nowak-Łojewska, 2007, s. 84-85; Kujawiński, 1987, s. 165) Konstrukcja zadania nadaje mu swoistą jakość. Zadanie jest tym wartościowsze, im bardziej uwzględnia większą liczbę i różnorodność cech.

Strukturę zadania tworzą:

- operacje, czyli działania, jakie uczeń wykonuje w trakcie rozwiązywania zadania (odtwórcze – powielanie, odwzorowywanie, naśladowanie – charakter utrwalający; twórcze – oryginalność, pomysłowość myślenia, dochodzenie do nowych rozwiązań – charakter rozwijający);
- materiał, czyli podstawa treściowa do wykonania zadania (materiał otwarty: swoboda w doborze; materiał zamknięty: z góry narzucony);

- metoda, sposób, w jaki uczeń wykonuje operacje na przygotowanym materiale (algorytmiczna: narzucona, oparta na zasadach, regułach, instrukcjach wykonania; heurystyczna: twórcza, dająca wiele możliwości swoistych rozwiązań).

W edukacji zintegrowanej powinny to być zadania wielostronnie pobudzające do myślenia i działania, wywołane różnymi motywami, o różnej strukturze, funkcji, materiale. Mam tutaj na myśli szczególnie te zadania o zróżnicowanej konstrukcji i wyższym stopniu niż przeciętny, ujęte w cyklu systemowym lub w układy zadaniowe, które dopiero wówczas osiągają moc scalania, moc integrującą wszystkie sfery osobowości, co w kształtowaniu małego dziecka ma zasadnicze znaczenie. W konstrukcji zadań należy uwzględnić:

- motywy podjęcia działania zadaniowego (osobiste, mieszane, pozaosobiste);
- funkcję, jaką powinny spełniać zadania (adaptacyjna, modyfikująca, utrwalająca pojęcia lub kształtująca postawy);
- materiał, stanowiący fundament wykonania zadania (percepcyjne, manipulacyjne, werbalne, symboliczne);
- treść zadań, w tym zadania związane z wiedzą, techniką, stosunkami społecznymi;
- strukturę zadań: proste, złożone, łatwe, trudne, pełne, niepełne, jasne, niejasne, zamknięte, otwarte, otwarto-zamknięte, zamknięto-otwarte oraz ich różne kombinacje.

Istotnymi są: złożoność zadania określana przez odległość stanu faktycznego od celu, wyrażona liczbą przekształceń niezbędnych do osiągnięcia celu, stopniem ich otwartości, rodzajem i jakością zawartego problemu; jasność zadania określana jest wielkością składnika czynnościowego. Nauczyciel powinien zapamiętać, że najwyższy stopień niejasności występuje w zadaniach otwartych, twórczych, problemowych i takie w pracy z dziećmi stosować. O stopniu trudności zadania decydują jego cechy, w tym: treść, jasność, materiał, złożoność, rodzaj i zakres doświadczenia, dyspozycje wewnętrzne i możliwości wykonawcze.





**Biorąc pod uwagę rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym, zachodzi konieczność stopniowego przenikania się różnego rodzaju zadań, a także zależność wynikowa. Uczniowie klas I-III muszą nabyć umiejętność wykonywania zadań osobistych, co pozwala na podejmowanie zadań mieszanych, pozaosobistych. Wykonywanie zadań manipulacyjnych, percepcyjnych umożliwia podjęcie zadań werbalnych, symbolicznych. Natomiast brak umiejętności wykonywania zadań prostych, pełnych, jasnych utrudnia wykonywanie zadań złożonych, niejasnych, trudnych, niepełnych.**

Nowak-Łojewska (2007, s. 60) wyróżniła grupy przekształceń zadaniowych, czyli zbiór ośmiu zintegrowanych zadań szkolnych. Do nich należą:

- zadania zamknięte: przejawianie przez ucznia aktywności odwrotnej, domaganie się dla niego poczucia pewnej wiedzy (Z z-o-o, Z z-o-z, Z z-z-o, Z z-z-z);
- zadania otwarte: pobudzanie ucznia do aktywności twórczej, teza o niepewności wiedzy (Z o-o-o, Z o-o-z, Z o-z-o, Z o-z-z);
- zadania otwarcie-zamknięte i zamknięcie-otwarte: integracyjne oddziaływanie na dziecko w aspekcie jego twórczej i odwrotnej aktywności. Oprócz takiej klasyfikacji dokonała podziału zadań na: półotwarte, półzamknięte oraz audytywne, dysjunktywne, kompensujące, koniunktywne (Hajnicz, 1995, s. 95, za: A. Nowak-Łojewska, 2007, s. 84; Dymara, 2009, s. 83-84). Przedstawione typy zadań zintegrowanych mają duże znaczenie w poszukiwaniu nowych rozwiązań, kombinacji, nastawienie na szukanie rozwiązań „pomiędzy”.

Praca nad zadaniem przebiega w kilku etapach:

- określenie zadania (wybór, interpretacja, progresywne spojrzenie na przewidywane wyniki), uczeń wie, co trzeba wykonać i w jakiej

- formie; realizuje zadania dodatkowe, wypełnia luki w programie podstawowym; są one źródłem satysfakcji i uspołecznienia, przyczyniają się do integracji osobowości;
- przygotowanie do wykonania zadania (wyjaśnienie tematu, precyzja celów, zadań i ćwiczeń, klimat);
  - gromadzenie materiałów wyznaczonych zadaniem (wprowadzenie uczniów w podstawowe czynności badawcze, korzystanie z dostarczonych wzorów działania, konstruowanie nowych, modyfikacja, przekształcanie, rozwijanie umiejętności samokształcenia i decyzyjności, sytuacje zmienne);
  - opracowanie, przetwarzanie i transformowanie informacji (nabycie różnych umiejętności, samokontrola, dzielenie się wątpliwościami i wynikami w czasie pracy grupowej, prezentacja, kształcenie dyspozycji indywidualnych uczniów, poszukiwanie związków i zależności, holistyczne spojrzenie na problematykę kompleksu; rejestracja – ilustrowanie – analiza – porównanie – związki i zależności – synteza – uogólnienia – wnioski);
  - praktyczne wykorzystanie i stosowanie informacji, łączenie w struktury wiedzy, poszukiwanie dróg przekształcania tej wiedzy.

Rozwiązywanie zadań zintegrowanych jest poszukiwaniem, stawianiem nowych wyzwań, pytań, przewyciężaniem „oporu materii”, błędzeniem, wskazaniem luk we własnej wiedzy, autosprawdzeniem, zadowoleniem z myślowych odkryć, czujnością umysłu i woli.

### **3.5. Jakość uprawiania edukacji zintegrowanej przez nauczycieli według wybranych paradygmatów**

#### **3.5.1. Paradygmat normatywny – jakość naiwna czy fenomen uporządkowania?**

W edukacji wczesnoszkolnej obserwujemy przenikanie się różnego rodzaju nurtów, procesów, zjawisk, które pomimo tego, że pozostają pomiędzy sobą w sprzeczności, stanowią warunek zachowania równowagi w rozwoju jednostki i społeczeństwa. W swoich rozważaniach odniosę się najpierw do paradygmatu obiektywistycznego normatywnego, a następnie do instrukcyjnego, które są najbardziej popularne i dominują w nauce, zajmując szczególnie mocną i wpływową pozycję na podmioty i proces edukacyjny. Za szczególnie wartościową od strony naukowej, merytorycznej i dydaktycznej uważam

najnowszą klasyfikację paradygmatów Doroty Klus-Stańskiej w publikacji pt. „Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce” (2018), dzięki której można je poddać swoistej interpretacji krytycznej, włączyć w dyskurs ich założenia oraz podkreślić szczególne znaczenie dla praktyki społecznej. Orientacja obiektywistyczna polega na ukształtowaniu, modelowaniu jednostki pozbawionej podmiotowości, wolności, woli, reaktywnej, przyjmującej zasady determinizmu, podlegającej zewnętrznemu sterowaniu w procesie rozwoju, ekstremalnie kontrolowanej przez środowisko zewnętrzne. Oparta jest na założeniach filozofii pozytywnej, rzeczywistej, pewnej, pożytecznej, względnej. Filozofia pozytywna, faktyczna (później empiriokrytycyzm i pozytywizm logiczny) uznaje wartość doświadczenia jako wiarygodnego źródła naukowego poznania, uznaje jedynie dostępne dla naszego poznania zmysłowego fakty, kierując ludzki rozum ku temu, co jest pożyteczne, wykluczając wszystko, czego nie da się udowodnić, umocniona w naukach przyrodniczych oraz matematycznych i ich metodach (scjentyzm). Metodologia scjentyzmu (dążenie do obiektywnego poznania, wyjaśniania i formułowania naukowych tez) oraz pozytywizmu (swoista droga dochodzenia do zapanowania człowieka nad rzeczywistością i wpływania na jej przebieg) wywarły wpływ na naukowy rozwój pedagogiki oraz przyjęcie przez nią specyficznego sposobu interpretowania zjawisk związanych z wychowaniem. Dodatkowo, pedagogika pozytywistyczna (naukowa, scjencyjna, konserwatywna, technologiczna), oprócz oczywistych inspiracji filozoficznych, oparła swoje założenia na osiągnięciach psychologii nurtu behawiorystycznego, który także przyczynił się do swoistego traktowania wychowanka i procesów edukacyjnych (Karbowniczek, 2016, s. 225).

Odmianą paradygmatu obiektywistycznego jest paradygmat normatywny oparty na prakseologii, czyli teorii sprawnego działania, teorii filozofii organizacji, zarządzania i metodologii umiejętności praktycznych, projektowaniu i koncepcyjnym, celowym oraz uporządkowanym logicznie i ściśle przemyślanym działaniu. Dominującym przedmiotem analiz są tutaj klasyfikacje i typologie. Stosowanie go w pracy z uczniem w młodszym wieku szkolnym wymaga od nauczyciela kompetentnego przygotowania w zakresie zdobywanej wiedzy, nieustannego podnoszenia jakości swoich umiejętności, gotowości do transformacji wewnętrznej, czyli do twórczej zmiany w swojej osobowości, sprawnego planowania, racjonalnej organizacji pracy,

realizacji zamierzonych działań edukacyjnych oraz doskonalenia i doksztalcania, o czym wcześniej była mowa (Karbowiczek, 2020, s. 449-471). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej organizujący swój warsztat pracy staje wobec rzeczywistości społecznej, w jakiej uczeń rozwija się, wzrasta, wychowuje i uczy. Świadomość swojego konkretnego oddziaływania poprzez praktyczny charakter podejmowanej działalności budzi w nim czujność moralno-aksjologiczną. Systematycznie buduje kreatywny, czyli nowy i wartościowy warsztat pracy (Nęcka, 2003, s. 14).



**Postępowanie nauczyciela z uczniem jest zdeterminowane etycznie i prakseologicznie. Wyraża się to w doborze metod, technik, form i środków dydaktycznych oraz w realizacji celów, wynikających z polityki edukacyjnej. Dziecko w młodszym wieku szkolnym postrzega nauczyciela idealistycznie. Jest on dla niego wzorem do naśladowania i autorytetem. Dlatego też nauczyciel powinien paradygmat normatywny stosować rozważnie, refleksyjnie, ze świadomością funkcji przypisanej procesom nauczania, uczenia się i wychowania. Jego istotę stanowi przede wszystkim sprawność oraz skuteczność planowania, racjonalnej organizacji, realizacji i ewaluacji procesu edukacyjnego.**

Kompetencje prakseologiczne nauczyciela obejmują: umiejętności dysponowania podstawową wiedzą psychologiczną i metodyczną o skutecznym działaniu pedagogicznym, rozumienie potrzeby i umiejętności różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz, indywidualnych możliwości ucznia, realizowania założeń edukacji zintegrowanej w praktyce, umiejętności zastosowania celów, metod, form, środków dydaktycznych oraz opracowania programów autorskich, a także rozumienie procesu ewaluacji szkol-

nej oraz opracowanie i posługiwanie się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów. Postępowanie prakseologiczne aktywuje zarówno zasób intelektualny nauczyciela, jak i ucznia, który uczy się logicznego ujmowania rzeczy w ich przyczynach i skutkach. Bardzo istotny jest tutaj przekaz moralno-aksjologiczny, interpretowany w kontekście kulturowo-społecznym. On dynamizuje i integruje aktywność wewnętrzną i zewnętrzną ucznia w sposób wyraźnie celowy.



*„Dzięki niemu rozumie on ideę podejmowanych działań przez nauczyciela zorientowanych ku niemu tak, aby w kształtowanej postawie wolności uczył się odpowiedzialności”*

(Lumpkin, 2008, s. 47).

Genetyczne uwarunkowania rozwoju dziecka, biologiczno-psychologiczne możliwości uaktywnienia potencjalności rozwojowej, a także sytuacyjne i adaptacyjne determinanty procesu nauczania i wychowania nie mogą być zbagatelizowane przez nauczyciela. Poszczególne operacje umysłowe stosowane w pracy z uczniem, na materiale edukacyjnym, nasuwają potrzebę doskonalenia postawy twórczej nauczyciela, który tworzy „partyturę” misternie dobranej, przeanalizowanej, zinterpretowanej, logicznie układającej się w całość treści. Ich prakseologiczne pojmowanie stanowi bogactwo rozwojowe. Wymaga od nauczyciela i ucznia myślenia zarówno konwergencyjnego, jak i dywergencyjnego, stymulującego wyobraźnię, uwagę i zainteresowania. Wiedza pojęciowa sprzyja generowaniu nowych rozwiązań, problemów, rozstrzygnięciu dylematów oraz zmiany poznawczej myślenia krytycznego, co warunkuje efektywność prakseologiczną (Szmidt, 2003, s. 69). Prakseologia jako gramatyka czynu znamionuje się innowacyjnym, wartościowym rysem schematycznego widzenia rzeczywistości. Otwartość nauczyciela wymaga harmonijnego zaangażowania emocji, intelektu i woli w świadomym działaniu w dobrej, wychowawczej atmosferze (Willingham, 2008). Nauczyciel posiadający wiedzę w zakresie pedagogicznym, biologicznym, psychologicznym, społeczno-etycznym i kulturowym, adekwatnym do konieczności jej zastosowania w pracy z dziećmi,

realizuje określone treści dydaktyczne profesjonalnie. Jest świadomy siły i mocy swojego oddziaływania na uczniów oraz na inne podmioty edukacyjne. Podejmuje rzetelną współpracę ze środowiskiem społecznym ucznia, celem stworzenia mu optymalnych warunków rozwoju, wychowania i nauczania. Łączy swoją wiedzę z refleksyjnie analizowanym doświadczeniem, co służy jakościowo stawianej diagnozie i prognozie pedagogicznej. Pogłębia także świadomość sensu swojego powołania, które w najgłębszym rozumieniu ukierunkowuje go na wiarygodne urzeczywistnianie zasad aksjologicznych i teleologicznych w podejmowaniu działalności edukacyjnej; krytycznej i autentycznej realizacji postawionych celów; ewaluacji efektów i stawianych wniosków autokorygujących własne postępowanie. W paradygmacie normatywnym uwaga nauczyciela koncentruje się przeważnie na nauczaniu, które traktowane jest jako proces dostarczania wiedzy, wzorców, umiejętności i postaw uczniom.

Nacisk na ten proces, transmisyjny i monologowy przekaz informacji i instrukcji, wypływa, jak słusznie zauważa D. Klus-Stańska (2018, s. 69), z tego, że wiedza pochodzi z zewnątrz (uczeń uczy się tylko i wyłącznie od nauczyciela), a uczenie się jest słuchaniem, nabywaniem, przyswajaniem i zapamiętaniem „czyjejs”, a nie konstruowaniem swojej wiedzy. Ten sprawny i wypracowany instytucjonalnie model działania, zorientowany na nauczanie, zapewnia skuteczne osiągnięcie ogólnie zaplanowanych celów kształcenia i metod nauczania, uwzględnia projektowanie, ustalanie zasad kontrolowania poziomu osiągnięcia założonych celów, logikę i systematyczność w tworzeniu cyklicznych oraz etapowych działań, a także ściśle zaprojektowane sytuacje zadaniowe oraz ćwiczeniowe. Proces nauczania – uczenia się realizowany jest w logicznym porządku, odnosi się do pracy nauczyciela i ucznia oraz do treści kształcenia. Systematyczność w zakresie treści kształcenia dotyczy ich układu oraz sposobu przekazywania. Chodzi tutaj o planowe i logiczne uporządkowanie w programach nauczania oraz podręcznikach szkolnych. Istota tego uporządkowania sprowadza się do racjonalnego ich podzielenia i realizowania we właściwej kolejności (Bereźnicki, 2001). Przy ustalaniu treści kształcenia dla I etapu edukacyjnego bardzo ważny jest właśnie postulat systematyczności i korelacji. W zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej największą wartość mają te działania metodyczne nauczyciela i odpowiadające im czynności uczniów, które najlepiej służą opracowaniu tematu dnia oraz celów ogólnych i ope-

racyjnych. Od prawidłowego zaprojektowania i przebiegu zajęć zależy stopień realizacji wszystkich celów. Liniowy układ treści programowych wymaga skrupulatnego respektowania zasady systematyczności w każdym obszarze edukacyjnym. Układ spiralny z kolei polega na powracaniu do tych samych treści na coraz wyższych poziomach. Zgodnie z tym układem uczniowie na tym samym lub podobnym materiale wykonują coraz to bardziej złożone operacje logiczne. Materiał ten obejmuje centralne dla danego obszaru edukacyjnego zagadnienia. Z układem koncentrycznym mamy do czynienia wtedy, kiedy te same treści powtarza się co pewien czas, stopniowo rozszerzając ich zakres, pogłębiając omawiane związki i zależności. Oprócz korelacji wewnątrzprzedmiotowej, ta druga, czyli międzyprzedmiotowa, występuje w różnych formach, np. rodzaje ćwiczeń, zadań realizowanych na zajęciach zintegrowanych, poziom aktywności uczniów, uwzględnianie różnorodnych strategii nauczania – uczenia się itp. Systematyczność ułatwia przede wszystkim integrację treści, tworząc koherentny, logiczny i trwały związek ułatwiający ich przyswajanie. Nadaje kierunek planowanej, ciągłej i dokładnej działalności nauczyciela i uczniów, umożliwia zdobycie usystematyzowanej wiedzy, nabycie określonych umiejętności, sprawności i kompetencji. Chroni od przypadkowości, nierzetelności i nieekonomicznego gospodarowania czasem. Dbą o obowiązkowość, dokładność, konsekwentność i rytmiczność w wykonywaniu wszystkich zadań edukacyjnych. Proces nauczania – uczenia się jest bogaty i wielostronny. Nauczyciel pełni w nim kierowniczą rolę, posługuje się często bezdyskusyjnymi argumentami i nieodwołalnymi decyzjami (odpowiedź ucznia jest dobra tylko wówczas, gdy jest zgodna z odpowiedzią przewidywaną przez nauczyciela), wydaje polecenia, oczekując poprawnej odpowiedzi. Stanowi główne źródło przekazywania wiedzy, kontroluje dynamikę pracy na zajęciach, ustala zakres treści, metody i formy pracy oraz środki dydaktyczne. Jako sędzia oceniający i propagujący „tresurę wychowawczą oraz dydaktyczną”, a także ferujący wyroki, wykazuje braki i prezentuje często negatywne podejście do wielointeligentnego rozumienia świata przez dziecko, które jest osobą, a nie rzeczą, podmiotem, a nie przedmiotem, celem, a nie środkiem. W zajęciach zintegrowanych przeważa nauczanie – uczeń korzysta z wiedzy i pracy nauczyciela, ściśle się mu podporządkowuje, stając się biernym odbiorcą przekazywanych treści. Uczenie się „po śladzie” jest skutkiem nauczania, a nauczyciel

jako inicjator przebiegu zajęć wyjaśnia i instruuje uczniów, szczegółowo realizując wyznaczone ogólnie cele kształcenia. Brakuje samodzielności i wspólnotowej pracy, a praktyka przyjmuje formę wykonawczą, narzuconą, stanowiącą efekt teorii. Szkoła stanowi zatem miejsce produkcji, „fabryki uczenia” (Mietzel, 2002, s. 52). Uczniowie – pracownicy fabryki są oceniani głównie za osiągnięcia – czyli wszystko to, co robią, czynią z korzyścią dla pracodawcy. Zorientowani na produkcję, „wytwarzają” osiągnięcia, gdyż otrzymują za nie stopnie. Postrzegają wówczas siebie jako osoby „zarabiające”, a nie jako „uczące” się. Jeśli z kolei nauczyciele postrzegają klasę szkolną i uczniów jako miejsce produkcji, to przywiązują kluczową rolę do nienagannej pracy prowadzącej do wysokich osiągnięć, a nie do samego procesu uczenia. Przyswajają teoretyczne stereotypy i narzucone „niewygodne treści kształcenia”. Jako samotnicy, nie rozumieją tego, że uczenie się, myślenie i wiedza konstytuują się w interakcjach i sytuacyjnym działaniu. Model zajęć jest ściśle przemyślany, przygotowany i zaprojektowany według scenariusza, którym posługuje się nauczyciel, charakteryzuje się werbalizmem. Dominującą metodą pracy jest pogadanka, która przyjmując swoją tradycyjną i nudną, a czasem nawet zinfantylizowaną postać, blokuje dziecięcy potencjał poznawczy. Oprócz wnikliwej realizacji celów edukacyjnych, treści kształcenia, zasad nauczania, metod pracy, wykorzystania środków dydaktycznych, istotę zajęć stanowią ich fazy, strategie, ogniwa. Narzędziowość metodyczna jest tutaj kluczowa i niczym niezastąpiona. Dominuje postulat zdobywania i przyswajania wiedzy uporządkowanej w ramach poszczególnych obszarów edukacyjnych. Paradygmat normatywny opiera się na koncepcji wielostronnego kształcenia (nauczania – uczenia się) Wincentego Okonia, w której nauczanie traktuje się jako proces stymulujący aktywność funkcji osobowościowych: poznawanie świata i siebie, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz zmienianie świata. W procesie wielostronnego nauczania istotna jest działalność ucznia, która ma wywołać oczekiwane zmiany w nim samym. Zadaniem nauczyciela jest stymulacja aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej ucznia z uwzględnieniem strony asymilacyjnej. Nauczanie traci werbalno-recepcyjny charakter (nauczyciel mówi, przekazuje wiedzę, uczeń słucha i zapamiętuje), otwiera się na przeżycie intelektualne związane z rozwiązywaniem problemów, analizę wartości i działanie praktyczne. Z kolei wielostronne uczenie się polega na świadomej i celowej aktywności



ucznia, w której współwystępują procesy: przyswajania gotowych wiadomości, odkrywania nowych, przeżywania i działania. Wiedza powiązana jest tutaj z treściami kształcenia, a nie konstruowana samodzielnie, doświadczana i przekształcana w symbolicznie zorganizowane struktury poznawcze. Przebieg edukacji w tym paradygmacie to cykliczna automatyzacja nauczania, przekazywanie wiedzy tylko przez nauczyciela, a przyswajanie jej zawsze przez ucznia, zapoznanie ucznia przez nauczyciela, kształtowanie postaw, wdrażanie do określonych zachowań – narzucone sprawdzanie, kopiowanie, utrwalanie i reprodukcja danych otrzymanych przez uczniów z zewnątrz, „wbijanie” do głowy treści bez czynnego udziału dziecka w tworzeniu wiedzy, sztywność programowo-podręcznikowo-ćwiczeniowa. Brakuje tutaj wychodzenia poza dostarczone informacje, opierania się na zróżnicowanym świecie zdarzeń, dominuje odtwórczość, a tradycyjne podawanie i wyjaśnianie wyzwala nudę i monotoność. Do dalszych słabych stron tego paradygmatu D. Klus-Stańska (2018, s. 75-77) zalicza: mgliste rekomendacje dla praktyki, niską dynamikę rozwojową badań empirycznych, nacisk na kierowniczą rolę nauczyciela, fazową koncepcję procesu edukacyjnego, brak otwartości na zmiany. Autorka dalej w swojej znakomitej publikacji wskazuje na zalety stosowania w pracy nauczycieli założeń tego paradygmatu: elegancję i przejrzystość metodyczną, systemowość ujęcia, nacisk na wielostronne kształcenie, integrację środowisk naukowych i nauczycielskich.

### 3.5.2. Paradygmat instrukcyjny – fundamentem rutyny i schematyzmu w działaniach edukacyjnych nauczyciela



Współczesna szkoła nastawiona jest na spełnianie standardów, wymagań stawianych odgórnie przez MEiN oraz ściśle zamknięty, rytualny system edukacyjny. Codzienną nauką szkolną steruje nauczyciel, który jak najlepiej stara się wypełnić narzucone mu przez system i dyrektora placówki obowiązki. Edukacja nastawiona jest zatem na specyficzny interes społeczny. Narzucona przez dominującą grupę społeczną ideologia odgrywa kluczową rolę w wychowaniu i kształceniu uczniów, ponieważ formułuje zasady polityki edukacyjnej i stawia oczekiwania, wyznacza cele i osiągnięcia, za pomocą środowiska szkolnego przekazuje i utrwala postawy oraz wartości, projektuje płytkie podstawy programowe, które stanowią oficjalny i obowiązkowy dokument, jasno określający oprócz celów, zadań i treści kształcenia do realizacji, rolę nauczyciela i ucznia na zajęciach (Gutek, 2003, s. 155). Określa także stosunek szkoły i nauczyciela do źródeł osobistej wiedzy i doświadczeń dziecka oraz sposobu ich wykorzystania w praktykach społecznych. Edukacja może stanowić zatem narzędzie zniewolenia jednostki, która staje się uległą, sterowalną, podporządkowana i zniewolona.

Powtarzalność i schematyzm, a przy tym skuteczność zachowań i działań edukacyjnych w polskiej szkole to czynniki towarzyszące nauczycielom i obserwowane w praktyce pedagogicznej. Przywiązywanie bardzo dużej uwagi do zadań wyznaczonych przez nauczyciela, a ściśle wykonywanych przez ucznia to domena wysiłku edukacyjnego pedagogów w naszych szkołach. Kryzys dydaktyczny

i bylejakość edukacji zintegrowanej skierowana jest najczęściej na jednopunktowość myślenia, powielanie wzorów, odtwarzanie, imitację i awersję do innowacyjnych, a zarazem zróżnicowanych rozwiązań. Wygodność stosowania owych stereotypów i sztywność metodyczna zamyka otwartość na wizję nowej edukacji, tej opartej na konstruktywizmie, kreowaniu modelu ucznia myślącego, budującego swoistą wiedzę o otaczającej rzeczywistości za pomocą dostępnych narzędzi kulturowych, takiego, który przechodzi od odzwierciedlenia świata do tworzenia rzeczywistości, od standaryzacji do tworzenia różnic, od homogeniczności do pluralizmu, od adaptacji pouczania do otwartości umożliwiania, prezentacji użyteczności jako kryterium pojmowania i poznania, autokreacji, autonomii i odpowiedzialności za swoiste myślenie, poszerzania obserwacji, gotowości do stałej kontroli własnych konstruktów, tolerancji, paradoksów, niepewności. Dziecko konstruuje własne rozumienie świata, angażując wszystkie zmysły i podejmując różnorodną działalność badawczą, stawiając hipotezy i praktycznie je weryfikując, poszukując informacji i odpowiedzi na nurtujące pytania, dzieląc się własnym rozumieniem i spostrzeganiem faktów, korzystając z wiedzy i doświadczeń uprzednich. Edukacja zintegrowana w XXI wieku jest daleka od tego modelu. Oprócz wklepywania przez nauczycieli do umysłów uczniów tradycyjnej, pamięciowej wiedzy, suchych faktów podręcznikowych tradycyjnymi metodami nauczania oraz stosując przestarzałe i typowe formy pracy: indywidualną i zbiorową, a także funkcjonując w kulcie didaskalocentryzmu, nic interesującego na tych zajęciach się nie dzieje. Nauczyciel niewiele ma do zaoferowania uczniowi. Nie może zrozumieć tego, że dziecko może i potrafi uczyć się „inaczej”, konstruktywnie, w inny sposób, w różnego rodzaju relacjach społecznych, a nie tylko w sposób dyrektywny, jednokierunkowy, podający i selekcyjny (Śliwerski, 2014, s. 24). Według P. Freire (2000, s. 68) przypomina ona edukację „bankową”, sięga tylko tak daleko, jak proces odbioru i magazynowania deponowanych treści: nauczyciel naucza, a uczniowie są nauczani; nauczyciel wie wszystko, a uczniowie nic; nauczyciel myśli, a uczniowie stanowią przedmiot namysłu; nauczyciel mówi, a uczniowie uważnie słuchają; nauczyciel wybiera, narzuca, pozwala, a uczniowie pokornie wykonują polecenia; nauczyciel dyscyplinuje, a uczniowie poddają się dyscyplinie; nauczyciel działa, a uczniowie się przyglądają; nauczyciel wybiera treści, a uczniowie je przyswajają. Praktyczna realizacja założeń szkolnych, opartych

na określonej i ściśle przestrzeganej ideologii edukacyjnej, prowadzi do zupełnie odmiennych jakościowo i ilościowo efektów edukacyjnych (Kochanowska, 2018). Ukierunkowanie aktywności, selekcja bodźców, sterowanie i kontrola, wzmacnianie pożądaných efektów oraz dominująca rola nauczania nad uczeniem się, przekazywanie gotowych znaczeń, narzucanie wiedzy zewnętrznej dziecku, reakcja zachowań ucznia na określone bodźce stanowią zadania edukacji i efekty orientacji behawiorystycznej.

Paradygmat instrukcyjny stanowi jeden z paradygmatów obiektywistycznych. Jego założenia wykazują wiele cech wspólnych z paradygmatem normatywnym. Jest on oparty na funkcjonalizmie antropologiczno-socjologicznym i behawioryzmie psychologicznym. Funkcjonalizm wyjaśnia aktywność społeczną w kategoriach zamierzonych celów i efektów. Przyjęte odgórnie cele są lokowane poza dyskusją społeczną, możliwością podważania czy zmiany. Zadania instytucji sprowadzają się do poszukiwania skutecznych sposobów ich realizacji. Funkcjonalistyczny nauczyciel: nie ma udziału w ustalaniu celów edukacji, nie kwestionuje ich zasadności, nie szuka tym bardziej sposobów ucieczki od nich, gdyby uznał je za błędne. Pyta o sposoby ich osiągnięcia: na przykład realizuje program, scenariusz zajęć, wdraża reformę, nie wyobraża sobie nauczania bez podręcznika, który nim kieruje. Uszczegóławiając te egzemplifikacje: wprowadza pierwszoklasistom litery lub działania matematyczne nawet wówczas, gdy wie, że oni potrafią czytać i liczyć. Taka perspektywa wytwarza przekonanie o jednoznacznie pozytywnym znaczeniu edukacji szkolnej w życiu dziecka, edukacji, która – mimo że czasem nudna i obciążająca – oznacza zawsze pełniejszy rozwój, budowanie istotnych kompetencji intelektualnych i zdolności do etycznego bycia z innymi. Postęp dziecka w obszarze wiedzy, oferta treści zawarta w programie nauczania oraz jego realizacja postrzegane są jako nieskonfliktowane, sprzyjające transmisji dziedzictwa kulturowego i korzystnej zmianie społecznej. Funkcjonalisci koncentrują się na powtarzalności o stałych znaczeniach, takich jak: role społeczne, wzory i normy, procesy instytucjonalne, struktura i organizacja grupowa. Nie badają indywidualnych osób, incydentalnych zdarzeń, nieregularnych sytuacji, które wymykają się spod publicznego definiowania (Klus-Stańska, 2018, s. 81). Funkcjonalizm w polskiej wersji pedagogiki wczesnoszkolnej został silnie powiązany z inspiracjami psychologicznymi, jakie zaoferował behawioryzm. Behawioryści stworzyli za-

tem paradygmat naukowy oparty na obiektywizmie, badający relacje między zjawiskami obiektywnymi, którymi są bodźce zewnętrzne i reakcje, czyli zachowania jednostki. One to stanowią przedmiot analizy. Pedagogika, przyjmując metodologię tej orientacji, skupiła się zatem na badaniu obserwowalnych faktów, zjawisk i sytuacji pedagogicznych, konstruowaniu ocen i uogólnień dotyczących ich przebiegu oraz wyznaczaniu roli, jaką pełnią czynniki zewnętrzne. Jej podstawą jest imitacja (modelowanie) bez udziału świadomości – osobowości dziecka w toku racjonalnie zorganizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, w wyniku której zewnętrzna sterowalność rozwojem „wiedzie prym”. W tym wypadku mamy do czynienia z nieświadomym przejściem czyjś sposobu zachowania (ktoś inny staje się dla nas modelem). Behawioryści sposób tego modelowania, modyfikowania, programowania nazwali „inżynierią behawiorystyczną” (technologią zachowania), stosując desensybilizację (odczulanie, odwrażliwianie) oraz terapię awersyjną. Desensybilizacja stosowana była do leczenia stanów lękowych czy agresji, wywołanych przez zaplanowane czy wręcz pożądane sytuacje, a dzięki terapii awersyjnej oduczano niepożądanych nawyków. Za cel edukacji behawioryści przyjęli adaptację ucznia do obecnego systemu społecznego. Zmiany w zachowaniu uczniów, w pracy na lekcjach, zajęciach, w kontaktach i relacjach interpersonalnych, a także działalność organizacyjną można zaplanować i wywołać zgodnie z własnymi oczekiwaniami, stosując przemyślane wzmocnienia zewnętrzne w celu uzyskania określonych efektów edukacyjnych. Sterowalność uczniem w celu wytworzenia schematyzmu myślenia widoczna jest w przede wszystkim w przekazywaniu wiedzy, którą zdobywa w szkole. Paradygmat instrukcyjny opiera się na porządku, a rozwój dziecka ujmowany liniowo i wzrostowo wiązany jest ze spełnieniem mierzalnych standardów. Nadawanie znaczeń definiuje się z użyciem instrumentalnie traktowanych kompetencji, czego wyrazem jest wymóg formułowania celów operacyjnych, które zniewalają ucznia i nauczyciela, odwracając uwagę od poszukiwania sensu, kierując się w stronę poszukiwania skuteczności i tego, co administracyjnie można skontrolować, egzekwując w działaniu. Dydaktyka behawiorystyczna skupia się zatem na sterowaniu procesem nauczania – uczenia się w taki sposób, aby dziecko przy jak najmniejszym wysiłku i w jak najszybszym czasie uzyskało zadawalające efekty edukacyjne. Rezultat nauczania wydaje się być osiągnięty, ale uczeń zdominowany negatywnymi wzmocnieniami

zostaje pozbawiony samodzielności, niezależności, odkrywczosci, poszukiwania swoistych rozwiązań, problemów, dzięki którym uczy się czegoś nowego, w nowej i nieznannej mu sytuacji. Wykazuje się on zatem reaktywnością, antypełnomocnością, przyzwyczajaniem do stereotypowych rozwiązań, pozbawionych innowacyjności i krytycznego myślenia. Wymaga udzielania wskazówek, pomocy, a jego stopień uzależnienia od dorosłych jest znaczący w codziennym funkcjonowaniu i podejmowaniu wszelkich działań. Paradygmat instrukcyjny skupia się na nauczycielu i programie nauczania. Uprawiana przez pedagogów wczesnoszkolnych metodyka to metodyka skuteczna, oparta na instrukcjach, objaśnieniach, ocenie, kontroli, pomiarze dydaktycznym (klasówkach, testach, sprawdzianach). Aktywność nauczyciela polega więc na planowaniu, kierowaniu i kontroli efektów edukacyjnych.

W paradygmacie instrukcyjnym nauczyciel jako kierownik procesu edukacyjnego dba o projektowanie zadań zamkniętych, a w szczególności o ich wyniki, które mają kluczowe znaczenie dla procesu uczenia się. Istotny jest wysoki status projektowania, orientacja na wynik, mierzalność efektów, monitorowanie stopnia pokrywania się założonych celów i osiągniętych wyników. W polu jego zainteresowań znajdują się częste klasówki, sprawdziany i testy osiągnięć szkolnych (nawet po kilka w ciągu jednego dnia w klasach I-III), czerpane z zewnątrz, a nie samodzielnie, precyzyjnie i merytorycznie wartościowo skonstruowane, przyjazne uczniom, motywujące ich do uczenia się i doskonalenia. Ważny jest również klimat i akceptacja testów, eliminacja stresu oraz umożliwienie prezentacji przez ucznia jego waleń intelektualnych. „Gotowce” cieszą się ogromną popularnością wśród nauczycieli praktyków (Karbowniczek, 2020, s. 449-471). Podobnie jest ze scenariuszami zajęć, planami pracy edukacyjnej, podręcznikami i zeszytami ćwiczeń. Od nauczyciela postrzeganego jako promotora zmian jakościowych w edukacji małych dzieci wymaga się dążenia do pogłębiania swojego katalogu kompetencji związanych z pomiarem, ewaluacyjnych trafności ocen i przewidywań, przygotowania jednostki do logicznego myślenia, praktycznego operowania zdobytą wiedzą, poszukiwania związków przyczynowo-skutkowych, doskonalenia, komunikowania, organizowania pracy własnej i współdziałania w zespole (Kozłowska, Kozuch, 2001, s. 6). Ocenianie to nie tylko wystawianie tradycyjnych stopni szkolnych, ale przede wszystkim formułowanie sądów i opinii pod adresem ucznia, wyraża-

nych w różnorodnej postaci. To również podstawa do głębokiej auto-refleksji nauczyciela nad jego własną pracą. Pomiar w świetle tego paradygmatu to sprawdzanie i ocena osiągnięć szkolnych, porównywanie uczniowskich dokonań z ustaloną normą, narzuconymi wymaganiami programowymi, niezwykle dokładny i wnikliwy. Zwolennicy tej orientacji są umocnieni w przekonaniu, że poziom wiadomości i umiejętności oraz stawianie ocen to testy dydaktyczne, które doskonale klasyfikują, szeregują i szufladkują uczniów. Współcześnie wyniki testów, sprawdzianów, klasówek traktuje się jako ostateczność, nie biorąc pod uwagę ich ważności jako źródeł zdobywania rzetelnych informacji o dziecku i kompleksowej o nim opinii. Kolejnym czynnikiem charakterystycznym dla zniewalania elastyczności, oryginalności i swobody uczniów na zajęciach zintegrowanych w tym paradygmacie są instrukcje, polecenia, ograniczenia, nakazy oraz narzucone zadania i ćwiczenia. Dzieci uczą się według instrukcji i wzorów podawanych przez nauczyciela, który przywiązany do tradycji, wyraża niechętny lub wrogi stosunek do zmian, mocno przeciwstawia się nowościom, wykazując sceptycyzm, zachowawczość i ortodoksyjność. Jego niepostępowy, dyrektywny i wyćwiczony model nauczania oparty jest na transmisji i monologu, wyzwala pasywność, hamując wielointeligentny rozwój dziecka, które obecnie coraz częściej poddawane i podporządkowane jest władzy dorosłych w domu i szkole. Kierownicza i instrukcyjna rola nauczyciela przejawia się również w rutynie przekazywanej uczniom, przedmiotowym ich traktowaniu, w tresurze i treningu, powielaniu oraz stosowaniu przestarzałej metodyki, nieumiejętności budowania dialogu, prowadzenia dyskusji, tworzeniu środowiska oraz przestrzeni edukacyjnej. Pomimo tego, że paradygmat charakteryzuje się, jak twierdzi D. Klus-Stańska (2018, s. 90), wysoką dynamiką rozwojową, wnosi wkład w rozwój diagnostyki pedagogicznej i oceniania, umożliwia badania na dużych próbach, stanowi impuls dla współpracy z praktykami i dla badań nad programami nauczania, zapewnia wysokie efekty edukacyjne, ale jego słabe strony przeważają. Do nich autorka zalicza: naiwny eklektyzm, linearną koncepcję wiedzy, zachowawczość i bezkrytyczność wobec programu nauczania, szczegółowość celów – ich fragmentaryzację i hierarchizację, nacisk na kierowanie uczniem, brak potencjału generowania zmian, służenie celom i zarządzeniom administracyjnym.

### **3.5.3. Konstruktywistyczna jakość nauczania – uczenia się**

Inną perspektywą spojrzenia na edukację wczesnoszkolną i na myślenie o edukacji jest konstruktywizm, oparty na twórczej i wielokierunkowej aktywności poznawczej uczniów, na wychodzeniu w edukacji od ich wiedzy i swoistych przekonań, stwarzający szanse i warunki do samodzielnego tworzenia, badania i krytycznego weryfikowania tej wiedzy. Dziecięcy umysł w indywidualny i aktywny sposób tworzy wewnętrzne odzwierciedlenie zewnętrznych obiektów (Dylak, 2000, s. 39). Nurt ten powstał w latach 60. XX wieku. Jego źródła upatruje się w różnych koncepcjach filozoficznych, na przykład w poglądach Sokratesa, J. J. Rousseau czy I. Kanta, później w progresywizmie i liberalizmie, w systemach J. Deweya, M. Montessori, O. Decroly'ego, a przede wszystkim swoje główne założenia czerpie z teorii J. Piageta (konstruktywizm rozwojowy), L. S. Wygotskiego (konstruktywizm społeczny), J. S. Brunera (konstruktywizm społeczno-kulturowy) czy L. Kohlberga (poznawcza teoria rozwoju moralnego) – propagujących nauczanie wspierające rozwój dziecka. Nowoczesne idee tego nurtu poparte są wynikami badań empirycznych z zakresu psychologii i neurobiologii. Wiedza jest zawsze czyjaś, człowiek tworzy jej strukturę i rekonstruuje ją pod wpływem osobistych doświadczeń. Dzięki neurobiologii można wyjaśnić, że rozwój mózgu nie tylko decyduje o tym, co dziecko potrafi, ale także co ono robi, jak bardzo jest aktywne i w jakim stopniu podejmuje intelektualny, aktywny wysiłek (Głoskowska-Sołdatów, 2013, s. 28). Jest ono istotą myślącą, potrafiącą zajmować się rzeczywistością w specyficzny dla niego sposób w swoim umyśle. Jego kontakt z otaczającym go światem polega na spostrzeżeniach i działaniach, potrafi myśleć o nieograniczonej liczbie rzeczy. Niezbędne są mu do tego słowa i wyobrażenia, które w symboliczny sposób przedstawiają prawdziwą rzeczywistość z jej odmianami. Obok słów i wyobrażeń posiada pojęcia, będące uogólnieniami, które stanowią odbicie w umyśle różnorodnych związków istniejących pomiędzy poszczególnymi aspektami rzeczywistości. Pojęcia są bardzo ważne, pozostają w połączeniach i związkach z innymi elementami. Wiele rzeczy i zjawisk jest ze sobą powiązanych, co znajduje swoje odbicie w umyśle. Wyobrażenia, słowa i pojęcia budują wiedzę o rzeczywistości, która częściowo powstaje na podstawie konkretnych doświadczeń, pozostawiających swe ślady w umyśle. Dzięki temu dziecko zajmuje się rzeczywisto-



ścią tylko w myślach, bez konkretnych doznań i działań. Druga część wiedzy o świecie powstaje już tylko w umyśle, bez żadnych konkretnych przeżyć. Może ono wysnuwać nowe wnioski o rzeczywistości i przewidywać, co może stać się w przyszłości, na podstawie swojej dotychczasowej wiedzy. Tego rodzaju zdolność rozumienia czegoś w wyniku procesu myślowego na podstawie treści pamięci uważana jest za najwyższą formę uczenia się. Uczenie się odbywa się wyłącznie poprzez myślenie, a dzięki myślowemu rozwiązywaniu problemów w umyśle powstają nowe treści. Myśli składają się ze słów i obrazów powstałych dzięki skojarzeniom. Dziecko myśli, dokonuje kojarzeń treści istniejących w pamięci i ich przegrupowań w słowa, obrazy i pojęcia. Większość sytuacji łatwo umiejscawia w umyśle i w niezwykle szybkim procesie myślowym dopasowuje aktualne zdarzenie do tego, co już wie i rozumie. Spostrzega, rejestruje, dokonuje kombinacji. Rozwój poznawczy odnosi się do wszystkich psychicznych form aktywności, które są związane z nabywaniem, przetwarzaniem, organizowaniem wiedzy oraz sprawności wiążących się z myśleniem i wiedzą (Kohnstamm, 1989, s. 232-235; Andrzejewska, 2013, s. 67; Głóskowska-Sołdatow, 2013, s. 30; Piaget, 1969, 1993, 1997; Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 120-133). Na rozwój poznawczy składają się trzy elementy: treść (wiedza uczniów, powiązana z aktywnością intelektualną, która jest odzwierciedleniem pojęciowych lub sensomotorycznych zachowań), funkcja (asymilacja i akomodacja), struktura (schematy – zakładane atrybuty organizacji zdolności umysłowych).



Według Piageta uczniowie przyswajają sobie doświadczenia w aktywny sposób, dopasowując je do już istniejących schematów myślowych czy obrazów umysłowych. Myślenie u dziecka to cały schemat myślowy, w którym umieszczone są różne strategie. Wraz z jego rozwojem zmieniają się również jego strategie myślowe. Kolejność tych strategii jest z góry ustalona. Każdy schemat myślowy posiada swoją własną logikę. W zależności od wieku przeżywa ono różne stany rzeczywistości. Cechy i związki rzeczywistości nie są przez niego widziane takimi, jakimi są naprawdę, ale na sposób, który pasuje do aktualnego schematu myślowego – do jego sposobu myślenia. Sposób myślenia dziecka określa jego spostrzeganie i wyznacza jego postępowanie. Widzi ono rzeczywistość tak, jak mu pozwala jego wewnętrzna struktura kognitywna (schemat myślowy) i zgodnie z nią działa.

Informacje odbierane przez dziecko tworzą struktury poznawcze, które następnie podlegają stopniowej organizacji, tworząc sieć poznawczą. Stanowi ona nie tylko reprezentację rzeczywistości, ale także reguluje zachowanie. Dziecko nieustannie dopasowuje nowe informacje do jego aktualnej, istniejącej kognitywnej struktury myślowej, włącza te informacje w wiedzę, którą posiada, traktując ją jako swoistą (asymilacja). Kiedy dorasta, jego struktury myślowe nie pasują do tego, co aktualnie przeżywa, wówczas dochodzi do akomodacji, czyli zmiany lub utworzenia nowych struktur poznawczych w celu dopasowania się do istniejącej rzeczywistości. Każdy organizm adoptuje się do wymagań środowiska, a rozwój poznawczy rozumiany jest jako adaptacja struktur poznawczych, czyli schematów i operacji do wymagań środowiska. Adaptacja zachodzi przez przemienne występowanie dwóch procesów: asymilacji i akomoda-

cji. Rozwój poznawczy to ciągle zmiana starych schematów poznawczych na nowe. W ten sposób tworzą się u dziecka coraz bardziej zróżnicowane struktury myślowe wyższego rzędu. Wiedza nie jest pobierana z zewnątrz, lecz konstruowana przez dziecko w trakcie aktywnej eksploracji otoczenia. Można by sądzić, że dziecko świadomie i celowo ćwiczy oraz kieruje tymi procesami. W istocie przebiegają one jednak nieświadomie. Procesy asymilacji i akomodacji mogą występować jeden po drugim tak szybko, że wygląda to, jakby przebiegały równocześnie. Nie jest to możliwe, gdyż każdy z tych procesów działa w przeciwnym kierunku. Wspólnym elementem dla asymilacji i akomodacji jest utrzymywanie równowagi między rzeczywistością a jednostką, czyli wzajemne dopasowanie się jednostki i otoczenia. W świetle teorii piagetowskiej dziecko konstruuje swój sposób rozumienia świata, wnosi własny wkład w osobisty poznawczy rozwój. Według D. Klus-Stańskiej (2009, s. 60) główną tezą konstruktywizmu jest niepowtarzalność umysłowych obrazów świata i unikatowość strategii realizowanych przez ucznia w procesie jego poznawania, natomiast S. Dylak (2000, s. 39-42) wskazuje na następujące założenia tego nurtu:

- uczenie się stanowi samoregulacyjny proces zmagania się z konfliktem między istniejącymi swoistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz;
- uczenie jest procesem konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli, nieustannego negocjowania znaczenia, zarówno poprzez bezpośredni kontakt z przedmiotem poznania, jak i pracę w grupie oraz dyskurs;
- środowisko uczenia się stanowi wszystko to, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie, to wiedza uprzednia, styl poznawczy ucznia, relacje między uczniem a przedmiotem poznania.

Autor na podstawie opracowania J. Brooks i M. Brooksa (1993) przedstawił zasady konstruktywistycznego podejścia do nauczania:

- stawianie problemów atrakcyjnych dla uczniów,
- organizowanie nauczania wokół pojęć, pytań, sytuacji,
- poszukiwanie i docenianie osobistych punktów widzenia i przekonań uczniów (świadomość wiedzy potocznej),
- dbałość o bogatą konwersację i trwałe interakcje,
- inspirowanie do dialogu wywołującego dysonans poznawczy (rewizja, uporządkowanie i aktywizowanie wiedzy),

- stwarzanie klimatu i motywowanie uczących do projektowania działań,
- organizowanie bogatego poznawczo środowiska: eksperymentowanie, formułowanie hipotez, propozycje rozwiązań i problemów, weryfikacja hipotez.

Zaproponował również cztery fazy pracy z uczniami na zajęciach: I faza – ujawnianie i aktywizowanie wiedzy oraz umiejętności posiadanych (prezentacja dylematów osobistych doświadczeń, konfrontacja wypowiedzi), klasa I – rysunek, klasa II – praca w parach, klasa III – dyskusja w grupach;

II faza – konstruowanie nowych znaczeń (działania prowadzące do rewizji swoistej wiedzy, budowania nowych znaczeń, formułowania pytań, propozycje odpowiedzi – nie wiem, ale myślę, że..., sądzę, że mogłoby być tak... itp., wspólnych propozycji weryfikacji i sprawdzania hipotez – przewidywanie różnorodnych rozwiązań, aktywne uruchamianie procesu myślenia – myślałam, że... a stało się tak..., taki sposób rozumowania stanowi wskaźnik uczenia się);

III faza – zestawienie uzyskanych wyników ze swoją uprzednią wiedzą (określenie konsekwencji zaobserwowanych zdarzeń – czemu to może służyć..., teraz rozumiem dlaczego..., co jeszcze jest z tym związane... itp., praca w parach, rysunki, stopniowe przejmowanie przez uczniów odpowiedzialności za własne uczenie się, dojrzewanie do świadomego uczenia się, eksperymenty myślowe typu: co byłoby, gdyby nie było lustra... gdyby nie było przepisów drogowych itd.);

IV faza – określenie reguł i wyraźnych granic zachowania (bezpieczne środowisko, klimat bezpieczeństwa emocjonalnego i zaangażowania, stabilność emocjonalna nauczycieli i rodziców jako podstawowych warunków edukacji, ustalone reguły, obowiązki i podstawowe ograniczenia.

Z kolei R. Michalak (2004, s. 21-25) w konstruktywistycznym modelu nauczania wyróżnia pięć faz:

- faza początkowa (motywacji) – wprowadzenie ucznia w zagadnienie, stworzenie sytuacji problemowej, wywołanie zainteresowania, pobudzenie do odkrywania, eksperymentowania, doświadczenia itp.;
- faza ujawniania pomysłów, wiedzy i doświadczenia, doprowadzenie do konfliktu poznawczego – diagnoza, planowanie przebiegu

- rozwoju, podejmowanie gotowości zadaniowej i różnych form aktywności, manipulacja przedmiotami i umysłem, dyskusja, giełda pomysłów, zadawanie pytań, gry sytuacyjne, projekty;
- faza rekonstrukcji – włączenie nowych informacji do wiedzy osobistej ucznia i budowanie jej nowej struktury, obserwacja, eksploracja, eksperymenty, informacje pochodzące z różnych źródeł, samodzielne odkrywanie faktów, zjawisk, zdarzeń, zmiana poglądów, wysiłek intelektualny ucznia, nowe bodźce asymilowane do istniejących struktur poznawczych, tworzenie nowych lub restrukturyzacja starych;
  - faza zastosowania (aplikacji) nowej wiedzy i umiejętności, zdobywanie doświadczeń, zadania problemowe, negocjacje, współpraca, decyzyjność, odpowiedzialność za wybory;
  - faza zmiany w dotychczasowej wiedzy ucznia – przegląd pomysłów i poglądów zdobytych w czasie twórczego działania i porównywania z wiedzą uprzednią, uświadomienie zmian.



**Autorka proponuje strukturę zajęć, stanowiącą wzorcowy schemat do konstruowania swoistego pomysłu nauczyciela, należy uświadomić uczniom cel zajęć, zaplanować projektowanie sytuacji edukacyjnych, ustalić zadania:**

- zapoznanie z celami i wywołanie zainteresowania,
- wspólne planowanie,
- realizacja zadań,
- ewaluacja,
- świadomość nabywania wiedzy przez uczniów.

## **W modelu konstruktywistycznym:**

Uczeń:

- postrzegany jest jako jednostka niepowtarzalna i indywidualna,
- przyjmuje pozycję czynnego uczestnika, obserwatora, teoretyka i pragmatyka (Hamer, 1994),
- rozwija wielokierunkową i wielowymiarową aktywność poznawczą,
- aktywizuje wiedzę zastaną, stanowiącą fundament tworzenia struktur całościowych, koherentnych i funkcjonalnych,
- posługuje się wiedzą zastaną, włączając nowe części, moduły, elementy w struktury wiedzy swoistej w celu uaktywnienia procesów poznawczych,
- świadomie uczestniczy w procesie nabywania nowej wiedzy,
- eksploruje, eksperymentuje, odkrywa, porównuje, selekcjonuje, interpretuje, poddaje refleksji,
- poprzez drogę prób i błędów poszukuje wielości rozwiązań,
- samodzielnie, wewnątrznie konstruuje swoistą wiedzę o świecie i samym sobie, stając się za nią odpowiedzialny, odchodzi natomiast od jej rejestrowania, utrwalania i reprodukowania,
- nabywa umiejętności interpretowania i nadawania znaczeń w różnych sytuacjach,
- uczy się przetwarzania, kategoryzowania i porządkowania informacji,
- rozwiązuje problemy, zadania, pracuje nad projektami, współpracuje z rówieśnikami, dyskutuje, negocjuje,
- różnicuje, poszerza zdobyte obserwacje,
- buduje poczucie własnej wartości.

Nauczyciel:

- pełni rolę doświadczonego i kompetentnego przewodnika, tutora, doradcy,
- pojmuje uczenie się jako proces gromadzenia, strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń poznawczych, społecznych, praktycznych, które dziecko zdobywa głównie w procesie socjalizacji (Uszyńska-Jarmoc, 2013, s. 46),
- diagnozuje rozwój, wiedzę i umiejętności uczniów, różnicuje ich poziom uczenia się,
- stosuje indywidualizację celów, metod, technik i form pracy,
- stymuluje, rozwija i wspiera potencjał poznawczy ucznia,

- zna dziecięce zdolności poznawcze i ich zainteresowania,
- stosuje fazy konstruktywistycznego modelu kształcenia i strategie nauczania – uczenia się,
- odchodzi od rutynizacji, stereotypów, unikając odtwórczego planowania pracy oraz sztywnego kierowania się programem i scenariuszem zajęć,
- stawia pytania problemowe, wywołuje konflikt poznawczy, wprowadza w autokreację,
- aranżuje proces edukacyjny ucznia, przewiduje, stwarza sytuacje edukacyjne, przyjmuje różnorodne możliwości ukierunkowujące dziecięce działania, mając na uwadze ich jakość, różnorodność i atrakcyjność,
- wykazuje się elastycznością, otwartością na rzeczywistość, rozpatrywaniem wiedzy dziecka w kontekście indywidualnym, społecznym i kulturowym,
- wykorzystuje urozmaicone metody (odkrywania, autoinstrukcji, recepcyjną i opanowywania – Gallowey (1988) i formy nauczania, np. pracę w parach, grupach,
- stosuje dialogowe poznawanie rzeczywistości przyrodniczej i społeczno-kulturowej oraz wielokierunkowe komunikowanie się,
- tworzy optymalne środowisko, sprzyjające aktywnemu uczeniu się (komfortowe warunki pracy, przestrzeń klasowa, przyjazny klimat, atrakcyjne pomoce naukowe),
- współpracuje, dba o poprawne relacje interpersonalne,
- wykorzystuje płaszczyzny integracji,
- monitoruje pracę uczniów,
- dąży do osiągnięcia wysokich efektów edukacyjnych,
- dokonuje ewaluacji.

Rozwój poznawczy dziecka oraz jego związek z procesami nauczania i wychowania stały się podstawą do dyskursów i podejmowania badań empirycznych. Dyskusje toczące się wokół czynników rozwoju, ich siły i rangi, wyodrębniały mniejszą lub większą ich liczbę (teoria dwóch i czterech czynników). Stawiano pytania o główny czynnik lub ich wielość i o relację między nimi. Obecnie we współczesnej literaturze psychologicznej można znaleźć syntetyczne opracowania na ten temat. W większości panuje zgodność poglądów zawartych w tezie, że na kształtowanie osobowości dziecka wpływają różne wzajemnie współdziałające czynniki. Największy spór budzi wpływ

dwóch czynników: dziedziczności czy środowiska – w jakim stopniu dziedziczność, a w jakim środowisko? Różne koncepcje przyjmowały wielość rozstrzygnięć. Myślę tutaj o koncepcjach skrajnych i umiarkowanych (Przetacznikowa, 1994; Karbowniczek, 2004). Te pierwsze uznawały priorytet jednego z czynników, drugie – wzajemne zależności rozwoju i nauczania na zasadzie równorzędności. Koncepcje skrajne mieszczą się z jednej strony w nurcie biologicznym i natywizmu, z drugiej – empiryzmu. Pierwsze uznawały granice rozwoju wyznaczone dziedzicznie, a nauczanie i wychowanie traktowały jako procesy zewnętrzne, mające ograniczony wpływ (dostosowanie do okresu rozwojowego dziecka). Drugie – socjologiczne, przyjmowały determinację rozwoju przez czynniki zewnętrzne. Uznawały, że uczenie się wprawdzie nadaje kierunek rozwojowi, jest jednak mało znaczące wobec wpływu środowiska społecznego. Teorie rozwoju powstałe pod wpływem socjologii za największy czynnik uznały środowisko społeczne.

W kierowaniu rozwojem uczniów, organizowaniu nauczania jako procesu społecznego, zdaniem M. Jakowickiej (1985, s. 49), szczególnego znaczenia nabiera:

- podejście czynnościowe z zapewnieniem zgodności czynności zewnętrznych z wewnętrznymi, umysłowymi;
- organizowanie doświadczeń dziecka drogą bezpośrednich kontaktów poznawczych i społecznych z obiektami, z dorosłymi i z rówieśnikami. Należy przy tym uwzględnić przeżycia. Wymaga to wprowadzenia dziecka w szerokie konteksty treściowo-działaniowe, w sytuacje naturalne różnych środowisk jego życia.

Nauczanie czynnościowe oraz organizowanie społecznych kontaktów dziecka zawiera w sobie ideę wykorzystania i poszerzania doświadczeń zdobytych wcześniej i na ich podłożu kształtowania pojęć i uogólnień. Doświadczenia powstają w toku bezpośredniego udziału dziecka w określonych sytuacjach społecznych w połączeniu z przeżyciem. Zajmują ważne miejsce w fazie orientacji wobec operacji myślowych. Kontakty ucznia z określonymi obiektami nie muszą być od razu ujawnione w kategoriach świadomości, mogą stanowić materiał, który dopiero pod wpływem kierowania, stymulowania procesów myślowych przyjmuje formę pojęć, wniosków, norm moralnych, określonego systemu wartości.

Na szczególną uwagę zasługuje wkład pracy J. S. Brunera – amerykańskiego psychologa, współtwórcy rewolucji kognitywistycznej, przedstawiciela kulturalizmu i konstruktywizmu społeczno-



-kulturowego, nad problemami uczenia się i nauczania – dydaktyką, nad recepcją sztuki i literatury oraz ich wpływu na psychikę dziecka. J. S. Bruner rozwinął teorie J. Piageta i L.S. Wygotskiego. Opracował psychokulturowe podejście do edukacji. Edukacja stanowi ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego, jest złożonym procesem dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury. W swoich szerokich badaniach empirycznych nad procesami poznania poszukiwał odpowiedzi na pytanie: Jak człowiek poznaje otaczającą go rzeczywistość? Zdaniem Brunera (1966, 2006):

- dużą część dziecięcych działań można przewidzieć, znając bodźce w chwili wystąpienia reakcji lub tuż przed jej wystąpieniem, od których wyzwała się ono dzięki procesom pośredniczącym,
- rozwój zależy od interioryzacji zdarzeń, dzięki temu uczeń nabywa umiejętność wychodzenia poza jednorazowe informacje,
- wraz z rozwojem intelektualnym kształci się zdolność komunikowania wielokierunkowego za pomocą słów lub symboli (co się zrobiło, co ma się zamiar zrobić), przejście od koherentności do logiczności – rozumowania analitycznego (przekroczenie progu adaptacji),
- rozwój umysłowy uzależniony jest od kontaktu między nauczycielem a uczniem, ucznia wprowadza się w kulturę, która go formułuje (stałe związki kulturowe: rodzina, osoby będące obiektem identyfikacji, nauczyciele, bohaterowie),
- język to instrument ułatwiający nauczanie, środek reprezentowania doświadczenia, czynnik wzajemnej komunikacji, dzięki któremu uczeń samodzielnie poznaje otoczenie,
- rozwój umysłowy odznacza się wzrostem zdolności jednoczesnego uwzględniania wielu możliwości.

Autor sformułował cechy teorii nauczania i twierdzenia dotyczące samego procesu nauczania. Teoria nauczania jest teorią preskryptywną, określającą zasady skutecznego zdobywania wiedzy i umiejętności, miernikiem krytycznego oceniania metod nauczania i uczenia się oraz teorią nauczania normatywną, ustalającą kryteria i określającą warunki ich realizacji. Teoria nauczania ma na celu doskonalenie, a nie opisywanie procesu uczenia się, zajmuje się sposobami opanowania tego, co zamierzamy uczniowi przekazać. Jej istotę stanowi uczenie się i rozwój oraz zgodność z teoriami uczenia się i rozwoju, za którymi się opowiada. Cechami teorii nauczania są:

określenie rodzaju doświadczeń, skutecznie wyrabiających w dziecku dyspozycje do uczenia się, nadawanie wiedzy – struktury, najłatwiej przyswajalnej dla ucznia, dostosowanej do sytuacji i uzdolnień, określenie porządku chronologicznego, w jakim wiadomości przeznaczone do przyswojenia mają być przedstawione, oraz charakter i częstotliwość stosowania nagród i kar w procesie uczenia się i nauczania (stopniowe przechodzenie od zewnętrznych, np. nauczycielskich, do wewnętrznych, swoistych, związanych z radością z samodzielności rozwiązania problemu, zadań, ćwiczeń). Szczególną rolę przypisuje kulturowym, motywacyjnym i indywidualnym czynnikom wpływającym na proces uczenia się.

Z kolei głównym problemem teorii nauczania jest poszukiwanie efektywnych metod użytkowania modelu kulturowego do osiągnięcia celów kształcenia i wychowania. Poszukiwanie wymaga aktywizacji, podtrzymywania i ukierunkowania procesu, czyli uruchomienia działalności, zapewnienia ciągłości oraz zapobiegania przypadkowości. Skuteczność nauczania polega na łagodzeniu konsekwencji popełnionego błędu i zwiększaniu korzyści płynących ze znalezienia odpowiedniej drogi. Przygotowując materiał nauczania, należy brać pod uwagę: predyspozycje uczniów, strukturę materiału, kolejność tematów, problem wzmocnienia nabytych informacji. Istnienie różnic indywidualnych u uczniów ma skłaniać nauczyciela do rozumnego dostosowywania celów, treści, metod i środków dydaktycznych do ich indywidualnych potrzeb. Konstruując programy autorskie, należy brać pod uwagę wielość dróg prowadzących do realizacji celów, rozmaite sposoby aktywizowania uczniów i układania przez nich ciągów zadań. Według Brunera teoria nauczania powinna uwzględniać fakt, że program nauczania odzwierciedla nie tylko charakter samej wiedzy, ale charakter tego, który wiedzę posiada, oraz charakter procesu dochodzenia do niej. Zapoznavanie ucznia z jej tajnikami nie polega na wbijaniu do głowy jej wyników, ale przede wszystkim na nauce aktywnego uczestniczenia w procesie umożliwiającym tworzenie wiedzy. Dziecko ma pełnić w nim rolę twórczego aktora, a nie reaktywnego widza. Należy zachęcić go do samodzielnych odkryć, dochodzenia do uogólnień, umożliwiania zdobywania podstawowych umiejętności, wyrobienia poczucia wiary we własne siły, nauczyć posługiwania się wiedzą wcześniej zdobytą w celu dostrzegania jej wewnętrznych związków, pojmowania związków myślowych, a także nabycia szacunku dla jego swoistych umiejętności myślowych, stawiania pytań problemowych oraz wysuwania pomysłów.



Zgodnie z modelem kompetencji poznawczych Brunera jako kombinacji sprawności enaktywnych (manipulowanie obiektami, świadomość przestrzenna), ikonicznych (rozpoznawanie wzrokowe, zdolność porównywania i wydobywania różnic) oraz symbolicznych (rozumowania abstrakcyjne z kluczową rolą języka), w procesie rozwoju uczniowie, jak twierdzi A. Brzezińska (2006, s. 12-15), opanowują stopniowo coraz bardziej złożone sposoby reprezentacji – od enaktywnych poprzez ikoniczne po symboliczne. Stają się oni coraz sprawniejsi w przechodzeniu od jednego sposobu do drugiego i w dobieraniu ich do wymogów sytuacji czy zadań. Przykładem może być dyskusja (sposób symboliczny) nad tym, czego uczniowie dowiedzieli się w wyniku eksperymentu przeprowadzonego przez nauczyciela (sposób ikoniczny) lub samego siebie (kombinacja sposobu ikonicznego i enaktywnego). Wniosek z tego, że dzieciom należy nie tylko dostarczać różnorodnych materiałów badawczych i narzędzi, stwarzać warunki do pracy, ale motywować systematycznie do działań, które z jednej strony będą dopasowane do tego, co już potrafią (wykorzystanie posiadanych doświadczeń), a z drugiej w niewielkim stopniu będą przekraczać aktualny poziom ich kompetencji (poszerzanie zdolności poznawczych).

Z edukacji wspierającej rozwój J. Brunera wynikają następujące idee:

- uczenie się stanowi proces aktywny (osoba ucząca się) i społeczny (sytuacja, w jakiej przebiega);
- uczniowie samodzielnie konstruują nowe pojęcia, korzystają z posiadanej wiedzy, selekcionują napływające informacje, tworzą hipotezy, podejmują decyzje, a ich umysł włącza nowe doświadczenia do konstruktów umysłowych już istniejących;

- nauczyciel motywuje różnymi sposobami do samodzielnego odkrywania wiedzy przez uczniów, dwa podmioty wchodzi i angażują się w aktywny dialog;
- efekty edukacyjne zależne są od: predyspozycji uczniów – ich kompetencji zdobytych we wcześniejszym okresie, sposobu strukturyzowania sytuacji czy materiału uczenia się przez nauczyciela i stopnia dostosowania ich do aktualnych możliwości, sekwencji prezentowania materiału uczenia się, uwzględniającej cechy uczniów, natury i tempa udzielania informacji zwrotnych oraz systemu wzmocnień stosowanego przez nauczyciela;
- edukacja wspomaga rozwój, jeśli stosuje się właściwe metody strukturyzowania wiedzy (upraszczanie procedur działania, generowanie nowych propozycji, wzrost zdolności manipulowania).

Konstruktywne nauczanie – uczenie się jest przeciwstawne konserwatywno-adaptacyjnemu stylowi prowadzenia zajęć, który dominuje w praktyce polskich nauczycieli. Ich jałowość, paradoks, fragmentyzacja i erozyjność osobistej wiedzy oraz kompetencji (Klus-Stańska, 2015, s. 18) świadczy o niskim poziomie jakości przekazywanej wiedzy i odchodzenia od paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego, w którym owa jakość wiedzie prym. Ona jest warunkiem skutecznych zmian edukacyjnych, zdecydowanie świadczy o innowacyjnych wzorcach metodycznych, merytorycznych i badawczych nauczyciela, jego krytycznej refleksji nad swoistą pracą, nad wyborem orientacji podmiotowej bądź przedmiotowej, autoedukacji, kompetencji, doskonalenia zawodowego, samokontroli, efektywności kształcenia i ewaluacji. Stanowi podstawowy instrument do zmiany w modelach myślenia o edukacji oraz praktycznego działania nauczycieli w szkołach.

Jakość decyduje o: ukierunkowaniu edukacji na nurt konstruktywistyczny, humanistyczny, libertariański, emancypacyjny, krytyczny, na wszechstronną twórczość uczniów, dbałości o swoisty rozwój i wybór ich drogi życiowej w przyszłości, wyborze kształcenia respektującego epistemologiczną psychologię głębi umysłowych, doborze intrygujących zadań i ćwiczeń rozwojowych, wprowadzeniu w dialog i wielokierunkową komunikację. Istotne jest to również w nabywaniu poczucia sprawstwa, czyli przeświadczenia o możliwości aktywnego wpływania na własne losy, rzeczywistość i uczenie się. Mówiąc o konstruktywistycznej jakości nauczania w polskiej szkole, możemy skierować uwagę na: założenia filozoficzne, psycho-

logiczne i socjologiczne, tworzące fundament modelu kształcenia, opartego na prymacie całości – opozycyjnego wobec podejścia asocjacyjnego i atomistycznego (Zalewska, 2003, s. 97), integrację, ujmowaną jako odpowiedź na specyfikę rozwojową dzieci i holistyczne postrzeganie przez nich rzeczywistości, nowy kontekst i nowe wymogi dla systemu szkolnego w klasach I-III, dotyczące: rekonstrukcji stosowanych metod słownych, podających, służących przyswajaniu wiedzy, rekonstrukcji przestrzeni i organizacji wszechstronnego środowiska uczenia się, rekonstrukcji przygotowania, kompetencji kadry, rekonstrukcji celów i zadań szkoły, zbudowanych w nowej racjonalności (Klus-Stańska, 2015, s. 42), poczynawszy od alfabetyzacji wizualnej poprzez alfabetyzację krytyczną (Kwieciński, 2007), samorządność i podmiotowość jako przeciwieństwo szkoły całkowicie podlegającej polityce państwa, indywidualizację kształcenia wielostronnego, gromadzenia, stosowania paradygmatu konektywistycznego. O poszukiwaniu nowej jakości nauczania przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej świadczy interdyscyplinarne wsparcie w odkrywaniu przez niego tajników wiedzy, poszerzanie horyzontów myślowych, umiejętność budowania konstruktywnej kompatybilności między teorią i praktyką, projektowania takiej pedagogiki, która w centrum stawia troskę o wielointeligentny rozwój dziecka, wprowadza go w kulturę, tworzy środowisko do wzrastania w społeczeństwo, otwiera i rozwija dla pedagogiki perspektywę jakościowego myślenia o nauczaniu dzieci. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na troskę o elastyczne relacje podmiotowe i wielki potencjał osobowy uczniów, dążenie do realizacji swoich pasji, umacnianie poczucia wartości poprzez sprawczość, adekwatność i doświadczenie autonomii w twórczym oraz wielokierunkowym działaniu. Do kolejnych poszukiwań należą: wrastanie w treści symboliczne kultury – jej dzieła i język, swobodę, wieloświatopoglądowość, podejmowanie wyzwań cywilizacyjnych, pozytywne przekształcanie środowiska uczenia się, gotowość nauczyciela do krytycznej samooceny, reagowanie na sygnały i potrzeby społeczne, zielone światło na inicjatywy i oryginalne pomysły dziecięce, wyrównywanie startu i szans edukacyjnych uczniów, stosowanie paradygmatu wspólnoty i partycypacji. Poglębiona refleksja nad jakością nauczania skierowana jest szczególnie w kierunku rozwijania kompetencji wiedzy ucznia i nauczyciela, wyznaczających zasięg myślenia, rozumienia, interpretacji oraz konstruowania siebie i rzeczywistości dookoła. Wiedza wypracowana w tym zakresie może

uczestniczyć w implementacji jakościowych zmian zachodzących w szkole, klasie, uczniu, nauczycielu, zatem w przestrzeni edukacyjnej, społecznej i kulturowej. Istotnym jest, aby tropy poszukiwań były pełne nowych wyzwań, możliwości, a przede wszystkim podejmowania urozmaiconych działań edukacyjnych, aby stanowiły platformę wymiany doświadczeń i wiedzy pomiędzy teoretykami i praktykami, doskonalenia kompetencji do jakościowego nauczania i traktowania uczenia się jako: zmianę sposobów zachowania, odejście od pasywności przyswajania wiedzy na rzecz konstruktywności, odejście od szkoły jako miejsca produkcji jednostek na rzecz aktywnego miejsca tworzenia swoistej wiedzy, rozwiązywanie problemów i tworzenie sytuacji problemowych w ich naturalnym kontekście, wiedzę o własnych procesach poznawczych, korzystania ze strategii jako rezultatu doświadczeń szkolnych, przenoszenie materiału wyuczonego na sytuacje pozaszkolne, sprawdzanie wiedzy i umiejętności opartej na konstruktywizmie – sytuacje zadaniowe, rzetelność wykonania, prezentacja swojej przedwiedzy, kompatybilność diagnostyki i uczenia się, zakładanie portfolio, pomiar i ocena założonych zachowań.



## PYTANIA SPRAWDZAJĄCE

1. Na czym polega metodyka aktywna, którą powinni uprawiać nauczyciele wczesnej edukacji?

.....  
.....

2. Przedstaw systemowy model edukacji zintegrowanej.

.....  
.....

3. Jak rozumiesz kompleksowość w odniesieniu do procesu edukacyjnego?

.....  
.....

4. Jaka jest rola w integracji układu problemowo-kompleksowego w ujęciu B. Suchodolskiego?

.....  
.....

5. Uzasadnij zalety poszukiwania i odnajdywania nowych sensów edukacji kompleksowej.

.....  
.....

6. Dokonaj interpretacji celu, prezentując jego różne ujęcia w kontekście integracji.

.....  
.....

7. Zaprezentuj reorientację ujmowania celów wcześniej i obecnie.

.....  
.....

**8. Wykaż różnice pomiędzy celami ogólnymi, operacyjnymi i szczegółowymi.**

.....  
.....

**9. Wyjaśnij twórczy charakter celów edukacyjnych.**

.....  
.....

**10. Co to znaczy, że celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka?**

.....  
.....

**11. Co rozumiesz pod pojęciem metody aktywizujące i jakie znaczenie mają w procesie wielointeligentnego rozwoju dziecka?**

.....  
.....

**12. Przedstaw dowolną klasyfikację metod aktywizujących i dokonaj charakterystyki trzech wybranych propozycji sposobów uczenia się dzieci.**

.....  
.....

**13. Dlaczego projekt uważany jest za najbardziej wartościową od strony merytorycznej metodę uczenia się?**

.....  
.....

**14. Jakie znaczenie ma obserwacja dla całościowego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym?**

.....  
.....

**15. Wyjaśnij znaczenie dialogu w edukacji wczesnoszkolnej.**

.....  
.....



**16. Dlaczego pytania uczniowskie mają znaczenie dla wielointeligentnego rozwoju ucznia?**

.....  
.....

**17. Jakie są sposoby projektowania problemowych ośrodków tematycznych?**

.....  
.....

**18. Jakie rodzaje sytuacji edukacyjnych może zaproponować nauczyciel uczniom w trakcie zajęć zintegrowanych?**

.....  
.....

**19. Jakie znaczenie mają zadania rozwojowe i poznawcze w procesie kształtowania osobowości dziecka?**

.....  
.....

**20. Na podstawie własnych obserwacji ocen umiejętności nauczyciela wspierającego rozwój uczniów i wskaż sposoby pracy wykorzystywanej przez niego na zajęciach zintegrowanych z uczniami w szkole.**

.....  
.....



## ĆWICZENIA

**1. Wybierz propozycje właściwej leksyki dla konstruowania zróżnicowanych celów operacyjnych (A lub B). Uzasadnij, którą propozycję leksykalną wybrałeś i dlaczego?**

Propozycja A

Uczeń:

- zapoznaje
- wymienia
- nazywa
- podaje definicję
- przyswaja
- wskazuje
- wdraża
- wyrabia

Propozycja B

Uczeń:

- poszukuje
- bada
- odkrywa
- eksperymentuje
- eksploruje
- różnicuje
- przedstawia argumenty
- tworzy
- weryfikuje
- konstruuje
- rozwiązuje problemy
- rozumie
- negocjuje
- wykazuje się decyzyjnością
- prowadzi dialog
- dyskutuje

- 2. Jakie kategorie pytań należy wybrać, przygotowując problemowy temat dnia? (zakreśl właściwe)**
  - a. podające nazwy
  - b. wyjaśniające
  - c. przedstawianie definicji
  - d. sprawdzające założenia
  - e. badające motywy i działania
  
- 3. Wybierz założenia charakterystyczne dla paradygmatu normatywnego:**
  - a. klasyfikacje, typologie
  - b. swobodna aktywność ucznia
  - c. bierność nauczyciela
  - d. brak uwzględnienia sekwencji, faz, ogniw procesu nauczania – uczenia się
  - e. logika, uporządkowanie, systematyczność
  - f. rozwijanie wszechstronnej osobowości ucznia
  - g. kierownicza rola nauczyciela
  - h. kontrola pracy
  - i. zróżnicowany świat zdarzeń ucznia
  - j. przyswajanie i zapamiętanie wiedzy
  - k. wspieranie całościowego rozwoju dziecka.
  
- 4. Wskaż założenia paradygmatu instrukcyjnego w pracy nauczyciela klas I-III:**
  - a. zadania zamknięte
  - b. wysoki status projektowania zajęć
  - c. rozwijanie myślenia krytycznego
  - d. klimat i zróżnicowana przestrzeń edukacyjna
  - e. mierzalność efektów
  - f. zmiany jakościowe
  - g. orientacja na wynik
  - h. testy, sprawdziany, klasówki
  - i. edukacja przyjazna uczniom
  - j. pogłębiony katalog kompetencji dziecka
  - k. współpraca, współbycie, współzadaniowość

**5. Przedstaw model ucznia i nauczyciela w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym.**

.....

.....

.....

.....

.....

1

2

3

4

## Rozdział IV

### Planowanie i organizacja pracy edukacyjnej w klasach I-III

## 4.1. Nauczyciel jako refleksyjny praktyk i promotor działań edukacyjnych

Okres edukacji wczesnoszkolnej traktuję jako otwarty proces uczenia się i nauczania, w którym nauczyciel tworzy sytuacje i okazje do stawiania zróżnicowanych i zmiennych pytań, rozumowania, logicznego myślenia, rozwiązywania problemów, samodzielności odkrywczą-poszukującej, aktywnego działania. Jako promotor działań edukacyjnych wprowadza uczniów w świat nauki, w nowe, nieznanne tajniki wiedzy. Spełnia rolę sprawcy, twórcy i organizatora procesu edukacyjnego. Funkcjonuje w zmiennym świecie i z pewnością uprawia zupełnie inaczej swój profesjonalizm niż wcześniej. Mówiąc inaczej, mam na myśli odejście od stereotypowości, rutyny, wszechwiedzącego autorytetu, zwolennika nauczania po śladzie i strategii odtwórczej do refleksyjnego praktyka, rozwijającego myślenie rozumowe i pytajne, składające się na myślenie twórcze, ale i krytyczne oraz naukowe. Według niego wczesna edukacja postrzegana jest jako działalność nieuporządkowana, nieprzewidywana i nieoczekiwana, wymaga przemyślanych działań, ma charakter racjonalnego rozumowania, przebiega swobodnie, ale z użyciem pierwiastka logiki, z zastosowaniem procedur krytycyzmu i sprawdzania. D.A. Schon (1983, s. 17), twórca koncepcji refleksyjnego praktyka, twierdzi, że świat, w którym żyjemy, jest bardzo dynamiczny, a owa dynamiczność utrudnia nam przygotowanie uczniów na wszystko. Koncepcja ta nie była stworzona na potrzeby edukacji, jednak jej rola została dostrzeżona w łączeniu teorii z praktyką. Praktyka, jak twierdzi B. D. Gołębiak (2014, s. 204), jest złożona, niepewna, niestabilna i do takiej właśnie rzeczywistości ma uczniów przygotować refleksyjny praktyk. Refleksja to rodzaj myślenia, którego cechą jest namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu z różnych stron, rodzaj teoretycznego rozumowania (Kwiatkowska, 2008, s. 64; Taraszkiewicz, 2003, s. 11; Konieczny, 2021, s. 34-35). Refleksyjny praktyk przyjmuje, że wiedza jest w naszym działaniu i nad naszym działaniem.

Myśląc o tym, co robimy, tworzymy wiedzę w działaniu. Wiedza nas kształtuje, pozwala nam na działanie w sytuacjach nowych, trudnych. Jest fundamentem do budowania własnego profesjonalnego warsztatu nauczyciela. Refleksyjna praktyka może służyć jako zamiennik nadmiernego uczenia się.



**Nauczyciel poprzez refleksję bada własną praktykę w oparciu o wiedzę teoretyczną, wie, jaki jest jej cel, modelując przy tym swoje kolejne działania. K. Polak (1999, s. 78) twierdzi, że refleksja dokonuje się na dwóch poziomach:**

- refleksja w działaniu jako proces myślowy o cechach nielogicznych, wywołany przez doświadczenie, jednostka go kontroluje w ograniczonym zakresie;
- refleksja nad działaniem jako seria pytań pojawiająca się po zaistniałej sytuacji w celu jej interpretacji.

Refleksyjny praktyk analizuje doświadczenia, dokonuje interpretacji opartej o wiedzę teoretyczną, wkracza w autorefleksję w pracy i zgodnie ze stanowiskiem M. Taraszkiewicz (2003, s. 14) nauczyciel jest ciągłym uczniem – przyjmuje jego podmiotowość, uwzględnia potrzeby i możliwości rozwojowe, uznaje jego świat jako równowartościowy. Razem z uczniem podejmuje refleksje prowadzące do wspólnych poszukiwań. W tego typu sytuacji wpisuje się nadrzędny cel edukacji, którym jest wszechstronny rozwój dziecka, osiąganym dzięki harmonii między uczeniem się, nauczaniem, wychowaniem, kształceniem umiejętności. Edukacja w ujęciu refleksyjnego praktyka jest zaspokojeniem ciekawości poznawczej uczniów, wdrażaniem do intelektualnej i moralnej samodzielności, które pozwalają rozumieć świat i podejmować uzasadnione działania. Na znaczenie wiedzy w klasie szkolnej oraz na rozumienie i wyjaśnianie innych umysłów zwracał

uwagę psycholog J. S. Bruner. W swoich rozważaniach stawiał pytanie: Jak małe dzieci uczą się interpretacji myśli, uczuć i intencji innych, tego, co inni mają na myśli, przez to, co mówią? Rozumienie innych umysłów zdaniem Brunera to właśnie proces interpretacyjny, bliski refleksji. Wyjaśnienie i rozumienie traktowane były jako dwa różniące się style nadawania znaczeń. To właśnie on olbrzymią rolę przywiązywał do idei refleksji jako pojmowania sensu i uczenia się ze zrozumieniem. Według Brunera (2006, s. 128) uczeń stopniowo przechodzi od rozumienia sensu na poziom „meta” powracania do tego, czego wcześniej się nauczył poprzez wyrażanie i ekspozycję prac, poprzez refleksję, poprzez myślenie o własnym myśleniu. Jest to droga wychodzenia poza dostarczone informacje, otwartości interpretacji, rozumienia tekstu i odniesień od przeszłego – teraźniejszego i możliwego, którą w swojej pracy edukacyjnej powinien uwzględniać refleksyjny praktyk. Interpretacja tekstu i interpretacja innych umysłów to „bycie w świecie” i rozumienie siebie w perspektywie świata tekstu. Idea refleksji to postrzeganie umysłu podmiotu jako myślącego, który podejmuje wymianę intersubiektywną zorientowaną na poszukiwanie sensu i rozumienia. Owo rozumienie dokonuje się poprzez narrację, dokonywaną bezpośrednio i pośrednio.

Refleksyjny praktyk rozwija dociekliwość poznawczą ucznia, zdolność jego dziwienia się światem, którą już posiada. W głębi tkwi coś, co podpowiada mu, że nauka to wielka zagadka, którą trzeba rozwiązać. Dla dziecka świat i wszystko, co w nim się dzieje, jest czymś nowym, co budzi zdziwienie. Nie przyzwyczajają się do niego, lecz pozostaje on dla niego czymś tajemniczym. Nauczyciel zachowuje wrażliwość i otwartość na działania ucznia, a czasem uczy się od niego spojrzenia na ten świat. Jako promotor twórczej pracy uczniów przygotowuje na zajęcia zintegrowane różnego rodzaju materiał edukacyjny, stosuje strategie uczenia się – nauczania, zachęca do tworzenia pomysłów, decyzyjności, konstruowania wiedzy z różnych dziedzin, stwarza sytuacje wymagające twórczego myślenia, uwzględnia to, do czego uczniowie chcieliby zmierzać. Ponadto wykazuje otwartość na dziecięce pytania, nawet te dziwne, zaskakujące, odpowiednio je interpretuje i tłumaczy; na niezwykle i oryginalne pomysły, które traktuje jako ważne i wartościowe, określając, co jest w nich ciekawe, a co nie, ceni i popiera dziecięcą spontaniczną inicjatywę. Wszystkie swoje działania ukierunkowuje na rozwój.



### **4.1.1. Predyspozycje do zawodu nauczyciela i jego osobowość**

Predyspozycje zawodowe to wrodzone skłonności do wykonywania danego zawodu. Najchętniej wykonujemy ten zawód, który lubimy i który sprzyja naszej osobowości. Zawód nauczyciela jest zawodem trudnym, wieloaspektowym i złożonym. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej to osoba, która powinna posiadać określone predyspozycje zawodowe, czyli umiejętność rozwiązywania problemów, przekazywania wiedzy w zrozumiały dla innych sposób. Konsekwencja i systematyczność to cechy świadczące między innymi o predyspozycji do wybranego zawodu. Według Ch. Daya (2008) każdy nauczyciel powinien się dokształcać, rozwijać zdobyte już umiejętności, znać historię, literaturę, kulturę, obyczaje własnego kraju i przekazywać je uczniom, odznaczać się dobrą kondycją psychiczną, posiadać umiejętności aktywnego wsłuchiwanie się w to, co mówią, koncentrować się na ważnych zagadnieniach, wybierając z nich najważniejsze treści i właściwie interpretować zachowania uczniów. Istotna jest również umiejętność zadawania odpowiednich pytań problemowych, która powinna przebiegać w jasny, klarowny i zrozumiały dla uczniów sposób. Nauczyciel ma być emocjonalnie zaangażowany w wykonywanie swojego zawodu oraz mieć jak najlepszy kontakt z uczniami, ma umieć wykorzystywać swoją wiedzę w odpowiednim momencie. W pracy z dziećmi w klasach I-III wymagana jest także interpretacja wydarzeń i rozumienia ich w odniesieniu do zachowania uczniów. W swoim rozwoju pedagog ma kierować się wartościami i zasadami, według których postępuje w dalszym życiu. Bardzo istotne są predyspozycje interpersonalne i społeczne, czyli umiejętność nawiązywania kontaktu, otwartość na problemy innych, wiedza. Charyzma, autorytet, kompetencje zawodowe oraz merytoryczne i rzeczowe przygotowanie do zajęć to czynniki wpływające na status zawodowy nauczyciela.

Wszelkie innowacyjne idee pedagogiczne, cele, treści, zasady, metody i formy kształcenia realizowane są i eksploatowane dzięki działalności nauczyciela. Jego osoba i osobowość, start zawodowy, przygotowanie, umiejętności zawodowe, wspomniany wcześniej autorytet oraz postawa ideowo-moralna stanowią przedmiot badań światowych i odgrywają decydującą rolę w procesie nauczania i wychowania dziecka. Osobowość wychowawcy to, jak pisze J. Stefanović (1976, s. 19), ogół wszystkich jego właściwości oraz postępo-

wania i zachowania się, które w pewien sposób – pobudzająco lub hamująco – oddziałują na uczniów, a jednocześnie wpływają na wyniki działalności obu podmiotów. Mimo to napotykamy na duże trudności określenia pozytywnych cech nauczyciela klas I-III.

Edukacja wczesnoszkolna ma do spełnienia priorytetową rolę. W całokształcie celów ogólnych i operacyjnych oraz zadań przygotowanie uczniów klas I-III do nauki w klasach wyższych musi się przeplatać i tworzyć integralną całość wraz z zaspokajaniem ich potrzeb rozwojowych. Kluczowa rola nauczyciela polega na tym, że jest on pierwszym wychowawcą – opiekunem, który wprowadza dziecko w sposób systematyczny, w szeroko rozumiany świat współczesny. Zawód nauczyciela różni się od innych profesji nie tylko samą nazwą, lecz tym, że pedagog pracuje całokształtem swoich cech, swoim postępowaniem i zachowaniem się. Tego rodzaju refleksje i przekonania są podstawą dociekań nad tym, jakimi cechami powinien się odznaczać, jakie struktury duchowe mogą mu rzeczywiście zapewnić skuteczną realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych w szkole. Wartościowym nauczycielem nie może być każdy. Mistrzostwo w pracy dydaktyczno-wychowawczej osiągają jednostki o określonych cechach osobowości. Uważam, że istnieje bardzo szeroki wachlarz cech wchodzących w skład etyki zawodowej nauczyciela, który przyjmując na siebie obowiązki dydaktyczno-wychowawcze, bierze olbrzymią odpowiedzialność. Do tych cech należą:

- konstruktywna aktywność,
- poczucie humoru,
- rozwijanie wrażliwości uczniów,
- wspomaganie rozwoju, troskliwość,
- wiedza, kompetencje edukacyjne,
- inteligencja, krytycyzm,
- twórczość innowacyjna,
- zaufanie, wiarygodność, szacunek, wierność,
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji,
- rozpoznawanie komunikatów pozawerbalnych,
- umiejętność prowadzenia dialogu edukacyjnego,
- szczerłość, lojalność, autentyczność,
- empatia,
- indywidualne podejście do ucznia,
- rozpoznawanie uczuć, emocji,
- rozwijanie wrażliwości uczniów.

Zaprezentowane cechy tworzą model doskonałego pedagoga – dobrego przewodnika, doradcy, organizatora i przyjaciela dziecka, pedagoga „z duszą”, o jakim marzył w dziele pt. „O duszy nauczycielstwa” J. Wł. Dawid (1948, s. 77). Uważał, że zasadniczą cechą nauczyciela ma być wewnętrzny nakaz dobroci, co nie może wykluczyć stanowczości postępowania i stawiania wymagań wychowankom, gdyż to jest konieczne dla ich rozwoju. Miarą skuteczności pracy wychowawczej staje się wielkość jego duszy, zdolność widzenia przez niego w każdym uczniu człowieka bliskiego sobie, a nie uciążliwego rywala w zimnej grze o uzyskanie przewagi psychicznej. Ten wybitny psycholog, pedagog, sformułował szereg zależności pomiędzy emocjonalnym i intelektualnym stosunkiem do dziecka a efektywnością pracy pedagogicznej, które uitorowały drogę późniejszym badaniom. Autor próbował odpowiedzieć na podstawowe dla pedeutologii pytanie: „Co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem z urodzenia – z powołania”? W tym pytaniu zawarł pewien pogląd na osobowość wychowawcy, a mianowicie taki, że istnieją jakieś szczególne cechy człowieka, które przesądzają o jego przydatności do pracy pedagogicznej, że wartościowy nauczyciel posiada pewne właściwości psychiczne, które odgrywają istotną rolę w procesie oddziaływania na uczniów i które są właściwościami raczej wrodzonymi niż ukształtowanymi. Miłość dusz ludzkich rozumiał jako bezinteresowne działania na rzecz innego człowieka oraz stałą troskę o jego rozwój moralny i intelektualny. Dzięki miłości do dziecka nauczyciel potrafi wydajnie pracować, nawet w bardzo trudnych warunkach. Dzięki niej doskonalili on samego siebie. Miłość człowieka jest motywem pracy pedagogicznej.



Kreśląc perfekcjonalistyczny ideał nauczyciela, J. Wł. Dawid (1948, s. 79) twierdził: *„W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny, wygodny, – inżynier, który przebił tunele, przeprowadził mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to możliwe u lekarza, zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. a już nauczyciel – zły człowiek, jest sprzecznością w samym określeniu niemożnością”.*

Autor – miłość dusz ludzkich uzupełnił takimi cechami jak: silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebą doskonałości, którą zaspokoić może planowa i systematyczna praca samokształceniowa.

W praktyce edukacyjnej typ nauczyciela, który żywi głębokie przywiązanie do dziecka, na pewno istnieje. Jest nim pedagog mający rozwinięte życie wewnętrzne, charakteryzujący się poczuciem odpowiedzialności, obowiązkowości i odznaczający się najwyższym stopniem cech dodatnich. Nie są to zdarzenia częste, na co wskazuje fakt, że współczesna szkoła i nauczyciel nie zawsze cieszą się uznaniem wśród swoich uczniów, rodziców, społeczeństwa.

W. Okoń (1972, s. 43) w swoich rozważaniach nad modelem „doskonałego” nauczyciela dokonał szkicu osobowości nauczycielskiej, opierając się na potrójnych podstawach:

- psychologicznych, dotyczących stosunku nauczyciela do własnej osoby, wyrażającej się w stałym dążeniu do stawania się mądrzejszym, lepszym i wrażliwszym oraz do czynienia innych takimi;
- pedagogicznych, dotyczących stosunku nauczyciela do uczniów. Dla uczniów ważne jest to, czy wychowawca jest sprawiedliwy, wymagający, a jednocześnie wyrozumiały, serdeczny i życzliwy;
- socjologicznych, określających stosunek nauczyciela do społeczeństwa.



W. Okoń (1972, s. 14) na temat funkcjonowania nauczyciela jako wzoru osobowego pisze: *„Szczególną właściwością twórczości wychowawczej jest upodobnienie się tworzywa do twórcy, wychowanka do wychowawcy. Owo upodobnianie ma miejsce zarówno wówczas, gdy wychowawca reprezentuje niepożądane cechy charakteru i umysłowości, jak i wówczas, gdy wychowawca reprezentuje wysokie walory osobiste”.*

Autor uważa, że wartość nauczyciela nie sprowadza się jedynie do wartości osobistej, do tego, jaką posiada wiedzę, ale przede wszystkim do tego, jak potrafi wykształcić u wychowanków bogatą i twórczą osobowość, pewne normy moralne oraz wyposażyć w wiedzę o świecie, upodobania kulturalne, umiejętności techniczne. Dopelnieniem charakterystyki osobowości jest określenie jego stosunku do społeczeństwa. Cechą dominującą osobowości, która zmusza nauczyciela do przeciwstawiania się złu społecznemu, jest uspołecznienie, którego granica przebiega między wartościami społecznymi (dobro społeczeństwa) i wartościami egoistycznymi (dobro osobiste). Cechę uspołecznienia określa autor jako zaangażowanie w kształtowaniu własnego społeczeństwa, własnego narodu, jako udział w jego ustawicznej naprawie.

B. Dymara (1993, s. 101) wymienia różne typy nauczycieli:

- rzemieślnik, stara się zrealizować program, dba o dobrą organizację zajęć, zmierza zawsze do poczucia dobrze spełnionego obowiązku;
- formalista, nie uwzględnia potrzeb dziecka, nie bierze pod uwagę obowiązku aktualizowania swoich kwalifikacji, zajęcia prowadzi według podobnych schematów, niezależnie od struktury materiału programowego i zewnętrznych sytuacji, chętnie kieruje się instrukcjami, wytycznymi, wskazówkami z zewnątrz;
- optymista, maksymalnie potrafi wykorzystać skromne zasoby swojej wiedzy, jest atrakcyjny w sposobie bycia, nic go nie przeraża i nie zniechęca, nawet wówczas, gdy nie osiąga wraz z uczniami dobrych wyników;

- intelektualista konsekwentny, zamiłowany filolog, zna literaturę i język, wiele umie, nastawiony jest na realizowanie programu kształcenia kultury literackiej, dążąc do wnikliwości, pomija szereg materiałów i tematów, które mniej go interesują i mniej mu odpowiadają;
- nauczyciel „z ducha”, zawód traktuje jako powołanie i posłannictwo. Wnosi niepokój, inwencję, zaangażowanie, chce zmienić wszystko, stąd nie zawsze jest akceptowany w gronie pedagogicznym. W centrum zainteresowania nowatora jest zawsze uczeń jako rozwijająca się osobowość.

Autorka uważa, że najbardziej pożądanym typem jest nauczyciel „z ducha”. We współczesnym świecie potrzebni są ludzie zdolni, inteligentni i zaradni. Podstawę takich cech stwarza się właśnie w ramach pierwszych szkolnych kroków, dzięki odpowiedniemu postępowaniu nauczyciela – wychowawcy.

Tematykę współczesnego nauczyciela podejmuje również D. Wawrzyniak (2003, s. 467), która stwierdza, że na przestrzeni ostatnich lat ustawicznie dyskutujemy o nauczycielu. Jaki powinien być? Oczywiście – wartościowy. Jeśli szkoła ma sprostać wymaganiom teraźniejszości, musi oprzeć się na wychowawcy, który będzie stymulatorem myślenia, działania, samowychowania ucznia oraz rzecznikiem konkretnej, ale i pięknej wizji przyszłości. Często mówi się o anonimowości nauczyciela względem ucznia, o jego braku nowoczesności w podejmowaniu zadań edukacyjnych. Doświadczenie i wiedza są ważne w tym zawodzie, ale o wiele ważniejsze jest zrozumienie potrzeb i przeżyć uczniów, ciągły kontakt i wspólna codzienna praca. Nauczycielem powinien być człowiek nieszablonowy, nietuzinkowy, niezwykły.



Piękne i wielkiej doniosłości są słowa Jana Pawła II (1991, s. 182): *„Dzisiejszy nauczyciel winien starać się sprostać wyzwaniom współczesnego świata. Świadomy przemian, jakie się w nim dokonują i wszechobecnego wpływu mediów na formowanie młodego człowieka powinien umieć ukazać, że w wychowaniu chodzi przede wszystkim o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – ażeby poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko „z drugim”, ale i „dla drugich”.*

Od czasów dawidowskich zawód nauczyciela podlega dalej ciągłej ewolucji, a szkoły przejmują nadmiar zadań edukacyjnych. Uległa zmianie rola społeczna i jego status zawodowy, powstało „pole” specjalności, do którego wszyscy masowo i usilnie dążą. Praca jest znormalizowana, może podjąć ją każdy, kto posiada odpowiednie wykształcenie, często z przypadku, a nawet bez predyspozycji. Dawidowskie czasy napawały optymizmem i zachętą do wykonywania tak szlachetnej profesji. Dzisiaj obserwujemy rywalizację, zawiść, zazdrość i ciągły wyścig, który ma się skończyć jak najszybszym dotarciem do mety. Wykonywać profesjonalnie zawód nauczyciela w dobie tak wielkich zmian i przeobrażeń jest bardzo trudno. Mimo tego w edukacji wczesnoszkolnej widoczne jest zaangażowanie i motywacja do pracy. Biorąc pod uwagę sferę osobowościową nauczyciela, należy podkreślić coraz częściej widoczny w praktyce edukacyjnej klas najmłodszych altruizm i wysoki poziom empatii, które towarzyszą wszelkim zamierzeniom i działaniom dydaktyczno-wychowawczym. Wybierając ten zawód, trzeba być najpierw „dobrym, szlachetnym człowiekiem”, a następnie prawdziwym pedagogiem, fachowcem i specjalistą.

### 4.1.2. Osobisty wymiar pracy zawodowej nauczyciela wczesnej edukacji

W praktyce szkolnej należy podejmować intensywne próby poprawiania jakości edukacji wczesnoszkolnej oraz zwracać uwagę na proces samokształcenia i samodoskonalenia nauczycieli. Sposobem na radzenie sobie z celami, zadaniami, oczekiwaniami, napięciami, jakie wiążą się z działalnością współczesnej szkoły oraz konstruowaniem środowisk uczenia się i przestrzeni nauczania, kluczowym staje się system stymulowania i projektowania swoistego rozwoju, a obecnie osobiste uczenie się, które stanowi nowe wyzwanie dla nauczycieli. Jest to uczenie osobiste oparte na praktyce, kładące nacisk na rozpoznawanie oraz reagujące na określone zjawiska, w którym indywidualna wiedza tworzy interdyscyplinarną sieć. Bycie nauczycielem to nie tylko profesja, ale określony styl aktywnego życia, przejawiający się innowacyjnym dążeniem do samorozwoju, odkrywaniem siebie, to ciągła postawa zadziwienia, motywująca do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące celu i sensu wdrażania innowacji do edukacji. To również tworzenie własnego poznawczego świata namysłu poprzez dostrzeganie problemów, formułowanie pytań, dociekanie, rozważanie, rozwijanie wielokierunkowych zainteresowań, ale również doświadczenie, podmiotowość, sprzyjające warunki do rozwijania umiejętności oraz nabywania nowych kompetencji. Samokształcenie w rozwoju nauczyciela stanowi integralny element innowacyjnego procesu kształcenia, uważane jest jako celowe, poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy (Wenta, 2003, s. 104; Batorowska, 2012).

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej podejmuje szereg wyzwań i zadań decydujących o jakości jego pracy, którą poddaje krytycznej refleksji odnośnie do stosowanych metod, technik i strategii nauczania – uczenia się, rozwija samodzielność, wrażliwość na wartości, korzysta z zasobów, inicjuje atrakcyjny dla siebie oraz uczniów klimat. Tworzy diametralnie zupełnie inny obraz procesu uczenia – nauczania, nie stawia ograniczeń czasowych i przestrzennych, przyjmuje rolę lidera, przewodnika, który prowadzi ucznia przez labirynt wiedzy, trenera – motywującego i wspomagającego w radzeniu sobie z psychologicznymi problemami związanymi z nadmiarem informacji i z niemożnością radzenia sobie z nimi (Donderowicz, 2014, s. 159-160). Nauczać to znaczy proponować model i doświadczenia, uczyć



się – poprzez praktykę i refleksję. Wchodząc w świat kreowania własnego „Ja”, nauczyciel uczy się aktywnego myślenia systemowego, problemowego, kreatywnego działania, konstruowania swoistej wiedzy, innowacyjności, komunikowania się, łącząc się z „innymi”, szuka sposobów kształcenia różnego rodzaju kompetencji. Te procesy ewoluują w stronę metanauczania, eksponującego samodzielne uczenie się. Tym samym przygotowuje się do samokształcenia ustawicznego w obszarach nasyconych innowacyjnością, wchodzi w tak zwane „magiczne partnerstwo”, tworzy „scenę wspólnej uwagi” (Tomasello, 2002; Nowak, Kruk, 2018; Batorowska, 2012; Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016) zawierającą potencjał poznawczy, który uruchamia się w czasie interakcji, stanowiąc tworzywo dla konstruowania struktur wiedzy i generowania nowych zachowań. Jego tradycjonalizm zastępuje konstruktywizm. Tworząc osobiste terytorium kultury i uczenia się, w oryginalny oraz pomysłowy sposób kreuje sieć aktywnych działań, w których uczestniczy, rozwija swoiste zainteresowania oraz systematycznie poszerza pole doświadczeń. Projektując różnorodne ćwiczenia i zadania praktyczne, „zanurza się” w autentyczne środowisko, wchodząc z nim w interakcje. Towarzysząca temu inicjatywa tworzenia nowych rozwiązań nauczania – uczenia się na etapie wczesnoszkolnym, wysokie pole energii motywuje, uaktywnia, ożywia różnorodność działalności. Nauczyciele zdobywają wiadomości, łącząc się z koleżankami i kolegami w sieciach. Tutaj wymieniają informacje, dzięki czemu samoistnie zdobywają nowe kompetencje, stanowiące zespół umiejętności niezbędnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem w związku z powiększającym się dostępem do informacji i jej źródeł oraz wynikających z konieczności oceny jej prawdziwości, ważności, rzetelności, a także zrozumienia i użycia zgodnie z prawem i etyką. Poszukują, gromadzą i wykorzystują informacje zdobyte również w sieci dla edukacji. Nowatorstwo – twórczość – samodzielność stają się wielointeligentnym drogowskazem do cyklicznego wzbogacania interdyscyplinarnego wachlarza wiedzy.

Nauczyciele klas I-III włączający owe założenia w swoją praktykę mogą rozważać następujące sugestie: czytać specjalistyczne publikacje, śledzić blogi wprowadzające innowacje, eksperymentować z narzędziami wzbogacającymi proces nauczania – uczenia się na zajęciach zintegrowanych; zachęcać do korzystania z sieci w celu uzyskania zasobów naukowych, krytycznych, wybiórczych; oferować rusztowania i wsparcie oraz stwarzać możliwości refleksji;

tworzyć elastyczne środowiska lean, zawierające autentyczny kontekst, np. wykorzystując materiały problemowe i oparte na analizie przypadków do budowania wspólnych zasobów i udostępniania ich najlepszym praktykom; efektywnie wykorzystywać pomoce naukowe; tworzyć społeczności za pomocą mediów promujących łączność – zaangażowanie, współpracę, rozwój, profesjonalizm.

Kolejnym ważnym aspektem dbania o poziom osobistego uczenia się nauczycieli jest systematyczne rozwijanie i nabywanie przez nich kompetencji krytycznych. Owa krytyczna świadomość jest wręcz nieoceniona w rozumianej orientacji krytycznej każdego pedagoga, obejmującej:

- zdolności poznawcze, warunkujące możliwość analitycznego rozważania treści i kontekstu informacji, jej uwikłań, przesłań;
- ciekawość poznawczą, rozumianą jako stan/proces motywujący, dynamizujący, „zasilający” i kierunkujący poszukiwanie wiarygodności informacyjnej oraz łączące z nią umiejętności formułowania pytań, zainteresowanie i zaangażowanie poznawcze;
- refleksyjny i autorefleksyjny namysł nad efektami i skutkami informacji (charakteryzujący się rozważaniem różnych aspektów problemu, będący rozumowaniem uruchamianym dzięki rozumieniu, na ile wiedza może być dla mnie i dla innych konkretna, przydatna, konieczna, zagrażająca, myląca itp.).

Nauczyciele, wykazując ową krytyczną świadomość, czują się „silniejsi mentalnie”, zmieniają swoją pozycję z biernego konsumenta na krytycznego i refleksyjnego badacza, o czym szerzej będę pisać w kolejnych podrozdziałach.

### 4.1.3. Kompetencje i twórczość



Ukształtowanie kompetencji zawodowych niezbędnych w prawidłowym planowaniu, realizacji i ocenie własnych przedsięwzięć edukacyjnych oraz pracy uczniów jest istotnym zadaniem w kształceniu nauczycieli. Kompetencje zawodowe to zdolność i gotowość do wykonywania czynności zawodowych w sposób zgodny ze standardami. Jest to również zdolność do stosowania wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach w obszarze zawodowym i poza zasadniczymi zajęciami. Kompetencje nauczycielskie to struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli, które są niezbędne dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej.

W klasach I-III nauczyciele:

- dostosowują sposób przekazywania odpowiedniej wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw uczniów do naturalnej w tym wieku aktywności,
- umożliwiają im poznawanie świata w całej jego złożoności,
- wspomagają ich samodzielność uczenia się,
- inspirują do wyrażania własnych myśli i przeżyć,
- rozbudzają ich ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej edukacji.

Edukacja zintegrowana wymaga od nauczyciela przyjmowania różnych ról. Zamiast nauczyciela skoncentrowanego na dążeniu do najlepszego przekazania uporządkowanej, „podręcznikowej” wiedzy i kontrolowania procesów przyswajania jej przez uczniów, w klasach I-III według R. Michalak (2005, s. 5) powinny pracować osoby o kompetencjach:

- przedmiotowych i aplikacyjnych (przewodnik),
- w zakresie oceniania i monitorowania rozwoju dziecka (obserwator),
- w zakresie motywowania, aktywizowania i wspomagania rozwoju ucznia (facylitator),
- menadżerskich (organizator).

Kompetencje profesjonalne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stały się także przedmiotem zainteresowań P. Kowolika (2000, s. 230), który przyjmując rozległą płaszczyznę teoretycznych i praktycznych odniesień, wyróżnił:

- kompetencje naukowo-specjalistyczne, dotyczące wiedzy merytorycznej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej,
- kompetencje naukowo-pedagogiczne, związane z profesjonalnym działaniem nauczyciela w procesie nauczania,
- kompetencje interpretacyjne, ważne w nadawaniu znaczeń otoczeniu społeczno-przyrodniczemu,
- kompetencje interakcyjne, warunkujące jakość podejmowanych interakcji,
- kompetencje realizacyjne, dotyczące umiejętnego doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji celów,
- kompetencje opiekuńcze, skoncentrowane na zaspokajaniu podstawowych potrzeb dzieci,
- kompetencje negocjacyjne, ważne w kontaktach społecznych z dziećmi, rodzicami i innymi osobami,
- kompetencje facylitatorskie, związane z umiejętnością stymulowania procesów rozwojowych uczniów.

Wszystkie wymienione kompetencje uważam za bardzo istotne w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który sam ma zdawać sobie sprawę z faktu, że uzyskane w toku kształcenia kwalifikacje nie wystarczają na cały okres aktywności zawodowej. Oczywiście potrzeba aktualizowania wiedzy i umiejętności nakazuje zachować równowagę między własnymi, interdyscyplinarnymi kompetencjami z wielu obszarów edukacyjnych w klasach I-III a kompetencjami pedagogicznymi. Należy zatem doskonalić jedno i drugie w procesie edukacji permanentnej.

Potrzeba kształtowania nauczyciela z pasją, zdolnego do samooceny i ukierunkowania własnych działań na zgodne z zainteresowaniami cele, a jednocześnie człowieka przyjmującego odpowiedzialność za własne doskonalenie oraz kierującego się w życiu potrzebą osiągnięć i własnego rozwoju to w ujęciu H. Hamer (2004, s. 48) prio-

rytety współczesnej edukacji elementarnej. Przy czym zakłada się, że człowiek ten może rozwijać się wówczas, gdy przyjmuje odpowiedzialność za samego siebie. W konsekwencji w wielu propozycjach edukacyjnych tak olbrzymi nacisk kładzie się na samoocenę wszystkich osób zainteresowanych jakością życia szkolnego. Zatem niezbędne jest, aby wyodrębnione kompetencje nauczycielskie znalazły odzwierciedlenie w procesie samooceny jako istotnym elemencie dokonywanej na co dzień ewaluacji.

Problematyka kompetencji nauczyciela powinna stanowić podstawę refleksji dotyczącej jego profesjonalnego rozwoju. Tylko kompetentny pedagog jest bowiem zdolny stworzyć dojrzałą aksjologicznie wizję procesu dydaktyczno-wychowawczego i budować rzeczywistość szkolną wokół wielu wartości humanistycznych.

Istotną rolę w realizacji wszelkich zadań edukacyjnych i funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela powinno odgrywać jego twórcze działanie. R. Schulz (1990, s. 18) za współczesnego twórczego nauczyciela edukacji elementarnej uważa osobę, która systematycznie poszukuje lepszych, innowacyjnych rozwiązań pedagogicznych z dziećmi, przewiduje skutki własnej działalności oraz kierunek i charakter zmian dokonywanych w osobowości ucznia. Innowacje pedagogiczne są przejawem twórczej pracy nauczyciela, podczas której rodzą się zmiany celowe i uzasadnione, możliwe do sprawdzenia w praktyce. Nowatorstwo pedagogiczne oznacza działalność nauczyciela polegającą na wdrażaniu i upowszechnianiu innowacji pedagogicznych w warunkach konkretnej szkoły. Zatem innowacja i postęp pedagogiczny są rezultatem twórczej postawy nauczyciela klas I-III. Należy pamiętać również o tym, że twórcze działania nauczyciela z pasją powinny doprowadzić do równie kreatywnych działań dziecięcych na zajęciach w szkole. Bardzo dużo zależy od stylu pracy, który stymuluje lub hamuje uzdolnienia uczniów. Jedno jest pewne, twórczość należy systematycznie rozwijać.



**Pedagog twórczy to jednostka pomysłowa i otwarta na pomysły innych, kompetentna, stale podnosząca swoje kwalifikacje. Jej zajęcia z dziećmi są wyjątkowe, urozmaicone, ciekawe i magiczne nie tylko pod względem realizacji tematu bloku problemowego czy tematu dnia, ale również w projektowaniu i poszukiwaniu nowych rozwiązań edukacyjnych, w zapewnianiu dzieciom odpowiednich warunków do zdobywania umiejętności, wiedzy i sprawności oraz w rozwijaniu zainteresowań. Swoją twórczość i pasję eksponuje systematycznie, inspiruje ciekawą przygodą, angażuje się w nowe projekty, umie zaciekawić tematem, potrafi elastycznie i oryginalnie łączyć zabawę z ruchem, muzyką, plastyką, wierszami, bajkami, rymowankami itp. Nauczyciel twórczy dąży do samorealizacji, rozwija i egzemplifikuje swoją pasję, realizuje ją i pielęgnuje. Jego codzienny warsztat pracy powinien zawierać pierwiastek nowoczesności, a niezbędnym czynnikiem tego unowocześniania jest analityczne i twórcze podejście do działania oraz samokształcenie i samodoskonalenie.**

Twórczość w zawodzie nauczyciela, jak pisze M. Woźniak (2010, s. 30), przejawia się solidną motywacją do działania, chęcią osiągnięcia zamierzonego celu, szeroką wiedzą i różnorodnymi wielostronnymi zainteresowaniami. Osoby twórcze są śmiałe, odważne poznawczo, umieją kontrolować swoje emocje, to jednostki z wyraźnym wyeksponowaną potrzebą autoedukacji, działają bezinteresownie i wytrwale, posiadają wysokie poczucie wartości, umieją zaradzić wszelkim problemom, potrafią także zachowywać się naturalnie w każdej sytuacji, doceniają swoje zamierzenia i tworzenie nowych innowacji. Aby systematycznie rozwijać dziecięcą twórczość, należy w pracy dydaktyczno-wychowawczej wybrać odpowiednie środki,

czas i miejsce wykonania zadania, oczywiście ma temu towarzyszyć poszukiwanie, odkrywanie, tworzenie. Według J. Łukasik (2005, s. 4) bardziej liczy się proces aktywnego tworzenia czegoś nowego aniżeli sam efekt.

Uważam, że w wykonywaniu tego tak ambitnego zawodu nauczyciela edukacji elementarnej pasja, entuzjazm i zaangażowanie świadczą o ambitnych planach edukacyjnych wobec dzieci, które odczuwają potrzebę wyzwania w nich aktywności do nauki, pracy i zabawy.

## **4.2. Podstawa programowa**

Podstawa programowa to najważniejszy i zasadniczy akt prawny normujący działania edukacyjne, wyznaczający kierunki przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej na kolejnych etapach edukacyjnych. Podstawę programową powinien opracowywać zespół naukowców, metodyków, nauczycieli praktyków – osiągających wysokie efekty edukacyjne w pracy oraz pracowników systemu egzaminacyjnego. Podstawę programową zatwierdza minister edukacji. Dokument ten określa, jakim celom ma służyć i jakie zadania ma realizować edukacja szkolna, wskazując przede wszystkim na harmonijny rozwój ucznia. Nie można ograniczać się tylko do realizacji materiału nauczania. Podstawa programowa zawiera kanon podstawowych treści nauczania, precyzuje umiejętności i sprawności, jakie powinny zostać opanowane przez uczniów w toku kształcenia oraz wskazuje, jakim postawom powinno sprzyjać nauczanie i wychowanie szkolne. Zestaw opanowanej wiedzy, nabytych umiejętności oraz ukształtowanych postaw nazywamy kompetencjami, w które dany etap edukacyjny powinien wyposażać ucznia (Karbowniczek, 2016, 2014, s. 208; Adamek, 2005; Kędzierska, 2001, 2005). Z jej treści wynika, że należy pogłębiać i wzbogacać treści. Podstawa programowa nie ustala bezpośrednio wymagań stawianych uczniom, ale stanowi źródło określania tych wymagań. Ma charakter otwarty i elastyczny, pozwala na przyjmowanie wielu nowatorskich rozwiązań metodycznych. Jej znajomość obowiązuje wszystkich nauczycieli uczących na określonym etapie edukacyjnym, a jej zawartość ma być uwzględniona w autorskich programach nauczania. W odniesieniu do I etapu edukacji wczesnoszkolnej oprócz wnikliwego zapoznania i odwoływania się w toku działań edukacyjnych do aktualnej podstawy pro-

gramowej, nauczyciel powinien również wykazać się znajomością podstawy programowej wychowania przedszkolnego w celu zachowania ciągłości oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych i dydaktyczno-wychowawczych oraz ścisłej integracji w ujęciu interdyscyplinarnym, uwzględniając działania dwupodmiotowości.



**Podstawa programowa spełnia następujące funkcje: regulacyjną, standaryzacyjną, ideologiczną, ekologiczną, organizacyjną, dydaktyczną, sterującą praktyką oświatową.**

Tabela 6. Podstawa programowa i jej funkcje

Funkcje podstawy programowej	Znaczenie
Regulacyjna	funkcja kluczowa, nadająca kierunek i płaszczyzny pracy organizacyjnej dydaktycznej i wychowawczej, określa cele, zadania szkoły oraz treści dla poszczególnych etapów edukacyjnych
Standaryzacyjna	wskazuje zakresy wymagań dotyczących jasności celów, zadań, treści kształcenia, określa poziom osiągnięć uczniów w programach nauczania, planach pracy edukacyjnej, podręcznikach, ustala wzorce postępowania edukacyjnego nauczyciela w toku działań dydaktycznych, uwzględnia koherentność w praktyce
Teleologiczna	przejrzystość i wyrazistość w formułowaniu celów, uzasadniona celowość działań edukacyjnych według hierarchii, spójność i konkretność, uwzględnianie wartości, kształtowanie światopoglądu, akcent na samodzielność



Ideologiczna	bezpośrednio wpływa na edukację, uwzględnia zasady polityki edukacyjnej, uzasadnia cele, formułuje oczekiwania, odwołuje się do wartości aksjologicznych, określa strategię działań edukacyjnych w celu osiągnięcia pożądaných rezultatów oraz cennoscć i przydatnoścć wiedzy, a także kontekstowoścć i słusznoscć ideologiczną
Organizacyjna	obejmuje całość działań organizacyjnych w zakresie struktury, warunków, sposobów realizacji zadań edukacyjnych
Dydaktyczna	realizacja celów i zadań wynikających z aktualnego Rozporządzenia, wyznacza treści, dostosowuje treści, metody i formy pracy do możliwości uczniów poprzez indywidualizację, uwzględnia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykorzystanie deficytów (zakres działań)
Edukacyjna	sformułowanie kryteriów wartościowania standardów, programów, podręczników, ocena przydatności i skuteczności działań edukacyjnych w odniesieniu do zaplanowanych celów, wskazana ścisła kompatybilność z obowiązującymi programami nauczania

*Źródło: opracowanie własne na podstawie: Konarzewski, K. (2004), Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, Warszawa: Wyd. ISP; MEN, Reforma systemu edukacji. Projekt, WSiP, Warszawa 1998.*

Aktualnie obowiązująca „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej” z dnia 14.02.2017 roku została podpisana przez Minister Edukacji Narodowej mgr Annę Zalewską, a przygotowana przez zespół pod kierunkiem Doroty Dziamskiej. Źródłem konstruowania tej podstawy były: uwzględnienie założeń reformy systemu edukacji z 1999 roku, efekty kształcenia wprowadzone reformą w 2009 roku, koncepcja nauki całościowej, opartej na paradygmatach Ryszarda Więckowskiego.

Ta podstawa stanowi ósmy dokument wyznaczający wymagania, ramy edukacji wczesnoszkolnej, licząc od okresu transformacji ustrojowej w Polsce (1989). Poniżej (tabela 7) przedstawiłam wykaz podstaw programowych, które obowiązywały w polskim systemie oświatowym na I etapie edukacyjnym (klasy I-III) od 1992 roku.



W podstawie programowej (zał. 2) czytamy: „Proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I-III szkoły podstawowej umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna”.

Tabela 7. Wykaz podstaw programowych dla I etapu edukacyjnego (klasy I-III)

Data podpisania	Ustawa; Rozporządzenie	Tytuł
18.08.1992	Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 IX 1991 r. Zarządzenie nr 23 MEN z dnia 18.08.1992 w sprawie minimum programowego obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących. Zał. 1. (Dz.U. 1992, 92.5.25, Dz.Urz., MEN 92.5.25 Prawo Oświatowe)	Minimum programowe nauczania początkowego
15.02.1999	Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 IX 1991 r. Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Zał. 1 (Dz.U. 1999 nr 14, poz.129)	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Sześcioletnia szkoła podstawowa I i II etap edukacyjny. I etap edukacyjny klasy I-III. Kształcenie zintegrowane
26.02.2002	Rozporządzenie MENiS z dn. 26.02.2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zał. 2 (Dz.U. 2002, nr 51, poz. 458).	Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Szkoła podstawowa I i II etap edukacyjny. I etap edukacyjny klasy I-III. Kształcenie zintegrowane

06.11.2003	Rozporządzenie MEN i S; z dn. 06.11.2003 r. (poz. 2041) zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zał. 1 (Dz.U. 2002, nr 51, poz. 458, Dz.U. 2003, nr 210, poz. 2041)	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów. Szkoła podstawowa I i II etap edukacyjny. I etap edukacyjny klasy I-III. Kształcenie zintegrowane
23.08.2007	Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 IX 1991 r. Rozporządzenie MEN zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zał. 2 (Dz.U. 2003, 157 poz. 11.00 157.0001100).	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów. Szkoła podstawowa. I etap edukacyjny klasy I-III. Kształcenie zintegrowane
23.12.2008	Rozporządzenie MEN z dnia 23.12.2008 r. w sprawie podstawy wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zał. 2 (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I-III. Edukacja wczesnoszkolna
30.05.2014	Rozporządzenie MEN z dnia 30.05.2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zał. 2 (Dz.U. 2014, poz. 803).	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I-III. Edukacja wczesnoszkolna
14.02.2017	Rozporządzenie MEN z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Zał. 2 (Dz.U. 2017, poz. 356).	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I-III. Edukacja wczesnoszkolna

*Źródło: opracowanie własne.*

Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Szkoła respektuje jego podmiotowość w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do nauki na II etapie edukacyjnym.

Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy:

- wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;
- zapewnienie prawidłowej organizacji nauki, zabawy i odpoczynku dla uzyskania ciągłości procesów adaptacyjnych w odniesieniu do wszystkich dzieci, w tym rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;
- wspieranie:
  - aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów nauki, zabawy i odpoczynku;
  - wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielne go uczenia się;
- wybór (konstruowanie) programu edukacji wczesnoszkolnej, opartego na treściach adekwatnych do poziomu rozwoju dzieci, ich możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania oraz uwzględniającego potrzeby i możliwości uczniów rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;
- planowa realizacja programu edukacji wczesnoszkolnej szanująca godność uczniów, ich naturalne, indywidualne tempo rozwoju, wspierająca indywidualność, oryginalność, wzmacniająca poczucie wartości, zaspokajająca potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;
- zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii;

- organizacja zajęć:
  - dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość z odkrywania wiedzy, rozumienia emocji, uczuć własnych i innych osób, sprzyjających utrzymaniu zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego (szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej);
  - umożliwiających nabywanie doświadczeń poprzez naukę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, prowadzenie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie;
  - wspierających aktywności dzieci, rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność i poczucie obowiązku;
  - wspierających rozumienie doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorostania;
  - umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju;
  - wspierających poznawanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwojowym ucznia;
  - wspierających dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego, poznanie wartości i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowań wynikających z tych wartości, a także odkrycia przez dziecko siebie jako istotnego integralnego podmiotu tego środowiska;
  - umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także nauki, zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju;

- organizacja przestrzeni edukacyjnej:
  - ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz możliwość osiągnięcia celów wychowawczych i kształcących;
  - umożliwiającej aktywność ruchową i poznawczą uczniów, nabywanie umiejętności społecznych, właściwy rozwój emocjonalny oraz zapewniającej poczucie bezpieczeństwa;
  - stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiającej integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu edukacji wczesnoszkolnej i programu wychowawczo-profilaktycznego;
- współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka;
- systematyczne uzupełnianie za zgodą rodziców realizowanych treści o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i rozwoju;
- systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie umiejętności samodzielnego uczenia się.

**Zakres treści występujących w podstawie programowej można poszerzać, ale nie wolno ich zawężyć.**

Podstawa programowa zawiera cele kształcenia – wymagania ogólne, które zostały opisane do czterech obszarów rozwojowych ucznia: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Cele uczeń osiąga w procesie kształcenia i wychowania przez rozwój prostych czynności praktycznych i intelektualnych w czynności bardziej złożone.

- W zakresie obszaru rozwoju fizycznego uczeń osiąga:
  - sprawności motoryczne i sensoryczne tworzące umiejętność skutecznego działania i komunikacji;
  - świadomość zdrowotną w zakresie higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i trybu życia;
  - umiejętność wykorzystania własnej aktywności ruchowej w różnych sferach działalności człowieka: zdrowotnej, sportowej, obronnej, rekreacyjnej i artystycznej;

- umiejętność respektowania przepisów gier, zabaw zespołowych i przepisów poruszania się w miejscach publicznych;
- umiejętność organizacji bezpiecznych zabaw i gier ruchowych.
- W zakresie obszaru rozwoju emocjonalnego uczeń osiąga:
  - umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich;
  - umiejętność rozpoznawania i rozumienia, i nazywania emocji oraz uczuć innych osób, potrzebę tworzenia relacji;
  - umiejętność przedstawiania swoich emocji i uczuć przy pomocy wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu;
  - świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie;
  - umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową;
  - umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z próbą ich zrozumienia dlatego występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku;
  - umiejętność rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych form artystycznych wyrazu.
- W zakresie obszaru rozwoju społecznego uczeń osiąga:
  - świadomość wartości uznawanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe, potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości;
  - umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości;
  - potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które uczeń reprezentuje, nazywania tych grup i ich cech charakterystycznych;
  - umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania;
  - umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii;
  - umiejętność wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych;

- umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i osoby dorosłe, w tym starsze, oraz sposoby okazywania go za pomocą form wyrazu oraz stosownego zachowania;
  - umiejętność samodzielnej organizacji czasu przeznaczanego na odpoczynek indywidualny i w grupie;
  - umiejętność dbania o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy, w tym bezpieczeństwo związane z komunikacją za pomocą nowych technologii oraz bezpieczeństwo uczestnictwa w ruchu drogowym.
- W zakresie obszaru rozwoju poznawczego uczeń osiąga:
- potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia;
  - umiejętność posługiwania się w mowie i piśmie językiem polskim, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę;
  - umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań;
  - umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym;
  - umiejętność rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem;
  - umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązywania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów;
  - umiejętność czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli;
  - umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń;
  - umiejętność rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego;
  - umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj;



- o umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swoich spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii;
- o umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych.

Treści kształcenia znajdują się w załączniku nr 2 podstawy programowej (strony 23-47) z zakresu poszczególnych dziedzin: edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, informatycznej, muzycznej, wychowania fizycznego, języka obcego nowożytnego, języka mniejszości narodowej lub etnicznej, języka regionalnego, kaszubskiego, etyki. Występują one w postaci osiągnięć – efektów edukacyjnych ucznia. Zajęcia mają charakter zintegrowany, a nie przedmiotowy.

Struktura treści kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej w poszczególnych działach przedstawia się następująco:

- I Edukacja polonistyczna
  - o Słuchanie
  - o Mówienie
  - o Czytanie
  - o Pisanie
  - o Samokształcenie
  - o Kształcenie językowe
- II Edukacja matematyczna
  - o Rozumienie stosunków przestrzennych i cech wielkościowych
  - o Posługiwanie się liczbami
  - o Czytanie tekstów matematycznych
  - o Rozumienie pojęć geometrycznych
  - o Stosowanie matematyki w sytuacjach życiowych
- III Edukacja społeczna
  - o Rozumienie środowiska społecznego
  - o Orientacja w czasie historycznym
- IV Edukacja przyrodnicza
  - o Rozumienie środowiska przyrodniczego
  - o Funkcje życiowe człowieka, ochrona zdrowia, bezpieczeństwo, odpoczynek
  - o Rozumienie przestrzeni geograficznej

- V Edukacja plastyczna
  - Percepcja wizualna, obserwacja i doświadczenia
  - Ekspresja twórcza
  - Recepcja sztuki plastycznej
- VI Edukacja techniczna
  - Organizacja pracy
  - Znajomości informacji technicznej, materiałów i technologii wytwarzania
  - Stosowanie narzędzi i obsługi urządzeń technicznych
- VII Edukacja informatyczna
  - Rozumienie, analizowanie i rozwiązywanie problemów
  - Programowanie i rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera i innych urządzeń cyfrowych
  - Posługiwanie się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi
  - Kompetencje społeczne
  - Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa
- VIII Edukacja muzyczna
  - Słuchanie muzyki
  - Ekspresja muzyki
  - Improwizacja ruchowa, rytmika, taniec
  - Gra na instrumentach muzycznych
- IX Wychowanie fizyczne
  - Utrzymanie higieny osobistej i zdrowia
  - Sprawność motoryczna
  - Formy rekreacyjno-sportowe
- X Edukacja językowa. Język obcy nowożytny
- XI Edukacja językowa. Język mniejszości narodowej lub etnicznej
- XII Edukacja językowa. Język regionalny – kaszubski
- XIII Etyka

### **Warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej i sposób realizacji treści programowych**

Edukacja wczesnoszkolna stanowi I etap edukacyjny w strukturze systemu oświaty i obejmuje klasy I-III. Składa się z 13 obszarów edukacyjnych:

1. Edukacja polonistyczna
2. Edukacja matematyczna
3. Edukacja społeczna

4. Edukacja przyrodnicza
5. Edukacja plastyczna
6. Edukacja techniczna
7. Edukacja informatyczna
8. Edukacja muzyczna
9. Wychowanie fizyczne
10. Edukacja językowa. Język obcy nowożytny
11. Język mniejszości narodowej lub etnicznej
12. Język regionalny – kaszubski
13. Etyka

Charakteryzują ją: systematyczność nauki, wielokierunkowość, dostosowanie tempa pracy do możliwości psychofizycznych dziecka. Edukacja wczesnoszkolna w świetle podstawy programowej (2017, zał. 2, s. 43) wymaga staranności w doborze treści, środków, strategii, metod kształcenia, aby ukazać uczniom scalony obraz świata i ułatwić jego rozumienie.

Kształcenie na tym etapie kontynuuje rozpoczęty w przedszkolu proces adaptacji do współpracy w grupie oraz proces indywidualnej i grupowej aktywności poznawczej. Pozwala to uczniom na zróżnicowaną naukę, umożliwia świadome uczestnictwo w procesie edukacyjnym oraz rozwijanie własnego potencjału.



**Edukacja w klasach I-III ma charakter zintegrowany. Kształcenie zintegrowane obejmuje:**

- integrację czynnościową – proces uczenia się oparty jest na zróżnicowanych formach aktywności ucznia;
- integrację metodyczną – integrowanie różnych strategii i metod nauczania – uczenia się;

- integrację organizacyjną – tworzenie przestrzeni i organizacja wielointeligentnych działań dziecka w szkole i poza nią, naturalne uczenie się, dynamika w stosowaniu różnych form aktywności;
- integrację treściową – unaukowiona wielowiedza, interdyscyplinarność, wiedza połączona w szersze kategorie, epizody, treści kształcenia ujęte w całości, tworzące sieć wzajemnych zależności (Janicka-Panek, 2004); zbliżająca myślenie ucznia do ujęć interdyscyplinarnych poprzez analizę istotnego zagadnienia, dla którego wykorzystamy treści z różnych dyscyplin nauki (Klus-Stańska, 2005, s. 196).

**Podstawową formę organizacji pracy uczniów stanowi dzień wielokierunkowej aktywności ucznia, a nie typowa lekcja szkolna.**

Podstawa programowa oparta jest na antropologicznej koncepcji rozwoju człowieka, na „wychodzeniu poza dostarczone informacje” i systematycznej diagnozie rozwoju dziecka, jego mocnych oraz słabych stron. Edukacja ma być nastawiona na rozwój dziecka, a nie na rozwój przystosowany do edukacji. Nauczyciele powinni stosować twórcze rozwiązania w pracy w zakresie realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Uczenie się ma być zmienne i dynamiczne. Wykluczony zostaje tylko jeden wzór metodyczny i organizacyjny.

Nauczyciele, planując proces wychowania, pomagają uczniom:

- poznać wartości i adekwatne do nich zachowania,
- budować poczucie własnej wartości, rozwijać motywację do dalszej nauki.

Proces edukacji przybiera formę pracy zbiorowej, grupowej i indywidualnej i jest wyprowadzany z naturalnych sytuacji edukacyjnych. Umożliwia on eksplorację świata, zdobywanie nowych doświadczeń i interakcję z otoczeniem. Odchodzi się od przekazywania gotowych informacji na rzecz osobistego procesu nadawania znaczeń oraz rozumienia ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Na tej podstawie uczeń zdobywa wiedzę.

Nauczyciele w klasach I-III uwzględniają:

1. Trzy naturalne strategie uczenia się: percepcyjno-odtwórczą, percepcyjno-wyjaśniającą i percepcyjno-innowacyjną;
  - strategia percepcyjno-odtwórcza – instrukcje, polecenia przyjmowane od nauczyciela, nauczanie po śladzie, rutyna, odtwarzanie, monolog, słuchanie, bierność uczniów, rejestrowanie, utrwalanie, reprodukcja wiedzy, orientacja przedmiotowa – nauczyciel kierownikiem procesu edukacyjnego;
  - strategia percepcyjno-wyjaśniająca – możliwość aktywności ucznia, poszukiwania, wyjaśnianie nauczyciela, zadawanie pytań, stopniowe samodzielne odkrywanie wiedzy, tworzenie autentycznych relacji;
  - strategia percepcyjno-innowacyjna – otwarte pole do działania przez dziecko przy wykorzystaniu innowacji, dialog, możliwość nadawania znaczeń, negocjacji, decyzyjności, konstruowanie wiedzy przez uczniów, podejmowanie dyskursu, rozwiązywanie problemów, rozwijanie krytycznego myślenia, przetwarzanie, kategoryzowanie i porządkowanie informacji.
2. Stosowanie różnych metod kształcenia, w tym metod organizacyjnych (łącznie z klasami autorskimi), zgodnie ze stylem pracy uczniów.

Istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, z otoczeniem społeczno-przyrodniczym, kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością tego obszaru jest komunikatywne posługiwanie się językiem ojczystym w mowie i piśmie połączone z umiejętnością czytania.

Istota edukacji matematycznej prowadzi do odkrywania i poznania pojęć: liczba, działanie arytmetyczne. Proces ten oparty jest na intuicji matematycznej dziecka oraz jego własnych strategiach myślenia. Wiedza matematyczna powinna układać się w logicznie powiązany system prowadzący od myślenia konkretno-obrazowego w kierunku myślenia pojęciowego. Pomaga w tym spiralny i liniowy układ treści.

Podstawa programowa nie uwzględniła w swoich opisach obszaru – edukacja przyrodnicza.

Istotą edukacji społecznej jest odkrycie istnienia określonych procesów zachodzących w otoczeniu uczniów. Ich rozumienie jest pochodną obserwacji i doświadczenia jako wyniku celowego spostrzeżenia. Nauczyciel dba o organizację przestrzeni, w której uczniowie mogą eksplorować, obserwować i doświadczać.

Edukacja muzyczna doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą. Muzykowanie wspiera motywację do działań grupowych, wpływa na nastrój uczniów, co ma wielkie znaczenie w procesie organizacji pracy.

Istotą edukacji plastycznej jest umożliwienie dzieciom spostrzegania wartości wizualnych, które zawarte są w otoczeniu oraz w naturze. Nauczyciel stosuje w pracy różne techniki plastyczne. Uczniowie, wykazując naturalną potrzebę wyrażania swoich doznań wewnętrznych, wykorzystują do tego techniki plastyczne, muzykowanie czy działania konstrukcyjne. Znaczenie tych działań jest włączone w edukację polonistyczną, matematyczną, przyrodniczą, a dzięki integracji czynnościowej, organizacyjnej i metodycznej wspomagają one rozwój mowy i myślenia.

Istotą edukacji technicznej jest praca ucznia, a podejmowane przez niego zadania techniczne prowadzą do konstrukcji form użytkowych. Te zaś nauczyciel włącza do kolejnych działań jako materiał dydaktyczny, ukazując dzieciom ich funkcjonalność. Nadrzędna wartość zadań technicznych to umiejętności i sprawności techniczne.

Jedną z najważniejszych potrzeb ucznia w młodszym wieku szkolnym jest potrzeba ruchu. Dla zabezpieczenia zdrowego rozwoju zajęcia ruchowe odbywają się każdego dnia jako element kształcenia zintegrowanego. Przynajmniej 1 godzina zajęć w tygodniu powinna odbywać się w sali gimnastycznej z dostępem do urządzeń sportowych. Nauczyciel uwzględnia zabawy i gry ruchowe, zapobiegające wadom postawy oraz ćwiczenia kształtujące nawyki utrzymania zdrowego trybu życia. Istnieje potrzeba organizowania zajęć z gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej, prowadzonej przez specjalistów. W klasach I-III większość zajęć należy organizować na świeżym powietrzu.

Rozwijanie kompetencji w zakresie języka obcego nowożytnego stanowi proces wieloletni. Na tym etapie edukacyjnym powinien on przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju dziecka. Istotne jest pozytywne nastawienie do nauki języka obcego oraz budowanie postawy i szacunku wobec różnorodności języków, kultur i narodowości, swoistej tożsamości.

Edukacja informatyczna wprowadza uczniów w świat języka informatyki. Zajęcia informatyczne nauczyciel przeprowadza, wykorzystując przestrzeń klasy, organizując aktywność uczniów z wykorzystaniem liczmanów, gier planszowych, materiału naturalnego czy form plastycznych, technicznych wykonanych przez dzieci, nie za-

wsze używając komputerów czy też innych urządzeń cyfrowych. Praca z komputerem powinna dotyczyć ćwiczeń i zadań edukacyjnych, wynikających z realizacji treści z poszczególnych obszarów edukacji występujących w programie nauczania. Powinna być łączona z różnymi formami aktywności poznawczej ucznia w młodszym wieku szkolnym. Ważny jest dostęp do pracowni komputerowej.

Obowiązkiem nauczyciela jest zapoznanie się z podstawą programową kształcenia ogólnego dla edukacji wczesnoszkolnej i jej realizacja w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi.

Odbiorcami podstawy programowej są:

- autorzy własnych programów dla I etapu edukacyjnego – klasy I-III,
- nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej,
- autorzy podręczników, przewodników metodycznych, zeszytów ćwiczeń,
- recenzenci programów i podręczników szkolnych,
- dyrektorzy szkół,
- pedagodzy, psychologowie, terapeuci, logopedzi i in.,
- studenci kierunku: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna,
- rady pedagogiczne, rady rodziców, rady szkół,
- pracownicy oświaty i nadzoru pedagogicznego.

### 4.3. Przestrzeń i środowisko uczenia się

Nauczyciel XXI wieku to pedagog „nowej epoki”, kompetentny profesjonalista, podejmujący liczne wyzwania edukacyjne, umiejący sprostać wszelkim innowacyjnym założeniom, otwarty i elastyczny na edukację nowej generacji, poszukujący takich rozwiązań, w których światy: analogowy oraz oparty na naturalizmie i cyfrowy mogą się wzajemnie uzupełniać. W szkołach na etapie wczesnoszkolnym wymaga się przygotowania uczniów do radzenia sobie w zmiennym świecie, otwierającym się na nowe obszary, w którym rzeczywistość realna staje się dla nich tak samo ważna, jak ta bezpośrednio poznawana, a także wirtualna. Konstruktoryzm jako teoria uczenia się staje się otwarty na tego typu wyzwania, stanowi odpowiedź na realia kulturowe, zapewnia pełną indywidualizację i możliwość dokonywania nieograniczonych wyborów, wprowadza ucznia i nauczyciela w świat różnorodności i dynamiki, stwarza środowisko kompetentnego i aktywnego analizowania oraz przetwarzania swoistych informacji, uczy partycypacji, sprzyja emancypacji. Szkoła jako placówka społeczna

powinna zadbać o stworzenie wielointeligentnych przestrzeni i inspirowanego terytorium poznawania świata przez dziecko z różnych punktów widzenia. Organizacja takiego środowiska dla dziecka stanie się polem trenowania umiejętności, kreatywności uczenia się i poznawania siebie. Środowisko uczenia się to przede wszystkim budowanie wsparcia dla uczących się, dawanie im możliwości dynamicznego rozwoju i poszukiwania odpowiedzi na zmieniającą się rzeczywistość, to synergiczna platforma kształcenia, na którą składają się trzy komponenty: fizyczny, który obejmuje przestrzeń szkolną z jej materialnym wyposażeniem i infrastrukturą, społeczny, uwzględniający relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego, będące źródłem inspiracji i wzajemnej motywacji, oraz wirtualny. J.S. Brown (1999, s. 34) ujmuje środowisko uczenia się w kategorii ekosystemu uczenia się, otwartego, zmiennego w czasie, złożonego systemu, który charakteryzuje się różnorodnością elementów oraz dynamiką powiązań, połączeń i relacji. Metafora takiego ekosystemu w interpretacjach J. Nowak (2015, s. 7-8) i H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (2012) pozwala znacznie szerzej spojrzeć na proces uczenia się, uwzględniając wchodzenie w interakcje oraz budowanie relacji ze światem materialnym i społecznym. Rolą ekosystemu uczenia się jest łączenie się uczestników i zasobów w szerokim środowisku edukacyjnym poprzez współpracę, współdziałanie, publikowanie, refleksję, rozwój. Jest to zasadne w sytuacji wprowadzenia do procesu uczenia się i nauczania możliwości pracy w grupach, parach, stanowiących narzędzie nawiązywania kontaktów, wymiany myśli, rozwiązywania problemów, aktywnego tworzenia treści, wspólnych projektów oraz systematycznej komunikacji. Proces uczenia się jest cykliczny, polega na poszukiwaniu zróżnicowanych rozwiązań i dzieleniu się z nauczycielem i rówieśnikami nowymi informacjami. M. Tanaś (1997, s. 165) wskazuje wiele pól twórczych, jeżeli chodzi o możliwości realizacji zajęć szkolnych przez nauczyciela klas I-III. Do nich należą: wzrost efektów kształcenia, zaangażowanie sfery emocjonalno-motywacyjnej, polisensoryczność, multimedialność, interaktywność, symulacyjność, komunikatywność, wizualizacja, podatność na edycję i multiplikację. Otwarte środowisko uczenia się stanowi interdyscyplinarny element procesu edukacyjnego, w którym ma się odnaleźć współczesny nauczyciel wczesnej edukacji i uczeń, a przestrzeń uczenia się w klasie szkolnej i poza nią staje się źródłem różnych impulsów edukacyjnych oraz konfliktu poznawczego. W praktykach społecznych



rozumiane jest jako korelacja i współdziałanie czterech elementów: uczącego się (kto?), nauczycieli (z kim?), treści (uczyć się czego?), obiektów, sprzętu i technologii (uczyć się gdzie i za pomocą czego?). Edukacja w tym przypadku wykazuje charakter permanentny i holistyczny. Elastyczność nauczyciela polega w takim przypadku na aranżacji przestrzeni wraz z uczniami „po swojemu”, na poszerzaniu treści programowych w atrakcyjny dla nich sposób, ekonomicznym gospodarowaniu czasem i na doborze wartościowych pomocy naukowych.



**Istotnym obowiązkiem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest organizacja prawidłowych pod względem merytorycznym i metodycznym zajęć, a także atrakcyjność wszelkich podejmowanych działań edukacyjnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami.**

**Projektując zajęcia zintegrowane w klasach I-III, myślimy o optymalizacji, powodzeniu, skutecznych działaniach nauczycieli, uczniów i rodziców, o zharmonizowaniu funkcji szkoły jako całości tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej, konsekwencji działań przebiegających w określonym czasie.**

J. Kujawiński (1996, s. 580-583) do uwarunkowań edukacji zintegrowanej zalicza:

- prowadzenie obszarów edukacyjnych przez jedną osobę, czyli wychowawcę klasy;
- posiadanie przez nauczyciela wysokich kompetencji merytorycznych, obejmujących wiedzę przedmiotową z zakresu wszystkich przedmiotów czy dziedzin edukacji ze znajomością związków wewnątrzprzedmiotowych oraz międzyprzedmiotowych, istniejących pomiędzy pokrewnymi przedmiotami;

- wykazywanie się przez nauczyciela kompetencjami metodycznymi, polegającymi na umiejętności stosowania wielości metod, form, środków dydaktycznych, umożliwiającym uczniom przejawianie aktywności wielostronnej, sprzyjającej odkrywaniu wewnątrzprzedmiotowych i zewnątrzprzedmiotowych związków, syntetyzowaniu wiedzy, posługiwaniu się nią w działaniu oraz tworzeniu scalonego obrazu poznawania rzeczywistości;
- włączanie uczniów do: współplanowania programu klasowej edukacji wczesnoszkolnej, współpracowania fragmentów scenariuszy zajęć, współdziałania partnerskiego z nauczycielem, współkontrolowania i współoceniań osiągniętych przez siebie wyników edukacyjnych, współplanowania działalności domowej,
- respektowanie w ramach zasady integracji – zasady systematyczności w odniesieniu do treści programowych, przestrzeganie pozostałych zasad edukacyjnych: aktywności uczniów, indywidualizacji, przystępności, pogłębłości, operatywności itd.



**W organizacji pracy nauczyciela i życia szkoły powinna występować pełna integracja oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, które przejawiają się w racjonalnej realizacji celów ogólnych i operacyjnych, scalaniu treści kształcenia i wychowania poprzez koncentrację wokół ośrodków wielokierunkowej aktywności dziecka, konstruowaniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych, wywołujących przeżycia i wzmagających działania ucznia.**

Już od 25 lat nauczyciele pracują według nowej dla nich koncepcji kształcenia zintegrowanego. Jedną z podstawowych zasad skutecznej organizacji pracy w klasach I-III jest wyznaczenie celów, a procedurę ich osiągania stanowi materiał programowy, następnie zastosowanie metod i form organizacyjnych oraz środków dydaktycz-

nych. Należy pamiętać również o systematycznym, naprzemiennym, urozmaiconym, bogatym i elastycznym dobieraniu procedury metodycznej oraz o jej konsekwentnej realizacji na zajęciach z dziećmi. Uwzględnienie tych czynników jest podstawą do wytworzenia ich twórczej aktywności, a tym samym przyczynia się do perfekcyjnego zorganizowania wielu sytuacji edukacyjnych w klasie.

Dzień zajęć w praktyce stanowi „naturalny” odcinek całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. W świadomości uczniów kształtuje się jako pewna całość, od której wartości zależy skuteczność oddziaływania szkoły. W propozycji dnia zajęć jako jednostki organizacyjnej istnieją najlepsze warunki do uszeregowania ogniw zajęć kompleksowych w zwartą strukturę w ciągu dnia, strukturę, która przedstawia dla uczniów wyrazistą całość, motywując ich do działań w każdym momencie. Jest to struktura złożona i uporządkowana. Organizację dnia zajęć należy różnicować w ich fragmentach, w zależności od uzdolnień, zainteresowań oraz osobistych doświadczeń uczniów. Jest to czas na intensyfikację ich rozwoju i pełną realizację zadań edukacji zintegrowanej. Regulowanie czasu zajęć i odpoczynku uczniów leży w gestii nauczyciela, opiera się na analizie konkretnych sytuacji w zespole uczniowskim. Dni szkolne stwarzają całości tematyczne, a zajęcia skoncentrowane są wokół naczelnego tematu. Każda jednostka tematyczna posiada wspólny temat łączący czynności uczniów i nauczyciela oraz formy pracy w ramach poszczególnych dziedzin edukacyjnych. Zdobywanie wiedzy z tych dziedzin przebiega zagadnieniami szczegółowymi, które powinny być powiązane wątkami wychowawczymi i naprzemiennie stosowane oraz przeplatane. Im starsza klasa, tym fragmenty obszarów edukacyjnych problemowo trudniejsze. Nauczanie planuje się tematami problemowymi – wiodącymi. Nauczyciel reguluje kolejnością tematów obszarów edukacyjnych, zachowując zintegrowaną całość procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz korelację (Muszyńska, 1974, s. 30-35; Walczyna, 1968, s. 228). Może realizować je w czasie pod warunkiem, że poszerzony wymiar godzin jest dłuższym pobytem dziecka w szkole, a nie przedłużonym czasem nauczania.

Muszyńska proponuje podział form realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego ze względu na treść dziecięcych działań, wyróżniając:

- 
- działalność poznawczą, obejmującą aktywne uruchomienie procesów intelektualnych, służących zaznajamianiu ucznia z otaczającą rzeczywistością;
  - działalność gospodarczą, na którą składają się posługiwanie i dysponowanie dobrami użytkowymi (porządkowanie klasy, urządzenie kąpek zainteresowań, gospodarzenie wspólnym mieniem, uczenie się samoobsługi, planowania, projektowania i decydowania o urządzeniu klasopracowni, współdecydowanie o wydatkach klasowych, drobnych inwestycjach i funduszach itd.);
  - działalność produkcyjną (wykonywanie pomocy naukowych, drobnych przedmiotów użytkowych, naprawy zabawek itp.);
  - działalność związaną z wdrażaniem dzieci do odbioru treści emocjonalnych (repcja sztuki i literatury dziecięcej poprzez wieczory bajek, baśni, różne rodzaje inscenizacji, filmy, zwiedzanie wystaw, muzeów, zabytków, własnych dziecięcych ekspozycji itd.);
  - działalność artystyczną i twórczą (organizacja inscenizacji, przygotowanie ról, wystawy wytworów plastycznych i technicznych, wdrażanie obrzędów, tradycji wewnątrzklasowych, uroczystości, imprez, świąt itp.);
  - działalność konsumpcyjną oraz związaną z użytkowaniem dóbr materialnych i duchowych przez uczniów (dzielenie majątkiem zespołu klasowego ze wszystkimi użytkownikami, dostrzeganie potrzeb rówieśników, bliskiego środowiska, świata dorosłych).

Aby zgodnie z założeniami koncepcji kształcenia zintegrowanego nauczyciele organizowali pracę i prowadzili zajęcia w klasach I-III, powinny być spełnione następujące warunki:

- liczba uczniów w klasie nie powinna przekraczać 20 osób,
- klasopracownia wyodrębniona dla edukacji wczesnoszkolnej i przestrzenna, kolorowa, bliska i przyjazna dziecku, z puchową wykładziną na podłodze,
- przerwy dostosowane do możliwości uczniów,
- brak dzwonek, regulacja czasem,
- nieoddzielanie jednego obszaru od drugiego, zachowanie holistyczności i koherentności działań edukacyjnych,
- jednoosobowe, składane stoliki uczniowskie,
- regały z półkami na przybory, pomoce, prace dziecięce,
- telewizor, komputer, radiomagnetofon, odtwarzacz DVD, rzutnik, płyty CD, kserograf,
- biblioteczka: słowniki, encyklopedie, albumy przyrodnicze, geograficzne, historyczne, lektury, baśnie, bajki, czasopisma itp.

W Rozporządzeniu MEN (14.02.2017 r.) nauczyciel, organizując pracę edukacyjną z dziećmi, powinien zadbać o proces adaptacji ucznia do warunków szkolnych, w tym o poczucie bezpieczeństwa. Poprawnie dobierać metody i formy pracy oraz środki dydaktyczne, dostosowując tempo pracy do dziecięcych potrzeb. Zajęcia zintegrowane nie powinny być planowane w systemie 45-minutowych modułów. Czas ich trwania zostaje elastycznie regulowany przez wychowawcę klasy. Uwzględnia się przy tym poziom rozwojowy uczniów oraz sposób realizacji treści nauczania. Zgodnie z zaleceniami ministerialnymi każdego dnia mają być prowadzone różnorodne zajęcia edukacyjne. Klasopracownia ma stanowić przestrzeń swobody. W szkole istotną rolę ma odgrywać świetlica, która uatrakcyjni czas po odbytych zajęciach, organizując zajęcia pozalekcyjne i umożliwiając odrabianie pracy domowej. Każda placówka w miarę potrzeb organizuje:

- zajęcia opiekuńcze, zapewniające urozmaicony czas, przyjemną atmosferę i bezpieczeństwo,
- zajęcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: zdolnych i wykazujących trudności w nauce.

#### 4.4. Programy własne w edukacji wczesnoszkolnej

Program to propozycja pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniem, zbiór uporządkowanych celów, treści kształcenia oraz oczekiwanych osiągnięć. Konstruuje się go w oparciu o aktualnie obowiązującą podstawę programową. Stanowi konkretyzację zaleceń i treści w niej zawartych, których nie wolno pomijać (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 37-38; Karbowniczek, 2014, Kwaśniewska, 2012). Program edukacji wczesnoszkolnej można również ująć jako jasną, przejrzystą i zrozumiałą strukturę, uwzględniającą innowacyjność i różnorodność podstaw koncepcyjnych, zawierającą usystematyzowane cele i treści kształcenia, opartą na respektowaniu różnic rozwojowych uczniów oraz ich potrzeb i możliwości, prowadzącą do osiągnięcia określonych efektów edukacyjnych. Dla B. Śliwerskiego (2000, s. 23) autorskie programy to rodzaj nowatorstwa pedagogicznego, polegający na opracowaniu przez osobę lub cały zespół projektu działań do realizacji w placówce oświatowej, dotyczącej co najmniej jednej ze sfer edukacji: kształcenia, wychowania, organizacji i zarządzania. S. Dylak (2000, s. 15) definiuje program jako ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla

ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić do osiągnięcia określonych stanów bądź umożliwić uczniowi nabywanie doświadczenia, a także określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych.

W ujęciu behawiorystycznym program to plan działań, dokument wskazujący strategię osiągania założonych celów albo rezultatów, natomiast w ujęciu humanistycznym istotę programu stanowią doświadczenia ucznia, uwzględnia się w nim wszystko, co jest w szkole oraz poza nią, jeśli tylko zostało zaplanowane (Gołębniak, 2003, s. 124; Żegnałek, 2005, s. 106). Z kolei B. Niemierko (2007, s. 145) twierdzi, że program szkolny stanowi ogół dokumentów wyznaczających treści kształcenia. Mając na myśli dokumenty, wymienia obudowę metodyczną (podręczniki dla ucznia i nauczycieli, przewodniki metodyczne, zeszyty ćwiczeń, karty pracy, wycinanki itd.). Program ma charakter autorski.

U podstawy każdego programu leży idea nadająca mu sens. W przypadku programów szkolnych jest nią zwykle idea człowieka, którego mamy wychowywać. Programy edukacji wczesnoszkolnej ujmują ucznia jako jednostkę wyposażoną przez naturę w potencjalne zadatki i predyspozycje.

Każdy nauczyciel może być twórcą i realizatorem własnego programu, który odzwierciedla jego pomysły, ciekawą koncepcję, innowacyjne podejście, alternatywne rozwiązania itp. w celach, treściach, procedurach osiągnięć ucznia i ich opisie.



**Zgodnie z nową Ustawą o systemie oświaty z dnia 30.05.2014 (art. 22a) dyrektor szkoły dopuszcza do użytku program edukacji wczesnoszkolnej, gdy:**

- **stanowi opis sposobu realizacji celów oraz treści edukacyjnych, znajdujących się w podstawie kształcenia ogólnego dla I etapu edukacji wczesnoszkolnej;**
- **uwzględnia potrzeby i możliwości rozwojowe uczniów.**

Nowe rozporządzenie nie narzuca jednolitej struktury programu. Dyrektor szkoły dopuszcza do użytku program własny skonstruowany przez nauczyciela lub grupę nauczycieli po konsultacjach metodycznych i zatwierdzeniu go przez radę pedagogiczną. W programie autorskim ma być uwzględniona najnowsza podstawa programowa w całości. Konstruowanie programu autorskiego nie jest łatwe, wymaga od nauczyciela doświadczenia pedagogicznego, wiedzy i kompetencji.

Przystępując do tej czynności, powinien:

- znać założenia koncepcji kształcenia zintegrowanego, realizowanej współcześnie w szkołach;
- wykazać się znajomością aktualnie obowiązującej podstawy programowej;
- dysponować usystematyzowaną wiedzą z psychologii, zwłaszcza rozwojowej (wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny);
- znać metodyki poszczególnych obszarów edukacyjnych;
- stosować w swoich założeniach trendy światowe, dotyczące konstruowania programów edukacyjnych dla uczniów klas młodszych;
- uwzględniać nowe tendencje i paradygmaty w pedagogice wczesnoszkolnej.

Struktura programu własnego może być następująca:

- Założenia programu.
- Cele ogólne i szczegółowe.
- Treści kształcenia.
- Sposoby osiągania celów.
- Opis osiągnięć ucznia.
- Uwagi.
- Literatura.

Chcąc określić poprawność programu nauczania, należy uwzględnić jego następujące kryteria (Giermakowski, 1996; Komorowska, 1999; Karbowniczek, 2002, s. 92-93):

- zgodność z aktualną podstawą programową,
- poprawność konstrukcyjną,
- prawidłowość merytoryczną,
- poprawność dydaktyczną,
- racjonalność realizacji,
- wartości programu z punktu widzenia ucznia,
- wartości programu z punktu widzenia nauczyciela,
- przydatność.

1. Kryterium zgodności z aktualną podstawą programową (pełna zawartość podstawy, poszerzanie, wzbogacanie celów, treści i osiągnięć edukacyjnych, występujących w podstawie).
2. Kryterium poprawności konstrukcyjnej (innowacyjność koncepcji, cele ogólne i szczegółowe, treści kształcenia, wymagania programowe, procedury osiągania celów, metody ewaluacji osiągnięć uczniów, warunki wdrożenia programu).
3. Kryterium prawidłowości merytorycznej (uwzględnianie wymagań danej subdyscypliny naukowej oraz innych subdyscyplin i dyscyplin z nią związanych, interdyscyplinarność i zgodność ze współczesnymi trendami).
4. Kryterium poprawności dydaktycznej (przejrzystość i czytelność, właściwa struktura, uwzględnienie zasady stopniowania trudności, która umożliwia osiągnięcie celów edukacyjnych, urozmaicenie treści, różnorodność metod nauczania, form organizacyjnych pracy, ocenianie, poprawny język stylistyczny, gramatyczny, właściwa terminologia pedagogiczna, strategie nauczania – uczenia się).
5. Racjonalność realizacji programu (infrastruktura szkoły, optymalne warunki i sposoby jego realizacji, nowoczesne technologie informacyjne).
6. Kryterium wartości programu z punktu widzenia ucznia (dostosowany do etapu rozwojowego uczniów, zróżnicowany pod względem ich możliwości rozwojowych, zapewniający hermeneutyczność uczenia się, rozwijający zdolności poznawcze i zainteresowania; uwzględniający samodzielność, swobodę, wolność uczniów w konstruowaniu wiedzy i podejmowaniu działań, kreujący pełnomocność jednostki).
7. Kryterium wartości programu nauczania z punktu widzenia nauczyciela (poszerza zakres kompetencji, wdraża do systematyczności w zakresie projektowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I-III, służy optymalizacji pracy na zajęciach z dziećmi, uwzględnia indywidualizację działań edukacyjnych, kontrolę i ocenę osiągnięć uczniów).
8. Przydatność programu nauczania (możliwość realizacji w określonym środowisku społecznym: rodzina, szkoła, środowisko lokalne, współpraca z organizacjami społecznymi, organizacja pracy pozalekcyjnej itp.).



- Elementami decydującymi o wartości programu autorskiego są:
- pomysłowość, niekonwencjonalność, nieschematyczność, postępowość, oryginalność;
  - holistyczność, kompetencje prakseologiczne;
  - wzbogacenie warsztatu nauczyciela;
  - synchronizacja;
  - swoboda interpretacji;
  - diagnoza (uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: wykazujący trudności i zdolności);
  - segmentacja treści (liniowość, spiralność, koncentryczność);
  - ocenianie;
  - wieloaspektowość edukacji.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają możliwości:

- konstruowania własnych programów nauczania;
- modyfikowania innych;
- korzystania z ofert wydawnictw.

Można wyróżnić następujące etapy konstruowania programu autorskiego (tabela 8):

Tabela 8. Etapy konstruowania programu autorskiego

I etap – Przygotowanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zapoznanie się z częścią ogólną „O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego”.</li> <li>– Znajomość części wstępnej podstawy programowej I etapu edukacyjnego.</li> <li>– Analiza rozdziału „Zalecane warunki i sposób realizacji”.</li> <li>– Znajomość podstawy programowej wychowania przedszkolnego.</li> <li>– Wnikliwa analiza podstawy programowej I etapu edukacyjnego. Klasy I-III. Edukacja wczesnoszkolna.</li> <li>– Diagnoza uczniów.</li> <li>– Przygotowanie wstępu oraz strony tytułowej programu.</li> </ul>
II etap – Konstruowanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uzasadnienie przyjętej koncepcji stanowiącej podstawę do sformułowania celów i treści edukacyjnych.</li> <li>– Cele kształcenia i wychowania.</li> <li>– Zgodność treści z treściami kształcenia zawartymi w podstawie programowej. Podział na obszary edukacyjne, działy tematyczne, uwzględnianie uczniów o zróżnicowanych możliwościach rozwojowych.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Określenie oczekiwanych osiągnięć ucznia po skończonym I etapie edukacji wczesnoszkolnej.</li> <li>– Sprecyzowanie warunków realizacji programu (wskazania metodyczne, warunki lokalowe, materialne itp.).</li> <li>– Wypracowanie zasad i form współpracy szkoły z rodzicami.</li> <li>– Zapoznanie się z literaturą pomocniczą.</li> <li>– System oceniania.</li> <li>– Autor, autorzy programu, opis kompetencji, zakres doświadczeń.</li> <li>– Kompatybilność z pełną obudową.</li> </ul>
III etap – Ewaluacja	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ewaluacja na etapie tworzenia.</li> <li>– Ewaluacja w trakcie realizacji programu (ewaluacja formatywna, zapewnienie postępu).</li> <li>– Ewaluacja na koniec etapu kształcenia (ewaluacja sumatywna – ostateczna, całościowa ocena programu).</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Derlukiewicz, 2014, s. 58-82; Kwaśniewska, 2012, s. 304).

Wybrane programy edukacji wczesnoszkolnej (Nowa Podstawa Programowa 14.02.2017 rok):

1. *Uczymy się z Bartkiem. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania.* K. Sabba i in. Gdynia 2017, Wyd. OPERON. <https://operon.pl/content/download/27158/194739/version/2/file/program%20nauczania%20EW%202017.pdf> [27.02.2023]
2. *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1-3 szkoły podstawowej.* J. Hanisz. Warszawa 2017, WSiP. [https://zss-siemiarnowice.pl/wp-content/uploads/2017/09/sp2\\_pn\\_tropiciele.pdf](https://zss-siemiarnowice.pl/wp-content/uploads/2017/09/sp2_pn_tropiciele.pdf) [27.02.2023]
3. *Elementarz Odkrywców. Program nauczania – uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacja wczesnoszkolna.* T. Janicka-Panek. Warszawa 2017, Nowa Era. [https://sp1lipnicawielka.pl/images/za%C5%82.\\_1\\_kl\\_I-III\\_Program-nauczania-uczenia-sie-dla-i-etapu-ksztalcenia-edukacji.pdf](https://sp1lipnicawielka.pl/images/za%C5%82._1_kl_I-III_Program-nauczania-uczenia-sie-dla-i-etapu-ksztalcenia-edukacji.pdf) [27.02.2023]
4. *„Wielka Przygoda” – doświadczam – przeżywam – poznaję – wyjaśniam – tworzę. Klasy 1-3 Edukacja wczesnoszkolna.* A. Budniak, M. Kisiel, M. Mnich. Warszawa 2017, Nowa Era. <http://spbyslaw.edu.pl/wp-content/uploads/2020/09/program-edukacji-wczesnoszkolnej-w-klasach-1-3-wielka-przygoda-1.pdf> [27.02.2023]

5. „Oto Ja. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem procesów indywidualizacji w kształceniu. K. Mucha, A. Stalmach-Tkacz, J. Wosianek. Kielce 2017. MAC EDUKACJA. [https://www.ukw.edu.pl/download/32274/oto-ja-progr-naucz-kl-1-3\\_2017.pdf](https://www.ukw.edu.pl/download/32274/oto-ja-progr-naucz-kl-1-3_2017.pdf) [27.02.2023]

## 4.5. Projektowanie pracy edukacyjnej w klasach I-III

Projektowanie pracy edukacyjnej nauczyciela klas I-III przy realizacji koncepcji kształcenia zintegrowanego to proces dynamiczny i bardzo kontrowersyjny. Jest to czyn zbiorowy, którego czynnikiem składowym jest cel (Kotarbiński, 1969; Bereźnicki, 2014, 2015). Dzięki celom dobieramy kryteria planowania, ustalamy plan działań, rodzaj treści kształcenia oraz ich kolejność występowania.

Projektowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej to działanie wstępne, mające na celu przygotowanie przemyślanych czynności i zadań przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej dla niego i uczniów, prowadzące do osiągnięcia zamierzonych efektów edukacyjnych.

Polega ono na:

- przewidywaniu skuteczności przebiegu pracy edukacyjnej w klasie,
- opracowaniu zróżnicowanych działań współpracującego zespołu nauczyciela i uczniów,
- określeniu zadań przeznaczonych do wykonania w określonym terminie,
- wyznaczeniu osób odpowiedzialnych za wykonanie tych zadań,
- wdrożeniu do systematycznej współpracy rodziców,
- doborze celów, metod pracy i środków dydaktycznych,
- eliminowaniu przeszkód,
- kontroli i samokontroli, ocenie rezultatów.

Według W. Okonia (2003, s. 389) na planowanie pracy edukacyjnej składają się trzy rodzaje czynności:

- ustalenie celu działania,
- dobór czynności, treści, środków i warunków umożliwiających realizację i osiągnięcie celu,
- ułożenie harmonogramu działań nauczyciela i uczniów.



**Planowanie pracy edukacyjnej w klasach I-III pozwala nauczycielowi na dokładne, wnikliwe i twórcze działanie z zespołem uczniów w szkole. Dzięki systematycznemu planowaniu pracy chronimy nauczycieli od rutyny, stereotypów, niewydolności edukacyjnej, przypadkowości.**

**Plan z kolei to rzeczowo i umiejętnie postawiony cel. Stanowi on dokument regulujący działania nauczycieli w zakresie organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami.**

Planowanie wchodzi w zakres podstawowych obowiązków nauczyciela klas I-III. Obejmuje wszystkie obszary edukacji przy realizacji koncepcji kształcenia zintegrowanego. Może mieć ono wąski i szeroki zasięg. Wąski odnosi się do działań nauczycieli i uczniów w zakresie danej klasy. Szeroki dotyczy pracy całej szkoły (obowiązki dyrektora placówki i jego zastępców) oraz rozwoju szkolnictwa w gminie, regionie, powiecie, województwie.

Cechami wartościowymi planu są:

- celowość – jasne i wyraziste określenie działań zmierzających do jego efektywnego wykonania;
- samokształcenie, pogłębiony intelektualizm;
- realność działań – uwzględnienie możliwości i optymalnych warunków do jego wykonania, odejście od maksymalizmu, akceptacja pozytywnych czynności wobec sytuacji edukacyjnych, nieprzewidzianych;
- wewnętrzna spójność – brak sprzeczności nauczycieli;
- operatywność – wygoda, szukanie łatwych sposobów do realizacji efektywnych działań;
- elastyczność – wychodzenie poza „sztywne ramy, schematy, wzory, propozycje”, uwzględnianie zmian uwarunkowanych rozwojem naukowym oraz zmieniającymi się warunkami społeczny-

mi, potrzebami uczniów, modyfikacja, giętkość, reakcja na nieprzewidziane przeszkody;

- konkretność – przejrzystość działań, znajomość osiągnięć;
- wykonalność – zgodność z modelem hermeneutycznym, trafność działań.

Plan pracy edukacyjnej powinien być (Karbowniczek, 2003, 2005; Bereźnicki, 2001):

- jednolity (cele ogólne i operacyjne wyznaczone przez program edukacji wczesnoszkolnej);
- wielostronny (uwzględnienie różnych stron życia szkolnego i urozmaiconych zadań do wykonania przez uczniów);
- realny (wyraźne, jasno sformułowane zadania, uwzględnianie możliwości psychofizycznych dziecka, dobrze wyposażona baza dydaktyczno-techniczna szkoły);
- nieprzeładowany, niestawiający nadmiernych wymagań;
- wyposażony w różnorodne i atrakcyjne zadania;
- ekonomiczny, uwzględniający budżet czasu.

W planowaniu pracy nauczyciel:

- dobiera, integruje zadania oraz treści zawarte w poszczególnych działach programu edukacji wczesnoszkolnej;
- konkretyzuje te zadania i treści;
- efektywnie realizuje zamierzenia dydaktyczno-wychowawcze;
- zachowuje ciągłość i systematyczność pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- koordynuje działania zespołu.

Plan pracy edukacyjnej ustala:

- obszary edukacyjne i czas przeznaczony na ich realizację w klasach I-III;
- uszczegóławia hasła programowe, dostosowujące zakres i formę do warunków, w jakich przebiega proces edukacyjny.

### **Nowe ramowe plany nauczania w szkołach publicznych (30.03.2017)**

Ogólną liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia edukacyjne obowiązkowe przedstawia tabela 9.

Tabela 9. Liczba godzin przeznaczonych na obowiązkowe zajęcia edukacyjne

Klasy I-III (3 lata) I etap edukacja wczesnoszkolna		
Liczba godzin tygodniowo ogółem	Liczba godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych od 1 września 2017 z podziałem na klasy	Godziny do dyspozycji Dyrektora
		2
60	60 Klasa I - 20 Klasa II - 20 Klasa III - 20	62

Źródło: opracowanie własne.

W trzyletnim okresie nauczania nowy ramowy plan nauczania dla I etapu edukacyjnego (klasy I-III) nakazuje zrealizowanie następujących obowiązkowych zajęć edukacyjnych w wymiarze:

- edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, edukacja przyrodnicza, edukacja społeczna i zajęcia techniczne – 1150 godzin (podziału godzin na poszczególne zajęcia dokonuje nauczyciel),
- język obcy nowożytny – 190 godzin,
- edukacja muzyczna – 95 godzin,
- edukacja plastyczna – 95 godzin,
- zajęcia komputerowe – 95 godzin,
- wychowanie fizyczne – 290 godzin.

Ogółem minimalny wymiar godzin obowiązkowych zajęć dla edukacji wczesnoszkolnej wynosi 1915 godzin.

Minimalny wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych wynosi:

- oddział specjalny – 1150 godzin na oddział,
- oddział integracyjny – 190 godzin na ucznia.

Tygodniowy wymiar godzin zajęć edukacyjnych przedstawiłam w tabeli 10.

Tabela 10. Tygodniowy wymiar zajęć zintegrowanych

I etap edukacyjny (klasy II i III)	
Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Liczba godzin tygodniowo w 3-letnim okresie nauczania
edukacja wczesnoszkolna	60
religia/etyka	2
Godziny do dyspozycji dyrektora szkoły, godziny przeznaczone na realizację (& 2 Ust. 5 pkt, 1,2 i 5 Rozporządzenia)	2
godziny przeznaczone na realizację zajęć (& 2 Ust. 5a Rozporządzenia)	x

Źródło: opracowanie na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 30.02.2017 r.

- a) podziału godzin przeznaczonych na zajęcia edukacji wczesnoszkolnej dokonuje nauczyciel prowadzący zajęcia. W trzyletnim okresie nauczania poniższe zajęcia edukacyjne należy realizować co najmniej w wymiarze:
- język obcy nowożytny – 190 godzin,
  - edukacja muzyczna i plastyczna oraz zajęcia komputerowe – po 95 godzin,
  - wychowanie fizyczne – 290 godzin.
- b) dotyczy szkół specjalnych dla uczniów ze sprzężonymi niepełnościami, z autyzmem.

#### 4.5.1. Szkolny plan nauczania

Zgodnie z ramowym planem nauczania dyrektor placówki ustala szkolny plan nauczania, w którym określa tygodniowy wymiar godzin dla danego etapu edukacyjnego w poszczególnych klasach. W tym planie należy uwzględnić wymiar godzin z religii zgodnie z przepisami w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych szkołach. Liczbę godzin przypadającą na każdy typ zajęć w tygodniu przedstawia tabela 11.

Tabela 11. Liczba godzin przypadająca na każdy typ zajęć w tygodniu:  
I etap edukacyjny (klasy I-III)

Obszary	Minimalna liczba godzin	Liczba tygodni	Średnia liczba godzin w tygodniu dla I etapu edukacyjnego	W zaokrągleniu
Edukacje	1150	32	35,94	36
Język obcy nowożytny	190	32	5,94	6
Edukacja muzyczna	95	32	2,97	3
Edukacja plastyczna	95	32	2,97	3
Zajęcia komputerowe	95	32	2,07	3
Wychowanie fizyczne	290	32	9,06	9
		RAZEM	59,85	60

Źródło: opracowanie na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 30.02.2017 r.

W tym przypadku nową podstawę programową należy zrealizować w ciągu 60 godzin, ale z tygodniowego wymiaru godzin wynika, że uczniowie mają 20 + 20 + 20 godzin. Należy pamiętać, że szkolny plan nauczania (w ciągu kolejnych trzech lat) musi się odnosić do dwóch ramowych planów. Inaczej w odniesieniu do klasy I i IV (nowy ramowy plan, nowa podstawa programowa) inaczej do klasy II i III (załącznik 3a i stary tygodniowy wymiar godzin).

Godziny do dyspozycji dyrektora:

- nowa kategoria godzin do dyspozycji dyrektora,
- klasa I, II, III – po 2 godziny = 6 godzin

Dyrektor szkoły może wystąpić do organu prowadzącego z wnioskiem o przydzielenie godzin na:

- zwiększenie liczby godzin na wybrane zajęcia edukacyjne,
- realizację dodatkowych zajęć edukacyjnych, rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów (język obcy – inny niż ten nauczany w szkole, zajęcia edukacyjne, dla których nie została



ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania).

Poniżej przedstawiono przykładowe nowe plany nauczania dla I etapu edukacyjnego uwzględniające minimalną liczbę godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych wymaganą przez Rozporządzenie (tabela 12).

Tabela 12. I etap edukacyjny (klasy I-III)

Lp.			Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3	Razem
1	Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Edukacja polonistyczna, matematyczna, społeczna, przyrodnicza, zajęcia techniczne	12	12	12	38
2		Język obcy nowożytny	2	2	2	6
3		Edukacja muzyczna	1	1	1	3
4		Edukacja plastyczna	1	1	1	3
5		Zajęcia komputerowe	1	1	1	3
6		Wychowanie fizyczne	3	3	3	9
		Razem	20	20	20	60 +2
7		Religia/Etyka	2	2	2	6
		Razem godzin edukacyjnych				68

*Źródło: opracowanie na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 30.02.2017 r.*

Osiągnięcie minimalnej liczby godzin na obowiązkowe zajęcia edukacyjne może wyglądać następująco (tabela 13).

Tabela 13. Minimalna liczba godzin na obowiązkowe zajęcia edukacyjne w klasach I-III

Klasa	I	II	III	Razem godzin	Minimalna liczba godzin
I tyg.	32	32	32		
Edukacja polonistyczna, matematyczna, przyrodnicza, społeczna, zajęcia techniczne	384	416	416	1216	1150
Język obcy nowożytny	64	64	64	192	190
Edukacja muzyczna	32	32	32	96	95
Edukacja plastyczna	32	32	32	96	95
Zajęcia komputerowe	32	32	32	96	95
Wychowanie fizyczne	96	96	96	288	290

Źródło: opracowanie na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 30.02.2017 r.

Do realizacji zakładanej liczby, jak podają autorzy, wystarczy 32 tygodnie. Wymagana minimalna liczba godzin zostanie osiągnięta. Jeżeli chodzi o wychowanie fizyczne, to brakuje 2 godzin, które nauczyciel może zrealizować w pozostałych tygodniach.

Dyrektor szkoły podejmuje decyzję, czy zajęcia wyodrębnione z realizowanej koncepcji kształcenia zintegrowanego poprowadzi nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej czy też nauczyciel specjalista, uczący w klasach IV-VI.

Niewymagane są kwalifikacje do prowadzenia:

- zajęć komputerowych,
- wychowania fizycznego,
- edukacji muzycznej,
- edukacji plastycznej.



Konieczne są kwalifikacje do nauczania języka obcego w przypadku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, chcącego prowadzić zajęcia z języka obcego, natomiast nauczyciel języka obcego nie musi posiadać kwalifikacji, aby uczyć tego języka w edukacji wczesnoszkolnej. Moim zdaniem każdy filolog angielski uczący języka obcego w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej powinien uzupełnić swoje wykształcenie w zakresie tych dwóch specjalności, ponieważ na studiach filologicznych nie uzyskał odpowiednich kompetencji pedagogiczno-psychologicznych do przekazywania treści z języka obcego młodszym dzieciom. Badania empiryczne wykazały (Karbowniczek, 2010, 2012), że nauczyciele uczący języków obcych w przedszkolach często nie znają dydaktyki, ich wiedza z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz psychologii rozwojowej jest niewystarczająca.

#### 4.5.2. Rodzaje planów pracy edukacyjnej nauczyciela

Działania nauczyciela wymagają stosowania różnego rodzaju planów:

- dłuższych,
- krótszych,
- ogólnych,
- szczegółowych.

Cz. Kupisiewicz (1998), W. Okoń (2003) wyróżniają plany:

- roczne,
- okresowe,
- dzienne.

B. Niemierko (2007) ukazuje następujące etapy planowania edukacyjnego w szkole:

- kierunkowe,
- wynikowe,
- metodyczne.

Planowanie kierunkowe wyznacza kierunek czynności edukacyjnych w określonym obszarze, integruje cele poznawcze z emocjonalnymi, wskazuje treści kształcenia, które są właściwe dla osiągnięcia celów. Ukierunkowuje także zadania edukacyjne nauczyciela i uczniów, ustalając powodzenie i efektywność celowego dalszego postępowania nauczyciela (schemat 1).



Ryc. 4. Struktura planowania kierunkowego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Niemierko, B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: WAIp.

Plan kierunkowy spełnia trzy funkcje:

- porządkuje poznawcze i emocjonalne cele edukacyjne,
- wiąże cele z treściami edukacyjnymi,
- daje orientację co do określenia czasu niezbędnego uczniom do osiągnięcia celów edukacyjnych (Niemierko, 1991, 2007).

Planowanie wynikowe stanowi średniookresowy sposób pracy edukacyjnej, hierarchicznie ułożony, i jest kluczowe dla współczesnej dydaktyki, gdyż przeciwdziała nadmiernej fantazji, hasłom bez pokrycia, pozorowaniu wysokiego poziomu pracy, a także różnym postaciom encyklopedycznym.

Autor proponuje następujące etapy projektowania planu wynikowego:

- Wnikliwa znajomość podstawy programowej.
- Analiza programu edukacji wczesnoszkolnej.
- Dokonanie wstępnej oceny osiągnięć uczniów.
- Określenie czynników sprzyjających oraz utrudniających uczenie się i nauczanie.
- Wypisanie czynności uczniów, które powinni osiągnąć.
- Ocena czynności według kryteriów wymagań (łatwość, trudność, niezbędność, użyteczność).
- Hierarchizacja czynności podstawowych i ponadpodstawowych.
- Sprawdzenie czynności podstawowych i ponadpodstawowych.
- Konsultacja wymagań z innymi nauczycielami.
- Zapoznanie uczniów z wymaganiami.
- Korekta bieżąca oraz kolejna pod koniec realizacji działu.

Dzięki planowaniu wynikowemu, zgodnie z rejestrem pracy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej określa wymagania programowe, następnie dostosowuje je do poszczególnych bloków i tematów dnia.

Współcześnie zamiast tradycyjnych rozkładów materiału nauczania można stosować w pracy edukacyjnej z dziećmi plany wynikowe.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, przygotowując plan wynikowy:

- diagnozuje,
- poszukuje,
- prognozuje,
- bada,
- mierzy,
- ewaluje.

Plan wynikowy zawiera szczegółowy i hierarchicznie uporządkowany wykaz efektów edukacyjnych, dlatego jest on innowacyjny i świadczy o optymalizacji pracy nauczyciela. Przystępując do planowania wynikowego, należy zachować pewien schemat – strukturę jego przygotowania (Niemierko, 2007, Lisiecka, Kruszewski, 2009 i inni).

W praktyce edukacyjnej widoczne jest autorskie, wspólne opracowanie propozycji schematu takiego planu przez nauczycieli eduka-

cji wczesnoszkolnej. Struktura planów wynikowych projektowanych w edukacji wczesnoszkolnej jest zróżnicowana. Poniżej przedstawiłam kilka propozycji.

### Propozycja I

Tabela 14. Plan wynikowy

Edukacja wczesnoszkolna, klasa.....  
Tytuł programu.....

Miesiąc	Kolejne ośrodki kierunkowe aktywności ucznia i ich nazwy	Tematy dnia	Wymagania programowe	
			poziom podstawowy	poziom rozszerzony

### Propozycja II

Tabela 15. Plan wynikowy

Miesiąc	Blok tematyczny	Tematy dnia	Obszary edukacyjne					Wymagania programowe	
			Edu. pol.	Edu. mat.	Edu. przyr.	Edu. społ.	itd.	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony

### Propozycja III

Tabela 16. Plan wynikowy zgodny z Nową Podstawą Programową dla klasy...

Miesiąc	Blok tematyczny	Temat dnia	Efekty edukacyjne zgodne z podstawą programową	Obszary edukacyjne					Wymagania programowe	
				Edu. pol.	Edu. mat.	Edu. przyr.	Edu. społ.	itd.	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony

Przedstawiona struktura jest przejrzysta, czytelna i zrozumiała. Projektowanie tego typu planów wymaga oryginalnego, przemyślanego, merytorycznie wartościowego oraz twórczego zaangażowania

nauczyciela. Dogłębna znajomość celów ogólnych i operacyjnych, treści kształcenia (wymagań podstawowych i ponadpodstawowych) oraz osiągniętych efektów sprzyja systematycznemu rozwijaniu kompetencji pragmatycznych.

Planowanie metodyczne z kolei wyznacza przebieg zajęć zintegrowanych w klasach I-III. Odnosi się do poszczególnych obszarów edukacyjnych, uwzględnia wymagania programowe, dba o tok zajęć w ciągu dnia oraz o uwzględnianie ogniw procesu edukacyjnego.

Kolejność planowania metodycznego:

- czynności ucznia,
- wyposażenie (ośrodki dydaktyczne),
- czynności nauczyciela (efektywność nauczania),
- czas planowany na daną sytuację dydaktyczną.

W planowaniu uwzględnia się trzy części:

1. część wstępna (cele zajęć, organizacja pracy),
2. część główna (obserwacje, czytanie, pisanie, liczenie, różnicowanie, ćwiczenia),
3. część końcowa (podsumowanie, wnioski, oceny, programy na przyszłość).

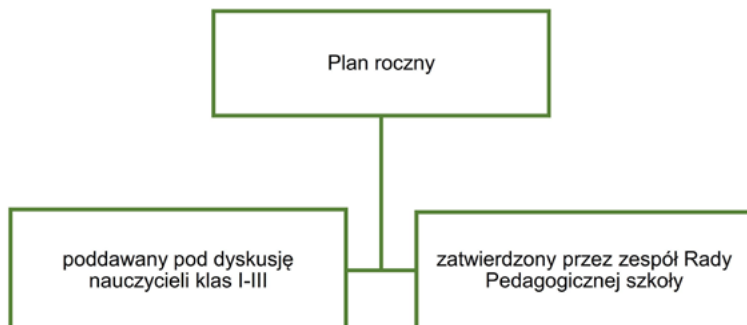
### **4.5.3. Roczny plan pracy edukacyjnej**

Rok szkolny stanowi podstawową jednostkę czasu pracy w szkole. Jest to okres, w którym uczniowie rozpoczynają klasę I lub kończą jedną z klas pierwszego etapu edukacyjnego. Uzyskanie pozytywnych efektów w nauce zależy w znacznym stopniu od jakości planowania pracy na cały rok szkolny, potem na semestry, miesiące, tygodnie i dni. Zaletą rocznego planowania jest to, że możemy w nim uwzględnić możliwości zaplanowania dodatkowych zajęć dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Okoń, 1998; Karbowniczek, 2003, 2005).

Nauczyciela przystępującego do planowania obowiązuje wnikliwa znajomość: dydaktyki ogólnej, dydaktyk szczegółowych, czyli metodyk nauczania poszczególnych dziedzin edukacyjnych, celów, treści nauczania, metod i form pracy, aktualnej podstawy programowej, programu nauczania, podręcznika i jego obudowy oraz samych uczniów (Karbowniczek, 2007).

Roczny plan pracy edukacyjnej zawiera (Bereźnicki, 2001, s. 396; Karbowniczek, 2003):

- liczbę grup tematycznych;
- tematy bloków (tygodniowych);
- tematy dnia;
- czas przeznaczony na realizację grup tematycznych;
- środki dydaktyczne.



Plan roczny (Kwaśniewska, 2012):

- opracowany jest na podstawie ubiegłorocznych doświadczeń;
- służy dalszej optymalizacji szkoły;
- powinna przyświecać mu pewna idea.





- Składnikami planowania są (Duraj-Nowakowa, 2001, s. 98 -102):
- plan pracy Rady Pedagogicznej (zespołu nauczycieli klas I-III),
  - plan doskonalenia zawodowego nauczycieli, zawierający formy dokształcania oraz doskonalenia,
  - plan współpracy z rodzicami.

- Roczne planowanie pracy edukacyjnej zapewnia nauczycielowi:
- zdolność do uelastyczniania i innowacyjności nauczania i wychowania,
  - zwiększania efektywności kształcenia,
  - rzeczowość i systematyczną optymalizację,
  - samoświadomość i autokrytykę,
  - wnikliwe wykorzystanie wiedzy i egzemplifikowanie jej w praktyce.
- Plan roczny stanowi podstawę do sporządzenia semestralnego, kwartalnego, miesięcznego oraz tygodniowego planu pracy edukacyjnej w klasach I-III.

#### 4.5.4. Półroczny plan pracy edukacyjnej

- Podstawę do opracowania półrocznego, okresowego planu stanowią:
- dogłębna znajomość nowej podstawy programowej i aktualnego programu edukacji wczesnoszkolnej,
  - cele ogólne i operacyjne,
  - treści kształcenia,
  - możliwości psychofizyczne uczniów,
  - podręczniki,
  - środki dydaktyczne.

Przed opracowaniem tematów bloków należy dokonać:

- analizy porównawczej treści haseł w obowiązującym programie nauczania z rozdziałami w podręczniku,
- ekonomicznie regulować czasem przy ich realizacji,
- w obrębie każdej dziedziny ustalić, w jakie wiadomości, umiejętności, sprawności i kompetencje wyposażyć uczniów (indywidualizacja kształcenia).

Takie postępowanie ułatwi nauczycielowi właściwy dobór metod i form nauczania oraz wpłynie na efekty edukacyjne uczniów (Bereżnicki, 2001, s. 397). Nauczyciel przy planowaniu powinien uwzględnić koncepcję funkcjonowania szkoły, która stanowi podstawę opracowania dokładniejszego planu pracy dydaktyczno-wychowawczej i aktywności uczniów.

Za celowością sporządzania planów semestralnych, okresowych przemawia fakt, że wyznaczają one konkretne zadania edukacyjne, jak i to, że pozwalają uwzględnić zmiany wynikające na przykład z szybkiej bądź opóźnionej realizacji haseł programowych w ciągu poprzedniego okresu nauki. Plany te stanowią konkretyzację planów rocznych oraz podstawę systematycznego opracowania tematów bloku i tematów dnia (Kupisiewicz, 2002; Karbowniczek, 2003). Rzetelnie opracowany pod względem jakościowym plan okresowy motywuje nauczyciela do projektowania w taki sam sposób planów miesięcznych, tygodniowych i dziennych.

#### 4.5.5. Budowa scenariusza zajęć zintegrowanych



**Okresowy, miesięczny i tygodniowy plan pracy edukacyjnej stanowi podstawę do planowania całodziennych zajęć zintegrowanych (Karbowniczek, 2003, s. 190). Plan dnia to najmniejsza jednostka czasowa, do której nauczyciel przygotowuje własną koncepcję działań edukacyjnych na jeden dzień (Kwaśniewska, 2012).**

Przystępując do dziennego planowania pracy, niezbędnymi zadaniami, które powinien uwzględniać współczesny nauczyciel, są: działalność innowacyjna, „nauczanie i wychowanie do wolności”, respektowanie określonych potrzeb i praw dwupodmiotowości w edukacji, pobudzanie aktywności, sił twórczych, zdolności uczniów, inicjowanie wielu atrakcyjnych sposobów nauki poprzez zabawę i pracę, posługiwanie się nowoczesną technologią informacyjną, rozwijanie zainteresowań, eksploracja, samodzielność, samorealizacja i samoorganizacja, doskonalenie kryteriów i form kontroli oraz systemu oceniania, mierzenie efektów pracy uczniów w zakresie postaw wartości, wiedzy i umiejętności.

Decydującą rolę odgrywają również:

- ciągłość i postęp w edukacji wczesnoszkolnej,
- rzetelne przygotowanie rzeczowe i metodyczne nauczyciela do zajęć,
- jakość projektowanych zajęć i konstruowania wiedzy,
- inwencja twórcza,
- indywidualizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi,
- umiejętność elastycznego reagowania na nieprzewidziane sytuacje edukacyjne,
- własne pomysły twórcze,
- wyposażenie klasy w innowacyjne pomoce naukowe,
- systematyczne doskonalenie i doksztalcanie.

Konstruowanie własnych scenariuszy to twórczy moment w pracy edukacyjnej nauczyciela, pozwalający mu nie tylko na poszerzenie warsztatu metodycznego ze wszystkich obszarów edukacyjnych wchodzących w skład planu zajęć, ale również na rozwijanie własnej inicjatywy, twórczości, pomysłowości i sensowności działań.

Jest to zadanie trudne, dotyczące przebiegu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w ciągu jednego dnia. Chodzi tutaj głównie o to, aby zaproponować wartościową i urozmaiconą formę zapisu scenariusza, który będzie odzwierciedlał czynności i zadania dla uczniów oraz czynności nauczyciela. Istotna jest tutaj szczegółowość, spójność, holistyczność ujęcia treści z obszarów edukacyjnych oraz interdyscyplinarność połączona z wielostronnością działań zaplanowanych przez nauczyciela dla uczniów.

*„Pełnia części koncepcyjnej scenariusza winna znaleźć odzwierciedlenie w tej części projektu zajęć, którą nazywa się przebiegiem, tokiem, realizacją, czynnościami bądź zadaniami. Ład wewnętrzny scenariusza tak w ujęciu pionu, jak i poziomym, to pożądana jego cecha konstrukcyjna według systemowej zasady powiązania wszystkiego ze wszystkim, na przykład tematu z celami, metodami, formami itd.”*

(Duraj-Nowakowa, 1995, s. 104).

Według autorki, planując pracę edukacyjną na jeden dzień, celowe jest uwzględnienie takich aspektów, jak:

- uświadomienie i sprecyzowanie celów ogólnych i operacyjnych;
- ustalenie możliwości działania uczniów w zakresie danego tematu;
- selekcja działań według kryteriów, wynikających ze środowiska społecznego: rodziny, szkoły, grup rówieśniczych, środowiska lokalnego;
- poziom rozwojowy całej grupy uczniów (klasy) i poszczególnych uczniów (indywidualizacja);
- opracowanie schematu, struktury, przebiegu zajęć zintegrowanych;
- precyzowanie metod, form, pracy z uczniami oraz środków dydaktycznych;
- uszczegółowienie projektów do postaci holistycznych dziennych scenariuszy zajęć albo większych cykli tygodniowych (wielokierunkowych ośrodków aktywności ucznia).

Istotna jest w procesie planowania konieczność selekcji doboru treści według jakości i rodzajów związków, tj. relacji i korelacji zachodzących między tymi treściami. Sama organizacja pracy wymaga ulepszanego, ciągłego oraz niezwykle sumiennego przygotowania rzeczowego, metodycznego i merytorycznego nauczyciela (Duraj-Nowakowa, 2001, s. 11-12; Ornstein-Hunkins, 1999, s. 193-195).

Plan dzienny zostaje uwidoczniiony w zapisie tematu z poszczególnych obszarów edukacyjnych w dzienniku lekcyjnym (Karbowiczek, 2003; Kwaśniewska, 2012).

Powinien on:

- być zgodny z blokiem tematycznym;
- uwzględniać logiczność zadań edukacyjnych;
- wykazywać jasność, elastyczność, otwartość dziecięcych inicjatyw;
- eksponować uczniowskie czynności w wielu dziedzinach ich aktywności poznawczej;
- uwzględniać indywidualizację;
- wykazywać zgodność z podstawą programową i obowiązującym programem nauczania.

Konstruowanie scenariuszy zajęć zintegrowanych przez nauczycieli pod względem merytorycznym i metodycznym w edukacji wczesnoszkolnej bywa bardzo zróżnicowane. W praktyce zaobserwowałam zmienność formułowania tematów bloku i dnia, celów ogólnych i operacyjnych, metod oraz form pracy, zastosowania środków dydaktycznych, a przede wszystkim zmienność tworzenia samej struk-

tury przebiegu toku zajęć zintegrowanych. Zapomina się również o ich podsumowaniu, ocenie aktywności uczniów na zajęciach oraz zadawaniu pracy domowej.

Wiele tutaj zależy od:

- przygotowania przyszłych nauczycieli w uczelniach wyższych do wykonywania tego zawodu w praktyce edukacyjnej z dziećmi,
- ich doświadczeń,
- znajomości poznawczych zmian rozwojowych uczniów,
- kompetencji,
- celowych i zamierzonych działań edukacyjnych.

Wśród wielości propozycji modelowania struktury scenariuszy zajęć zintegrowanych w przewodnikach metodycznych można spotkać następujące ich formy:

- 1 wersja – pytania nauczyciela i przypuszczalne odpowiedzi uczniów;
- 2 wersja – zaplanowane zadania nauczyciela i wynikające z nich czynności uczniów;
- 3 wersja – punktowy opis działań nauczyciela i uczniów.

Często bywa tak, że w miarę zdobywania własnych doświadczeń, gromadzenia swoistych refleksji, wzbogacania własnego warsztatu pracy nauczyciel odstępuje od modelowych wskazań i modyfikuje scenariusz zajęć „na własną rękę” bez zachowania jego właściwej struktury i staranności metodycznej.

W zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (od wprowadzenia jej koncepcji do szkół – 1999 r.) odchodzimy od terminu konspektu lekcji na rzecz scenariusza zajęć. Zgodnie z realizowaną koncepcją kształcenia zintegrowanego i jej założeniami zdecydowanie preferuję scenariusz zajęć zintegrowanych. W wielu opracowaniach metodycznych nie wskazuje się różnic pomiędzy konspektem lekcji a scenariuszem zajęć, traktując obydwie formy jako poprawne lub wręcz identyczne. Odnosząc się do konspektu lekcji, mam na myśli system klasowo-lekcyjny, który obowiązywał w klasach I-III do 1999 roku (tego typu konspekty dla odrębnych przedmiotów przygotowywałam jeszcze jako absolwentka studium nauczycielskiego – nauczanie początkowe, studiów wyższych, a następnie przez trzy lata jako nauczyciel nauczania początkowego i dalej jako nauczyciel akademicki, przygotowując studentów do prowadzenia lekcji w szkołach), natomiast projektując scenariusz zajęć, należy uwzględniać założenia koncepcji kształcenia zintegrowanego. Oczywiście autorzy

wcześniejszej podstawy programowej (2008; 2014) wskazywali na możliwość prowadzenia zajęć zintegrowanych, korzystając z założeń obydwu systemów, podobnie jak i dawni jej niektórzy prekursorzy i zwolennicy. W poniższej tabeli 17 dokonałam próby analizy porównawczej scenariusza zajęć z konspektem lekcji.

Tabela 17. Scenariusz zajęć a konspekt lekcji – różnice

Scenariusz zajęć	Konspekt lekcji
uwzględnia wszystkie zaplanowane obszary edukacji w ciągu jednego dnia	dotyczy jednej, odrębnej lekcji
podstawa, wskazówki, schemat, przewidywalność działań, elastyczność, preferowane uwagi, dialog, modyfikacje, swoboda działań w realizacji tematu dnia	zarys, szkic, spojrzenie
obszary, dziedziny edukacji (edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, edukacja przyrodnicza itd.)	przedmioty nauczania (język polski, matematyka, środowisko społeczno-przyrodnicze itd.)
zajęcia – forma organizacyjna pracy uwzględniająca poziom rozwojowy uczniów i ich aktywność	lekcja (jednostka metodyczna zamknięta), forma organizacyjna pracy nauczyciela z uczniami, realizująca zadania dydaktyczno-wychowawcze w ściśle określonym czasie, zwykle 45-minutowym, wyraźnie oddzielająca przedmioty nauczania
zajęcia – koncepcja kształcenia zintegrowanego	lekcja – element systemu klasowo-lekcyjnego
holistyczne ujęcie treści programowych z obszarów edukacyjnych, łączenie działań integracyjnych z nauczaniem przedmiotowym	realizacja treści z odrębnymi przedmiotami nauczania
struktura scenariusza (temat bloku, temat dnia, cele ogólne i szczegółowe, metody pracy, formy pracy, środki dydaktyczne, zapis tematu do dziennika, przebieg zajęć, podsumowanie, ocena aktywności uczniów na zajęciach, zadanie pracy domowej)	struktura konspektu (część główna, część szczegółowa): temat lekcji, cele lekcji, metody pracy, formy pracy, środki dydaktyczne, przebieg lekcji, zakończenie lekcji (podsumowanie, ocena, zadanie pracy domowej)

uczeń: osobowość, postawy, aktywność, umiejętności, kompetencje, hermeneutyeczność działań (tok poszukujący)	nauczyciel: wiadomości, encyklopedyzm (tok podający), sprawności, umiejętności; akceptacja toku poszukującego, eksponującego i praktycznego
uczeń – nauczyciel	nauczyciel – uczeń
proces uczenia się, możliwości poznawcze uczenia się, uwzględnianie strategii; elastyczność działań	proces nauczania jednostronny
cele hierarchiczne, uporządkowanie, operacjonalizacja, realizacja, wymagania edukacyjne, osiągnięcia	orientacja na cele lekcji: poznawczy, kształcący, wychowawczy, realizacja
treści kształcenia kompatybilne z aktualną podstawą programową i obowiązującym programem nauczania	treści kształcenia kompatybilne z programem nauczania
metody nauczania: akcent na dziecięcą aktywność – możliwość wyboru, poglądowość i problemowość, słowo	metody nauczania: słowne, oglądowe, działań praktycznych
formy pracy: preferowana grupowa, indywidualna, zbiorowa	formy pracy: indywidualna, zbiorowa, grupowa
środki dydaktyczne: wzrokowe (obserwacja okazów naturalnych w naturalnym środowisku, bezpośredni kontakt dziecka z rzeczywistością), wzrokowo-słuchowe (urozmaicone)	środki dydaktyczne: wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe (urozmaicone)
ewaluacja zajęć zintegrowanych	ewaluacja lekcji jako odrębnej jednostki metodycznej

*Źródło: opracowanie własne.*

Omawiając dalej strukturę scenariuszy zajęć zintegrowanych, proponuję kilka przykładów, zwracając uwagę na wielość rozwiązań metodycznych.

**Przykład I** (Kołowca, 2008, s. 36-37)

- Temat ośrodka.
- Temat dnia.
- Zapis w dzienniku.
- Cele ogólne.
- Cele operacyjne – uczeń potrafi.

- Przebieg zajęć (tabela 18).
- Zakończenie zajęć.

Tabela 18. Przebieg zajęć

Ogniwa zajęć	Sposób realizacji	Środki dydaktyczne	Formy integracji	
			treściowa	metody (strategie)

**Przykład II** (Dobiasz, 2002, s. 94-97)

- Temat bloku.
- Temat dnia.
- Cele.
- Metody.
- Formy.
- Środki dydaktyczne.
- Tok zajęć.

**Przykład III** (Ułomiuk, 2013, s. 65-68)

- Data.
  - Temat bloku.
  - Temat dnia.
  - Autor i tytuł programu edukacji wczesnoszkolnej.
  - Treści z podstawy programowej.
- Cele.
  - Ogólne.
  - Operacyjne.
- Metody pracy.
- Formy organizacji pracy.
- Środki dydaktyczne.
- Wstępna organizacja zajęć.
- Zapis tematu do dziennika.
- Przebieg zajęć (tabela 19).
- Wykaz załączników do scenariusza.
- Podsumowanie zajęć.
- Ocena aktywności ucznia.
- Praca domowa.



Tabela 19. Przebieg zajęć

Cele operacyjne Uczeń:	Warunki pobudzające aktywność ucznia	Zadania dla uczniów	Pytania problemowe	Obszar edukacyjny

**Przykład IV** (J. Karbowniczek)

I część

- Blok problemowy.
- Temat dnia.
- Cele.
  - Ogólne
  - Operacyjne
- Metody pracy.
- Formy pracy.
- Środki dydaktyczne.
- Zapis tematu do dziennika.

II część

- Przebieg zajęć (tabela 20).
- Podsumowanie zajęć.
- Ocena aktywności uczniów na zajęciach.
- Praca domowa.

Tabela 20. Przebieg zajęć

Cele operacyjne Uczeń:	Pomoce naukowe	Zadania dla uczniów	Pytania problemowe stawiane uczniom	Strategie uczenia się	Obszar edukacji

**Przykład V** (J. Karbowniczek)

- Ośrodek tematyczny.
- Temat dnia.

- Cele.
  - Ogólne.
  - Operacyjne.
- Metody pracy.
- Formy pracy.
- Pomoce naukowe.
- Strategie uczenia się.
  - A (absorption) – uczenie się przez przyswajanie.
  - P (presenting) – uczenie się przez odkrywanie.
  - E (experiencing) – uczenie się przez przeżywanie.
  - O (operation) – uczenie się przez działanie.
- Zapis tematu do dziennika.
- Przebieg zajęć (tabela 21).
- Podsumowanie zajęć.
- Ocena aktywności ucznia na zajęciach.
- Zadanie pracy domowej.

Tabela 21. Przebieg zajęć

Cele szczegółowe Uczeń:	Pomoce naukowe	Zadania dla uczniów	Pytania problemowe	Czas trwania obszaru edukacyjnego	Strategia uczenia	Obszar edukacji

**Przykład VI** (typowy, stosowany w wielu przewodnikach metodycznych dla nauczycieli)

- Temat bloku.
- Temat dnia.
- Cele ogólne i operacyjne.
- Metody pracy.
- Formy pracy.
- Środki dydaktyczne.
- Przebieg zajęć opracowany w punktach.
- Zakończenie zajęć.
- Ocena.
- Praca domowa.

### Przykład VII (Misiorna, 1999)

#### I część

- Temat bloku.
- Temat dnia.
- Cele.
  - Ogólne.
  - Operacyjne.
- Metody pracy.
- Formy pracy.
- Środki dydaktyczne.
- Zapis tematu do dziennika.

#### II część

- Przebieg zajęć (tabela 22).
- Podsumowanie zajęć.
- Ocena aktywności uczniów na zajęciach.
- Zadanie pracy domowej.

Tabela 22. Przebieg zajęć

Cele operacyjne	Warunki pobudzające aktywność dziecka	Zadania dla uczniów	Czynności uczniów	Obszar edukacji
1	2	3	4	5

#### 4.5.6. Metodyczny tok postępowania nauczyciela przy projektowaniu scenariusza zajęć zintegrowanych

**1. Określenie tematu bloku problemowego i tematu dnia.** Temat bloku i temat dnia planujemy, odwołując się do podstawy programowej, programu nauczania i planu pracy edukacyjnej (miesiąc, tydzień, dzień), uwzględniając własne doświadczenia, pomysły, inspiracje. Temat bloku problemowego można realizować kilka dni w tygodniu, natomiast temat dnia odnosi się tylko do zajęć w jednym dniu. Tematyka powinna obejmować wszystkie zaplanowane zajęcia, aspekty dydaktyczne i wychowawcze, ciekawe poznawczo i motywujące do pracy.

**2. Obszary edukacyjne** – własny dobór obszarów edukacyjnych i selekcja ich treści, zachowanie holistyczności, uwzględnianie tygodniowego wymiaru godzin dla obszarów, np.

- edukacja polonistyczna,
- edukacja matematyczna,
- edukacja muzyczna,
- wychowanie fizyczne lub inne.

**3. Cele edukacyjne – ogólne i operacyjne (operacjonalizacja):**

- sformułowanie celów ogólnych (kompatybilność programu nauczania z podręcznikiem),
- ustalenie sytuacji odniesienia,
- sporządzenie testu sytuacji odniesienia,
- sformułowanie celów operacyjnych.

Dobór celów ogólnych i operacyjnych powinien odpowiadać uwzględnionym w przebiegu zajęć obszarom edukacyjnym, które wystąpiły w danym dniu zajęć zintegrowanych. Założone i zaplanowane, konkretne cele należy zrealizować. Operacjonalizacja, uszczegółowienie celów polega na ich przedstawieniu w postaci konkretnych efektów, rezultatów nauczania i uczenia się. Cele operacyjne informują o tym, w jaki zakres kompetencji wyposażeni zostali uczniowie po skończonych zajęciach w ciągu jednego dnia.

Przykłady formułowania celów ogólnych i operacyjnych:

#### Klasa I

Temat bloku problemowego: Zima wokół nas.

Temat dnia: Zabawy na śniegu i lodzie.

Cele ogólne:

- Rozwijanie umiejętności swobodnego wypowiedzania się na dany temat, utrwalenie pisowni wyrazów wielką literą.
- Układanie i rozwiązywanie zadań tekstowych z wykorzystaniem równań.
- Dobieranie zróżnicowanych materiałów i narzędzi przydatnych do pracy twórczej.
- Rozwijanie sprawności motorycznej w czasie zabaw.
- Wdrażanie do przestrzegania zasad bezpieczeństwa w czasie zabaw zimowych.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- opisuje cechy charakterystyczne zimowej pogody,
- swobodnie wypowiada się na temat treści wiersza pt. „Bałwanek”, ilustracji oraz własnych przeżyć,
- rozumie zasadę zmiękczenia głosek za pomocą samogłoski „i” oraz znaku diakrytycznego,
- pisze imiona wielką literą,
- rozwija orientację, zręczność, siłę podczas zabaw na śniegu,
- zgodnie i bezpiecznie bawi się w grupie,
- potrafi za pomocą ruchu, gestu, mimiki wyrażać własne odczucia,
- rozwiązuje zadania tekstowe,
- rozumie potrzebę zabaw na świeżym powietrzu dla zdrowia i dobrego samopoczucia.

## Klasa II

Temat bloku: W świątecznym nastroju.

Temat dnia: Oczekiwany gość.

Cele ogólne:

- Wzbogacanie wiadomości na temat postaci św. Mikołaja – swobodne narracje. Doskonalenie części mowy.
- Kształtowanie umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem.
- Wdrażanie do samodzielnego rozwiązywania zadań tekstowych.
- Różne sposoby wykorzystania własnych pomysłów przy wykonywaniu prac plastycznych.
- Zbiorowy i indywidualny śpiew piosenek jednogłosowych.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- prezentuje swoje narracje na temat tradycji świątecznych,
- opowie czytankę, układa i zadaje pytania związane z treścią kolegom i koleżankom,
- uporządkuje kolejność zdarzeń na podstawie historyjki obrazkowej,
- utrwali wiadomości o przymiotniku, podając przymiotniki określające cechy Świętego Mikołaja, zapisując je na tablicy,
- rozwiąże różnymi sposobami zadania tekstowe,
- śpiewa i improwizuje ruchem piosenkę pt. „Przyjdź do nas Mikołaju”,
- wykona but na prezenty z papieru i estetycznie go ozdobi.

### Klasa III

Temat bloku: Zimowy świat.

Temat dnia: Obserwujemy zmiany zachodzące w przyrodzie.

Cele ogólne:

- Rozwijanie dłuższych wypowiedzi na określony temat przy zastosowaniu słownictwa zgromadzonego na tablicy.
- Układanie opowiadania twórczego związanego z treścią utworu.
- Doskonalenie umiejętności dodawania sposobem pisemnym w zakresie 1000.
- Przedstawienie zjawisk otaczającej rzeczywistości za pomocą dowolnej techniki plastycznej.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- samodzielnie dokona opisu pory roku – zimy,
- ułoży opowiadanie twórcze, posługując się słownictwem z tablicy,
- zastosuje zasady dodawania sposobem pisemnym,
- przedstawi dowolną techniką plastyczną krajobraz zimowy.

**4. Dobór metod pracy wspierających aktywność ucznia.** Planując zajęcia, zastanawiamy się nad rodzajem metody czy metod nauczania, które zostaną zastosowane w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. Współcześnie nacisk położony jest na twórczą aktywność dziecka, a więc priorytetem są metody aktywizujące. Poprzez wykorzystanie tych metod uczeń działa, odkrywa, poszukuje, eksploruje, tworzy, manipuluje itd. Należy pamiętać o łączeniu metod edukacyjnych: oglądowych, aktywizujących i słownych, aby nie dopuścić do majoryzacji procesu edukacyjnego, skupiając się tylko i wyłącznie na jednej propozycji. W edukacji wczesnoszkolnej zwraca się uwagę na coraz szersze zastosowanie klasycznej metody problemowej, wchodzącej w skład metod aktywizujących. Jest ona korzystna, gdyż ogranicza przyswajanie gotowych encyklopedycznych treści na rzecz własnego dochodzenia dziecka do uogólnień i wniosków poprzez rozwiązywanie problemów.

**5. Ustalenie form organizacyjnych procesu edukacyjnego.** Na zajęciach zintegrowanych w klasach I-III proponuje się zróżnicowany dobór form pracy z dziećmi, stosując je na przemian: indywidualną, grupową i zbiorową. Dużą atrakcją dla uczniów jest forma grupowa i „w parach”. Umożliwiają one nie tylko zharmonizowanie treści z metodami i formami, ale pozwalają na urozmaicenie czynności uczenia się. Uwzględniamy indywidualizację pracy oraz zasadę stopniowania

trudności. Dzieląc klasę na pary, grupy lub zespoły kilkuosobowe, należy pamiętać o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz o tych przeciętnych, przydzielając zadania, na przykład według trzech poziomów.

I poziom: uczniowie uzdolnieni.

II poziom: uczniowie przeciętni.

III poziom: dzieci słabe z fragmentarycznymi deficytami: wskazujące trudności, np. w nauce czytania i pisania.

Indywidualne podejście do uczniów jest jednym z ważnych czynników warunkujących pomyślne osiągnięcia i efekty edukacyjne.

**6. Dobór nowoczesnych środków dydaktycznych.** Systematycznie i racjonalnie wykorzystujemy bogactwo i różnorodność innowacyjnych środków dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej. Dbamy o wizualizację i pogłębienie edukacyjną. Ograniczamy typowo książkowe przekazywanie wiedzy na rzecz bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością. Wielość i atrakcyjność środków, w tym technologii informacyjnych, wpływa na dobór metod, form i sposobu realizacji procesu edukacyjnego w klasach I-III. Wyróżniając w scenariuszu zajęć środki dydaktyczne, należy wykluczyć w ich zestawie podręczniki szkolne, zeszyty ćwiczeń itp., gdyż stanowią one indywidualne wyposażenie ucznia i nauczyciela.

**7. Zapis tematu do dziennika.** Przystępując do formułowania tematu zajęć, uwzględniamy treści tych obszarów edukacyjnych, które zostały zrealizowane w toku zajęć, nie pomijając żadnego z nich. Pamiętamy również o zachowaniu hierarchizacji treści i metodycznie wartościowym sposobie ich zapisywania.

Przykład zapisu:

Ustalenie kolejności zdarzeń w czytance pt. „Opowieść o Świętym Mikołaju”. Rozwiązywanie zadań tekstowych z wykorzystaniem dodawania i odejmowania w zakresie 100. Nauka piosenki pt. „Witaj Święty Mikołaju”. Wykonanie buta na prezenty – malowanie farbami i ozdabianie.

**8. Przebieg zajęć.** Wybieramy dowolną strukturę scenariusza. Może ona mieć charakter opisowy, ujęty w punktach, tabelaryczny lub inny. Nauczyciel planuje kilka godzin jednego lub kilku dni nauki w zależności od tematu i bogactwa problematyki. Opiera się na aktualnie

obowiązującej podstawie programowej i programie nauczania, planie pracy dydaktyczno-wychowawczym szkoły (nie tylko), planie własnej pracy edukacyjnej oraz na aktualnych sytuacjach, wynikających z analizy okoliczności panujących w klasie. Przed realizacją jednostki tematycznej pamięta o ciągłości czasowej, urozmaiceniu zajęć i ich płynności, polegającej na przechodzeniu od jednej formy do drugiej w sposób naturalny, możliwie logiczny i powiązany. W trakcie realizacji jednostki należy przestrzegać następujących zasad:

- różnorodności zadań (dzięki nim uczniowie wdrażani są do podstawowych rodzajów działalności człowieka: pracy, działalności poznawczej, samoobsługowej, porządkowej, zabawowej, twórczej, konsumpcyjnej),
- organizacji atrakcyjnych dziecięcych działań: indywidualnych, grupowych, w parach, zbiorowych, pełnienia funkcji, samorządności,
- aktywizacji uczniów (czynne uczestniczenie w wykonywaniu zadań, ćwiczeń, samodzielność w pełnieniu ról społecznych),
- motywacji (wyzwalanie inicjatywy, wolność i swoboda w doborze zadań, rozwijanie zdolności poznawczych i zainteresowań dziecka).

Dalej, przygotowując koncepcję przebiegu toku zajęć, ustalamy i organizujemy konkretne ciągi sytuacyjne, w których stymulujemy ucznia do przejawiania pożądaných działań i zachowań. Celem zaplanowanych ciągów sytuacyjnych i organizowanych form jest wywołanie określonego zachowania ucznia, który poprzez swoją aktywność uzyskuje jakieś rezultaty. Te wyniki mają wyzalać u dziecka przeżycia, satysfakcjonować go, być źródłem uczuć przyjemnych lub niezadowolenia (Muszyńska, 1974; Kagan, 1996, s. 6-9; Karbowiczek, 2007, s. 55-59).

Tok zajęć składa się z trzech części: wprowadzającej (czynności organizacyjne – powitanie, sprawdzenie listy obecności, wprowadzenie do tematu, uświadomienie celów), właściwej (realizacja treści programowych) i końcowej (podsumowanie zajęć, ocena aktywności uczniów na zajęciach, zadanie pracy domowej). Ma on być przemyślany i przygotowany prawidłowo pod względem rzeczowym i metodycznym, wykazywać się elastycznością, nie zniewalać uczniów. Pod wpływem dziecięcych, spontanicznych sytuacji bieżących wzbogacać doświadczenia, uczyć ich rozwiązywać problemy oraz pokonywać trudności. Wskazane są urozmaicone zabiegi i czynności dydaktyczne.



**9. Podsumowanie**, utwalenie zajęć, postawienie pytań problemowych uczniom, uwzględnienie tych obszarów edukacyjnych, które wystąpiły w trakcie zajęć i których treści zostały zrealizowane, np.:

### Klasa I

Temat dnia: Jesień w lesie.

Uczniowie siadają w kręgu na dywanie. Nauczyciel zadaje im pytania:

- Jakie zmiany obserwujemy w lesie jesienią?
- Które drzewa gubią liście jesienią i dlaczego?
- Jakie skarby znajdziemy w lesie jesienią?
- Przyporządkujcie owoce do odpowiednich drzew.
- Wykonajcie przedstawione na tablicy działania.

### Klasa II

Temat dnia: Otrzymujemy i dajemy prezenty od Świętego Mikołaja.

Uczniowie siedzą w kręgu na dywanie, na środku znajduje się Mikołaj – pacynka z listem. Nauczyciel zadaje pytania:

- W jaki sposób możecie poinformować św. Mikołaja o swoich marzeniach, aby informacje do niego dotarły?
- O czym należy pamiętać, pisząc list, aby Mikołaj nie poczuł się obrażony?
- Zaproponujcie inne sposoby wykonania działań, mnożenia, posiadając tę samą liczbę liczmanów – Mikołajów.
- Zaśpiewajcie piosenkę pt. „Zima, zima”.

### Klasa III

Temat dnia: Woda źródłem życia.

- Jakie znaczenie ma woda w życiu człowieka, zwierząt i roślin?
- W jaki sposób należy oszczędzać wodę?
- Jakie znasz sporty wodne?
- Rybki w wykonanym przez was akwariu nie wymagają opieki, a w jaki sposób należy dbać o żywe rybki w prawdziwym akwariu?
- Jakie przykłady zbiorów znalazły się w naszym akwariu?

## **10. Ocenianie.**

Oceniamy na bieżąco (w trakcie zajęć i po ich zakończeniu) aktywność ucznia i jego osiągnięcia edukacyjne, motywując go do dalszej pracy. Dostrzegamy jego wysiłek, umacniając w nim wiarę we własne siły. Przygotowujemy go do samooceny i samokontroli. Nie

krytykujemy, nie stawiamy jedynek. Tłumaczymy, doradzamy, udzielamy rad, pomagamy, wspieramy. Stosujemy różnorodne i ciekawe formy oceniania, np. list do ucznia, charakterystyka ucznia, komentarz, list do rodziców i inne. Systematycznie informujemy rodziców o postępach i osiągnięciach edukacyjnych dziecka.

### **11. Zadanie pracy domowej.**

Praca domowa ma przyjmować bardzo atrakcyjną formę np. ciekawych ćwiczeń, tekstów do czytania, ilustrowania ich treści, nauki wiersza na pamięć, rozsypanek, krzyżówek, rebusów, łamigłówek, działań arytmetycznych, zadań tekstowych, drzewek matematycznych i innych.

Zadania domowe wyjaśniamy, określając podstawę ich wykonania. Zwykle są one oceniane. Ograniczamy zadawanie prac domowych na weekendy oraz ferie. Czas ten uczniowie przeznaczają na odpoczynek, relaks, zabawę itp.

### **4.5.7. Przykłady scenariuszy zajęć dla klasy I, II i III**

#### **Przykład I – Scenariusz zajęć zintegrowanych dla klasy I**

Autorzy projektu:

*Ewelina Filipowicz-Zbiciak, Agnieszka Grzegorzczak, Aneta Borowiec, Iwona Kropiewicz\**

Konsultacja merytoryczna:

*dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. WSEI*

\*Lubelska Akademia WSEI (studentki IV roku kierunku studiów Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna)

#### **Część I**

**1. Temat bloku problemowego:** Dary jesieni.

**2. Temat dnia:** Kto pomalował drzewa?

**3. Cele:**

**Ogólne:**

- Swobodne wypowiedzi uczniów na temat zmian zachodzących w różnych porach roku. Opis jako ćwiczenie w mówieniu.
- Zbiorowe układanie i zapisywanie wielozdaniowej wypowiedzi.

- Obserwacja drzew i rozróżnianie ich cech charakterystycznych po owocach.
- Pobudzenie procesów percepcji wizualnej w działaniu plastycznym.
- Kształtowanie zręczności, zwinności, równowagi, orientacji oraz koordynacji ruchowej.

### **Operacyjne:**

#### **Uczeń:**

- wypowiada się na temat jesiennych zmian w świecie roślin,
- opisuje i porównuje drzewa latem i jesienią,
- pisze wyrazy i wielozdaniowe wypowiedzi,
- rozwiązuje krzyżówkę,
- z zaciekawieniem obserwuje drzewa podczas wycieczki po okolicy,
- rozróżnia podstawowe gatunki drzew oraz ich owoce,
- dopasowuje owoce do drzew,
- tworzy klasowy zielnik,
- odkrywa znaczenie barw ciepłych i zimnych, rozróżniając je,
- twórczo działa w grupie, wykonując pracę plastyczną suchymi pastelami,
- doskonalą zręczność i zwinność podczas zabaw ruchowych,
- usprawnia równowagę, orientację w przestrzeni i koordynację ruchową podczas ćwiczeń gimnastycznych.

#### **4. Metody pracy:**

- aktywizujące (zabawy ruchowe, metoda małego projektu, burza mózgów),
- oglądowe (obserwacja, pokaz),
- słowne (rozmowa, dyskusja, karty pracy).

#### **5. Formy pracy:** indywidualna, zbiorowa, grupowa.

**6. Środki dydaktyczne:** lupy, liście i owoce drzew, ilustracje drzew latem i jesienią (zał. 1), karta pracy (zał. 2), kartoniki z napisami (zał. 3), kredki, kartki A4, suche pastele, klej, nożyczki, szablon drzewa na kartonie (zał. 4), listki z literami (zał. 5), zielnik (zał. 6), karta pracy z pracą domową (zał. 7).

#### **7. Zapis tematu do dziennika**

„Portret jesiennego drzewa” – swobodne wypowiedzi, opis i porównywanie drzew latem i jesienią na podstawie obserwacji. Ćwiczenia w pisaniu. Wycieczka po okolicy. Obserwacja i rozróżnianie gatun-

ków drzew. Praca plastyczna wykonana suchymi pastelami. Zabawy ruchowe – ćwiczenia zręcznościowe i zwinnościowe.

## Część II

### 8. Przebieg zajęć:

Cele operacyjne Uczeń:	Środki dydaktyczne	Zadania dla uczniów Uczniowie:	Pytania problemowe stawiane uczniom	Obszar edukacji
Z zaciekawieniem obserwuje i rozróżnia drzewa podczas spaceru po okolicy	Lupa dla każdego dziecka, atlas roślin	Obserwują drzewa i swobodnie wypowiedzają się na temat barw jesieni i zmian zachodzących w przyrodzie; zbierają liście i owoce do zielnika; wyszukują w atlasie drzewa	Dlaczego obserwujemy przyrodę w różnych porach roku? Co dzieje się w przyrodzie jesienią? Dlaczego drzewa zmieniają barwy jesienią? Co dalej dzieje się z liśćmi drzew? Dlaczego drzewa tracą liście na jesieni?	Edukacja przyrodnicza
Opisuje i porównuje drzewa latem i jesienią	Ilustracje z drzewami (załącznik 1)	Dyskutują na temat ilustracji drzew, liści, owoców: kasztanowca, klonu, dębu oraz porównują ich wygląd latem i jesienią	Jak wyglądają drzewa latem? Opiszcie drzewa jesienią. Czym się różnią drzewa od siebie latem i jesienią? Jakie dary znajdują się na drzewach? Komu owoce tych drzew są potrzebne i dlaczego?	Edukacja polonistyczna
Przyporządkowuje owoce do liści drzew; układa wyrazy z liter i sylab i uzupełnia nimi krzyżówkę; pisze wyrazy i zdania	Karta pracy (załącznik 2)	Rozwiązują zadania z karty pracy, wykorzystując wiedzę zdobytą podczas spaceru i dyskusji na temat ilustracji	Jakie liście drzew widzisz na ilustracji? Jakie są owoce tych drzew?	Edukacja polonistyczna
Odkrywa znaczenie barw ciepłych i zimnych i je rozróżnia	Kredki, kartoniki z napisami „Barwy ciepłe”, „Barwy zimne”. (załącznik 3)	Rozróżniają kolory; dzielą je na te, które kojarzą im się z ogniem, i te, które kojarzą się z wodą. Droga dedukcji dopasowują nazwy „barwy ciepłe”, „barwy zimne” do powstałych zbiorów barw	Jak możemy nazwać kolory, które kojarzą nam się z ogniem? Jak nazwiemy te, które kojarzą nam się z wodą? Do jakiej pory roku pasują barwy ciepłe? Do jakiej pory roku pasują barwy zimne?	Edukacja plastyczna

*Podstawy edukacji zintegrowanej w klasach I-III*  
*Podręcznik metodyczny*

<p>Twórczo działa w grupie, wykonując pracę plastyczną suchymi pastelami</p>	<p>Kartony A3 z rysunkiem drzewa, wycięte liście klonu, dębu, kasztanowca, pastele, klej, nożyczki (załącznik 4)</p>	<p>Dzieli się na 5-osobowe grupy; każda z nich otrzymuje karton z szablonem drzewa oraz kartoniki z liśćmi do samodzielnego wycięcia; uczniowie rysują, następnie wycinają i przyklejają liście na szablon, tworząc portrety jesiennego drzewa</p>	<p>Których barw użyjemy do stworzenia portretu jesiennego drzewa? Jakich kolorów będzie najwięcej? Których będzie najmniej?</p>	<p>Edukacja plastyczna</p>
<p>Układa wyrazy z liter oraz kilkusłowne wypowiedzi pisemne na temat darów jesieni</p>	<p>Listki z literami <i>k, a, o, t</i> dla każdego dziecka (załącznik 5)</p>	<p>Otrzymują listki z literami i układają z nich różne wyrazy</p>	<p>Jakie możemy utworzyć wyrazy z liter <i>k, a, o, t</i>? Jakie możemy utworzyć wyrazy np. z literą <i>k</i> i jedną inną z poprzedniego ćwiczenia?</p>	<p>Edukacja polonistyczna</p>
<p>Tworzy klasowy zielnik</p>	<p>Kartka A4 dla każdego dziecka, klej, okazy przyrody zebrane na spacerze, lupa</p>	<p>Oglądają pod lupą zebrane okazy, dopasowują owoce drzew do liści, naklejają je na kartkę i tworzą karty do zielnika klasowego (załącznik 6)</p>	<p>Jak wygląda budowa liścia? Który owoc pasuje do klonu, dębu, kasztanowca? Do czego możemy użyć darów natury?</p>	<p>Edukacja przyrodnicza</p>
<p>Doskonali zręczność i zwinność podczas zabaw ruchowych; przestrzega zasad bezpieczeństwa oraz reguł podczas gier, zabaw i ćwiczeń gimnastycznych</p>	<p>Szarfa dla każdego dziecka</p>	<p>„Berek z wiewiórką”. Na sygnał nauczyciela dzieci swobodnie, w różnych kierunkach biegają po sali gimnastycznej. Każdy uczeń jest „berkiem”. Ma doczepiony „ogonek wiewiórki” z kolorowej szarfy. Zadaniem bawiących się jest zebranie jak największej ilości szarf – „ogonków”. Zwycięża ta osoba, która jako pierwsza zdobędzie ich najwięcej</p>		<p>Wychowanie fizyczne</p>

<p>Usprawnia równowagę, orientację i koordynację ruchową podczas ćwiczeń gimnastycznych</p>	<p>Liście w kolorach jesieni</p>	<p>„Berek jesienny”. Zabawa polega na chwytaniu przez wyznaczonego berka uciekających uczniów. Złapani uczestnicy przechodzą po drabinkach, na których umieszczone są listki w kolorach jesieni, na wyznaczonej odległości albo przez całą długość drabinek, przechodzą bokiem lub z utrudnieniem, obracając się. Zadaniem dzieci jest przejść po drabinkach i zebrać wszystkie listki. Po przejściu dzieci uciekają dalej</p>		<p>Wychowanie fizyczne</p>
<p>Usprawnia równowagę, orientację i koordynację ruchową podczas ćwiczeń gimnastycznych</p>	<p>Krażki gimnastyczne lub szarfy w kolorach: żółtym, czerwonym, zielonym, brązowym</p>	<p>Zabawa „Kolorowa jesienna droga” – zadaniem uczniów jest przebiec po krażkach w wybranych przez nich kolorze</p>		<p>Wychowanie fizyczne</p>
<p>Doskonali szybkość i precyzję rzutu do celu; przestrzega zasad bezpieczeństwa oraz reguł podczas gier, zabaw i ćwiczeń gimnastycznych</p>	<p>Piłki, pachołki, woreczki gimnastyczne, szarfy</p>	<p>Dzieci dzielą się na dwie drużyny: biegają, kozłując piłką do pachołka, wracają biegiem z piłką w rękach, rzucają woreczkiem do celu. Wyścigi raków</p>		<p>Wychowanie fizyczne</p>
<p>Utrzymuje właściwą postawę ciała</p>	<p>Piłki sensoryczne</p>	<p>Balansowanie na piłce sensorycznej raz w przód, raz w tył</p>		<p>Wychowanie fizyczne</p>




Doskonali szybkość reakcji i spostrzegawczość	Klocki, woreczki gimnastyczne	„Szybki lisek” - zabawa wyciszająca. Uczestnicy dobierają się w pary i siadają naprzeciw siebie. Każda para otrzymuje woreczek i klocek. Klocek znajduje się między parą, a na nim leży woreczek. Wszyscy trzymają ręce na kolanach. Na sygnał prowadzącego ten, kto pierwszy sięgnie po woreczek, zdobywa jeden punkt	Wychowanie fizyczne
---	-------------------------------	--	---------------------

### 9. Podsumowanie zajęć:

Nauczyciel rozpoczyna dyskusję z uczniami:

- Co nowego w nasze życie wnoszą różne pory roku?
- Dlaczego zmienia się przyroda jesienią?
- W jaki sposób powinniśmy się troszczyć latem i jesienią o nasze otoczenie?
- Które zwierzęta żywią się owocami drzew i jak zabezpieczają je na zimę?
- Jak można spędzać czas wolny jesienią?

### 10. Ocena aktywności uczniów – arkusz obserwacji dla nauczyciela:

lp.	Umiejętności uzyskane przez uczniów			
1.	wypowiada się na temat jesiennych zmian w świecie roślin			
2.	opisuje i porównuje drzewa latem i jesienią			
3.	układa i pisze w liniaturze wyrazy i zdania			
4.	układa wyrazy z liter i sylab i uzupełnia nimi krzyżówkę			
5.	z zaciekawieniem obserwuje i rozpoznaje drzewa podczas spaceru po okolicy			
6.	zna podstawowe gatunki drzew oraz ich owoce			
7.	dopasowuje owoce do drzew			
8.	tworzy klasowy zielnik			
9.	odkrywa znaczenie barw ciepłych i zimnych			

10.	twórczo działa w grupie, wykonując pracę plastyczną suchymi pastelami			
11.	doskonali zręczność i zwinność podczas zabaw ruchowych			
12.	usprawnia równowagę, orientację w przestrzeni i koordynację ruchową podczas ćwiczeń gimnastycznych			
13.	doskonali szybkość i precyzję rzutu do celu			
14.	utrzymuje właściwą postawę ciała			
15.	doskonali szybkość reakcji i spostrzegawczość			
16.	przestrzega zasad bezpieczeństwa oraz reguł podczas gier, zabaw i ćwiczeń gimnastycznych			

**11. Zadanie pracy domowej:**

Wykonanie pracy plastycznej: Stworzenie jesiennego drzewa, wykorzystując farby, barwy ciepłe i zimne, mieszanie kolorów (załącznik 7).




**Załącznik 1. Rysunki drzew format A3**




Źródło: opracowanie własne.

## Załącznik 2. Karty pracy

**W świecie przyrody** 

**1** Połącz liść z właściwym owocem.



• Wymień nazwy drzew, z których pochodzą te liście i owoce.

**2** Utwórz wyrazy z podanych sylab i wpisz je do krzyżówki.

klat

o

ku

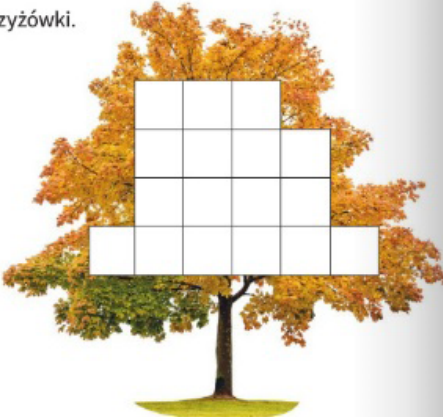
ki

ta


ka

la

ko

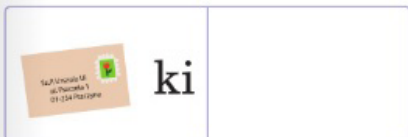
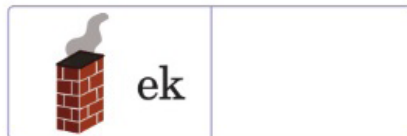
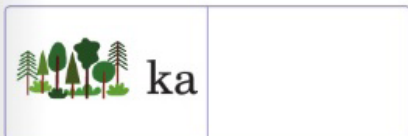


**3** Dokończ kolorowanie jesiennych gałązek jarzębiny i lipy.



**58** Kto pomalował drzewa? / P cz. 1 s. 56-57

4 Narysuj rozwiązania rebusów.



5 Wklej brakujące wyrazy i zapisz według wzoru.



kok      kok

klamka      

klatka      

komik      



6 Przepisz zdanie.



Kamila ma kamyki.



**Załącznik 3. Kartoniki z nazwami**

1. 2. BARWY CIEPŁE	3. 4. BARWY ZIMNE
5. 6. BARWY CIEPŁE	7. 8. BARWY ZIMNE
9. 10. BARWY CIEPŁE	11. 12. BARWY ZIMNE
13. 14. BARWY CIEPŁE	15. 16. BARWY ZIMNE
17. 18. BARWY CIEPŁE	19. 20. BARWY ZIMNE
21. 22. BARWY CIEPŁE	23. 24. BARWY ZIMNE
25. 26. BARWY CIEPŁE	27. 28. BARWY ZIMNE
29. 30. BARWY CIEPŁE	31. 32. BARWY ZIMNE
33. 34. BARWY CIEPŁE	35. 36. BARWY ZIMNE
37. 38. BARWY CIEPŁE	39. 40. BARWY ZIMNE

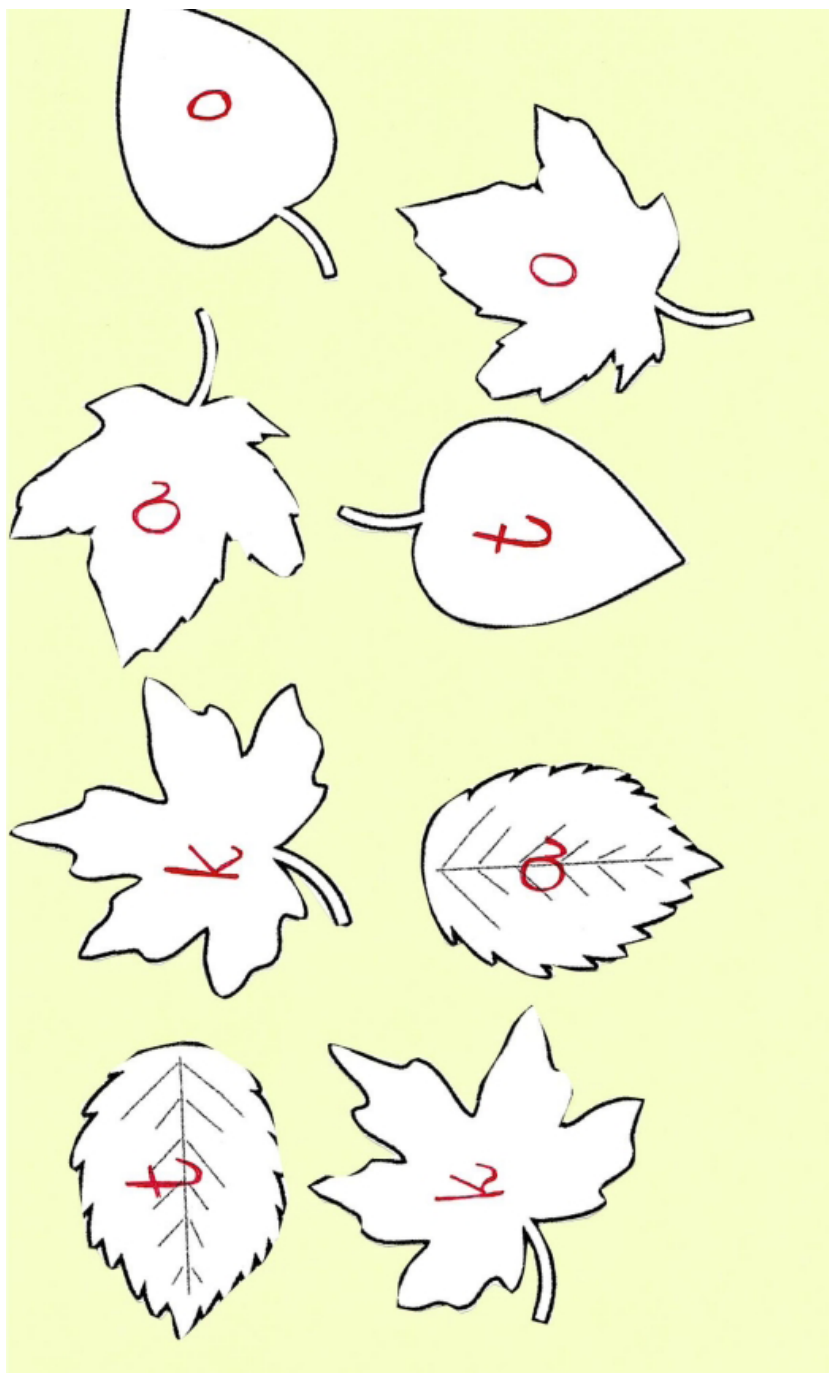
Źródło: opracowanie własne.

**Załącznik 4. Plakaty drzew – przykład**



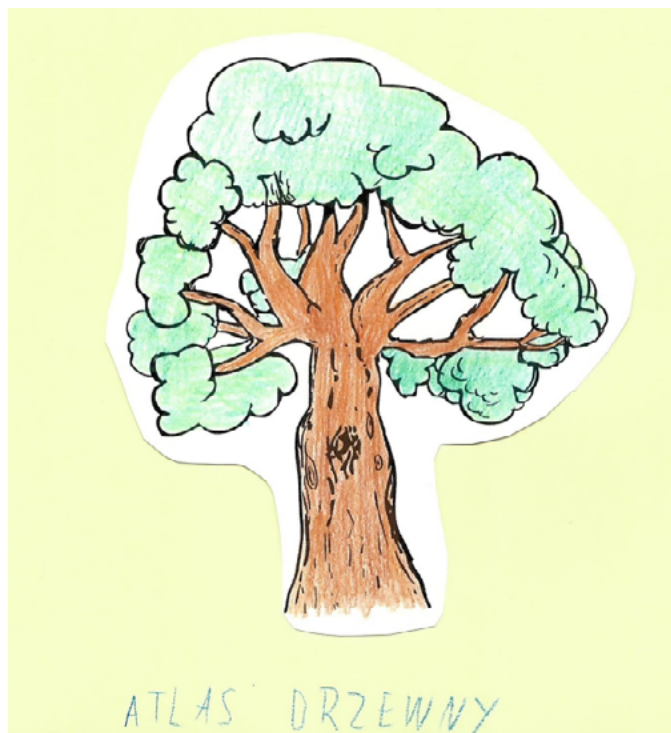
Źródło: <https://tiny.pl/n0ntxpz6>

**Załącznik 5. Listki z literami**



Źródło: opracowanie własne.

**Załącznik 6. Zielnik – przykład**



Źródło: opracowanie własne.

**Załącznik 7.** Stworzenie jesiennego drzewa, wykorzystanie farb, barw ciepłych i zimnych, mieszanie kolorów



Źródło: <https://tiny.pl/j38zn6sq>



## Przykład II – Scenariusz zajęć zintegrowanych dla klasy II

Autorzy projektu:

*Ewelina Bil-Grzybek, Katarzyna Szponar, Małgorzata Jakubiak\**

Konsultacja merytoryczna:

*dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. WSEI*

\*Lubelska Akademia WSEI (studentki IV roku kierunku studiów Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna)

### Część I

**1. Temat bloku problemowego:** W lesie.

**2. Temat dnia:** Na grzyby.

**3. Obszary edukacyjne:**

- edukacja polonistyczna (Katarzyna Szponar)
- edukacja matematyczna (Ewelina Bil-Grzybek)
- edukacja przyrodnicza (Małgorzata Jakubiak)
- edukacja plastyczna (K. Szponar, E. Bil-Grzybek, M. Jakubiak)

**4. Cele:**

**Cele ogólne:**

- Ciche czytanie ze zrozumieniem tekstu i jego interpretacja.
- Rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się w małych formach teatralnych/improvizacji.
- Doskonalenie sprawności dodawania i odejmowania z przekroczeniem progu dziesiątkowego.
- Rozwiązywanie zadań tekstowych.
- Ukazanie różnorodności świata grzybów.
- Tworzenie przestrzennej pracy plastycznej, przedstawiającej jesienny las.

**Cele operacyjne:**

**Uczeń:**

- tworzy gazetkę na temat Jana Brzechwy – jego twórczości,
- czyta ze zrozumieniem wiersz Jana Brzechwy pt. „Grzyby” – odpowiada na pytania problemowe związane z treścią opowiadania,
- układa pojawiające się w tekście gatunki grzybów w kolejności alfabetycznej,

- kreuje w formie pisemnej postać grzyba,
- uzupełnia graf odpowiednimi liczbami,
- konstruuje zadania z treścią i rozwiązuje je, doskonaląc umiejętność dodawania i odejmowania z przekroczeniem progu dziesiętkowego,
- rozróżnia elementy składające się na budowę grzyba, dzieli grzyby na jadalne i trujące,
- przedstawia argumenty na temat konieczności zachowania ostrożności podczas zbierania i spożywania grzybów,
- odgrywa scenkę grzybowej postaci,
- tworzy pracę plastyczną z wykorzystaniem masy solnej oraz materiałów przyrodniczych.

#### **5. Metody pracy:**

- aktywizujące (drama, improwizacja),
- słowne (dyskusja),
- oglądowe (pokaz).

#### **6. Formy pracy:** grupowa, zbiorowa, indywidualna.

**7. Środki dydaktyczne:** materiały przyniesione przez uczniów na temat poety (zadanie domowe z poprzedniego dnia), tekst Jana Brzechwy pt. „Grzyby”, leksykon przyrodniczy grzybów, ilustracja grzyba, plakat przedstawiający grzyby jadalne i grzyby trujące, słóiczki z marynowanymi grzybami, suszone grzyby, karty pracy „Super graf”, karty pracy „Grzybobranie – zadania tekstowe”, słoiki, grzybki z masy solnej pomalowane farbami (wykonane przez dzieci dzień wcześniej), kolorowy piasek, kamyczki, mech.

#### **8. Zapis tematu do dziennika:**

Ocena postępowania bohaterów wiersza Jana Brzechwy pt. „Grzyby” – inscenizacja postaci tekstu. Dodawanie i odejmowanie z przekroczeniem progu dziesiętkowego. Rozwiązywanie zadań tekstowych. Odkrywanie różnorodności świata grzybów oraz zasad ostrożności podczas ich zbierania i spożywania. Praca plastyczna z masy solnej pt. „Las w słoiku”.

## Część II

### 9. Przebieg zajęć:

Cele operacyjne Uczeń:	Pomoce naukowe	Zadania dla uczniów	Pytania problemowe stawiane uczniom	Obszar edukacji
Tworzy gazetkę na temat Jana Brzechwy – jego twórczości	Materiały przyniesione przez uczniów na temat poety (zadanie domowe z poprzedniego dnia) - przykładowa gazetka załącznik 1	Uczniowie wyjmują przyniesione z domu zdjęcia Jana Brzechwy oraz informacje dotyczące jego twórczości, rozmawiają na temat autora. Następnie uczniowie tworzą gazetkę z przygotowanych materiałów	Jak myślisz, czy Jan Brzechwa jest ciekawą postacią? Dlaczego?	Edukacja polonistyczna
Czyta ze zrozumieniem wiersz Jana Brzechwy pt. „Grzyby”; odpowiada na pytania problemowe związane z treścią wiersza; układa występujące w tekście gatunki grzybów w kolejności alfabetycznej	Tekst Jana Brzechwy pt. „Grzyby” (załącznik 2)	Uczniowie czytają wiersz Jana Brzechwy pt. „Grzyby”. Po uważnym przeczytaniu wiersza nauczyciel wyjaśnia niezrozumiałe dla uczniów wyrazy. Następnie uczniowie wypisują występujące w tekście gatunki grzybów, układają je alfabetycznie i zapisują je w zeszytach. Nauczyciel wprowadza dyskusję na temat tekstu. Uczniowie wymieniają się poglądami na temat postępowania bohaterów tekstu, odpowiadają na pytania problemowe	Dlaczego Borowik był królem? Które grzyby nie chciały przystąpić do walki? Dlaczego? Jakie grzyby przystąpiły do walki i w jaki sposób zostały wynagrodzone? Jak oceniasz postawę muchomorów? Do jakich grzybów i dlaczego pasują takie wyrażenia: „rozzłoszczony”, „spokojny”, „maleńki”, „strachliwy”, „odważny”, „leniwy”?	Edukacja polonistyczna

<p>Kreuje w formie pisemnej postać grzyba</p>		<p>Uczniowie tworzą postać grzyba, którego cechuje odpowiedni charakter (np. spokojny, gadatliwy, marzyciel, leniwy, nerwowy, optymistyczny). Bohater powinien mieć także atrybut, który go cechuje. Uczniowie układają cztery zdania na temat swojej postaci</p>	<p>Jaki jest twój grzybowy bohater? Czym cechuje się twoja postać grzyba? Dlaczego wykreowałeś/aś właśnie taką postać?</p>	<p>Edukacja polonistyczna</p>
<p>Rozróżnia najbardziej znane grzyby</p>	<p>Leksykon przyrodniczy grzybów (załącznik 3)</p>	<p>Uczniowie przedstawiają wypisane wcześniej nazwy grzybów. Dyskutują na temat ich wyglądu, wymieniają się informacjami o grzybach. Nauczyciel prezentuje uczniom leksykon grzybów. Wspólnie z dziećmi weryfikuje rodzaj grzyba po jego nazwie usłyszanej w wierszu. Chętne dzieci poszukują najważniejszych informacji o grzybach i czytają je grupie</p>	<p>Jakie rodzaje grzybów poznaliście w wierszu? Jak wyglądają grzyby? Opiszcie je</p>	<p>Edukacja polonistyczna, edukacja przyrodnicza</p>
<p>Rozróżnia elementy składające się na budowę grzyba</p>	<p>Ilustracja grzyba (załącznik 4); słoiczki z marynowanymi grzybami, suszone grzyby (załączniki 6 i 7)</p>	<p>Nauczyciel przedstawia ilustrację przedstawiającą grzyba, wyjaśnia i omawia jego budowę. Prezentuje dzieciom słoiczki z marynowanymi borowikami, opieńkami i rydzami a także pojemnik z suszonymi grzybami. Dzieci porównują, wachają, dotykają i rozróżniają poszczególne elementy w budowie grzyba</p>	<p>Z jakich części składa się grzyb? Jakie grzyby rozpoznasz w słoiczkach? Czym różnią się od siebie? Które grzybki pachną według ciebie ładniej – marynowane czy suszone? Dlaczego?</p>	<p>Edukacja przyrodnicza</p>

<p>Dzieli grzyby na jadalne i trujące; przedstawia argumenty na temat konieczności zachowania ostrożności podczas zbierania i spożywania grzybów</p>	<p>Plakat przedstawiający grzyby jadalne i grzyby trujące (załącznik 5)</p>	<p>Uczniowie dyskutują na temat grzybów jadalnych oraz trujących. Nauczyciel przedstawia dzieciom plakat obrazujący grzyby jadalne i grzyby trujące. Dzieci odkrywają podstawowe różnice między tymi rodzajami grzybów. Uczniowie dyskutują na temat roli, jaką pełnią grzyby w przyrodzie, przedstawiają argumenty na ten temat</p>	<p>Dlaczego małe dzieci nie powinny jeść grzybów? Dlaczego nie powinno się zbierać grzybów, których się nie zna? Grzyby pełnią ważną rolę w środowisku. Jak myślisz, dlaczego? Dlaczego nie powinno się deptać i niszczyć grzybów?</p>	<p>Edukacja przyrodnicza</p>
<p>Odgrywa scenkę grzybowej postaci</p>		<p>Czterooosobowe zespoły tworzą scenkę dramową, której bohaterem jest grzybowa postać z poprzedniego ćwiczenia. Historia powinna zawierać następujące informacje: nazwę odmiany grzyba, opis jego wyglądu i charakteru oraz sposób, w jaki się go hoduje</p>		<p>Edukacja polonistyczna, edukacja przyrodnicza</p>
<p>Uzupełnia graf odpowiednimi liczbami</p>	<p>Karta pracy „super graf” (załącznik 8)</p>	<p>Nauczyciel dzieli uczniów na trzyosobowe zespoły. Każda z grup dostaje „super graf”, który wspólnymi siłami dzieci muszą uzupełnić. Uczniowie porównują swoje wyniki i oceniają, kto wykonał zadanie bezbłędnie</p>		<p>Edukacja matematyczna</p>

<p>Konstruuje zadania z treścią</p>		<p>Uczniowie, inspirując się tematem dnia, próbują skonstruować swoje autorskie zadania tekstowe z zakresu edukacji matematycznej. Następnie chętni uczniowie czytają swoje propozycje zadań, a dzieci próbują je rozwiązać, zapisując swoje odpowiedzi na tablicy</p>		<p>Edukacja matematyczna</p>
<p>Rozwiązuje zadania z treścią</p>	<p>Karta pracy „Grzybobrańie” (załącznik 9)</p>	<p>Każdy uczeń indywidualnie podejmuje próby wykonania zadań. Następnie nauczyciel wyznacza uczniów, którzy zapisują swoje rozwiązania na tablicy. Dzieci wspólnie oceniają poprawność wykonania zadań</p>		<p>Edukacja matematyczna</p>
<p>Tworzy pracę plastyczną z wykorzystaniem masy solnej oraz materiałów przyrodniczych</p>	<p>Śloiki, grzybki z masy solnej pomalowane farbami (wykonane przez dzieci dzień wcześniej), kolorowy piasek, kamyczki, mech (załącznik 10)</p>	<p>Uczniowie samodzielnie tworzą las w szkle z dostępnych materiałów (każdy zestaw składa się ze szklanego słoika ok. 1l, kolorowy piasek, kamyczki, mech, grzybki wykonane z masy solnej i pomalowane farbami – wykonane dzień wcześniej). Gotowe prace prezentują na wystawce klasowej</p>		<p>Edukacja plastyczna</p>

## 10. Podsumowanie zajęć:

„Kosz i walizka” – nauczyciel rysuje na tablicy walizkę i kosz. Uczniowie kolejno podchodzą do biurka i losują kartkę. Ich zadaniem jest głośne przeczytanie zdania napisanego na wylosowanej kartce i odpowiedź, czy jest to zdanie prawdziwe, czy fałszywe. Zdania prawdziwe umieszczają za pomocą magnesów przy walizce, a zdania fałszywe przyczepiają do kosza.

Przykłady zdań:

*Borowik szlachetny jest grzybem jadalnym.*

$12+8=20$

*Jan Brzechwa był pianistą.*

*Marynowane grzybki nie nadają się do jedzenia.*

*Lisówka jest grzybem niejadalnym, który z wyglądu przypomina kurkę.*

$20-13=6$

\*Dodatkowo uczniowie dzielą się na kilkusobowe grupy i wspólnie projektują grę planszową, której tematyka będzie nawiązywała do omówionego tematu. Po skończonej pracy uczniowie wymieniają się swoimi pracami i grają w swoje własne, autorskie gry planszowe.

## 11. Ocena pracy:


Każde dziecko indywidualnie ocenia swój wkład w pracę na zajęciach. Następnie uczniowie oceniają się wzajemnie, wskazując te dzieci, które najlepiej pracowały podczas zajęć.

## 12. Zadanie pracy domowej:



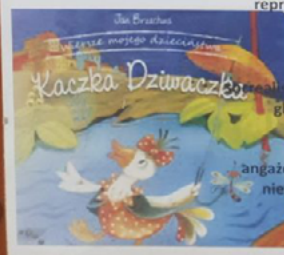



Wybierz się razem z rodzicami na spacer do lasu. Spróbuj znaleźć jak najwięcej grzybów, postaraj się rozpoznać, które grzyby są jadalne, a które trujące. Opisz w 4-5 zdaniach w zeszycie, jakie grzyby znalazłeś.

Załącznik 1. Gazetka dotycząca Jana Brzechwy

# 55. rocznica śmierci Jana Brzechwy



Jan Brzechwa, urodzony 15 sierpnia 1898 w Żmeryncze na Podolu, zmarły 2 lipca 1966 w Warszawie, polski poeta, autor popularnych wierszy dla dzieci oraz utworów satyrycznych, tłumacz wybitnych rosyjskich poetów – m.in. Majakowskiego, Jesienina, Puszkina. Pochodził z rodziny żydowskiej, dzieciństwo i młodość spędził na Kresach Wschodnich. W latach 1920-1921 brał udział w wojnie polsko-bolszewickiej, wtedy też zaczął publikować swoje teksty satyryczne, piosenki i skecze. Debiutował w 1926 roku tomem poezji „Oblicza zmyślone”. Brzechwa z zawodu był adwokatem, w okresie międzywojennym jako specjalista w zakresie prawa autorskiego pracował w ZAIKS’ie, po II wojnie światowej reprezentował interesy największego polskiego wydawnictwa – „Czytelnika” oraz działał aktywnie w PEN Clubie. Skazą na jego biografii pozostają satyryczne wiersze o charakterze propagandowym, gloryfikujące partię i ustrój socjalistyczny, które pisał w latach 50-tych. W późniejszym okresie przestał angażować się politycznie. Brzechwa stworzył wiele niezapomnianych postaci – m.in. Pana Kleksa, Kaczkę Dziwaczkę czy Pchłę Szachrajkę. Jego wiersze i bajki wciąż są popularne wśród najmłodszych czytelników.



Źródło: <https://tiny.pl/qvx39p4n>



## Załącznik 2. Treść wiersza Jana Brzechwy

### Jan Brzechwa „Grzyby”

*Król Borowik Prawdziwy szedł lasem  
postukując swym jedynym obcasem,  
a ze złości brunatny był cały,  
bo go muchy okrutnie kąsały.*

*Tedy siadł uroczyście pod dębem  
I rozkazał na alarm bić w bęben:  
„Hej, grzyby, grzyby,  
Przybywajcie do mojej siedziby,  
Przybywajcie orężnymi pułkami,  
Wyruszamy na wojnę z muchami”.*

*Odezwały się pierwsze opieńki:  
„Opieniek jest maleńki,  
A tu trzeba skakać na sążeń,  
Gdzie nam, królu, do takich dążeń?!”  
Załkały serowiatki:  
„My mamy maleńkie dziatki,  
Wolimy życie spokojne,  
Inne grzyby prowadź na wojnę”.*

*Zaszemrały modraczki:  
„Mamy całkiem zniszczone fraczki,  
Mamy buty wśród grzybów najstarsze,  
Nie dla nas wojenne marsze”.*

*Zastękały czubajki:  
„Wpierw musimy wypalić fajki,  
Wypalimy je, królu, do zimy,  
W zimie z tobą na wojnę ruszamy”.*

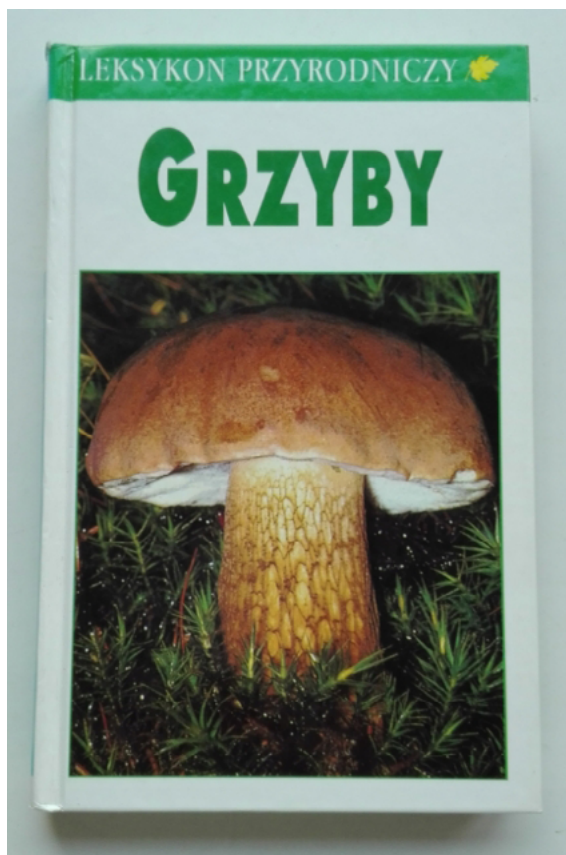
*A król siedzi niezmiennie pod dębem,  
Każe znowu na alarm bić w bęben:  
„Przybywajcie, pieczarki, maślaki,  
Trufle, gąski, purchawki, koźlaki,*

*Bedłki, rydze, bielaki i smardze,  
Przybywajcie, bo tchórzami gardzę!”*

*Ledwo rzekł to, wtem patrzy, a z boru  
Maszeruje pułk muchomorów:  
„Przychodzimy z muchami wojować,  
Ty nas, królu, na wojnę prowadź!”*

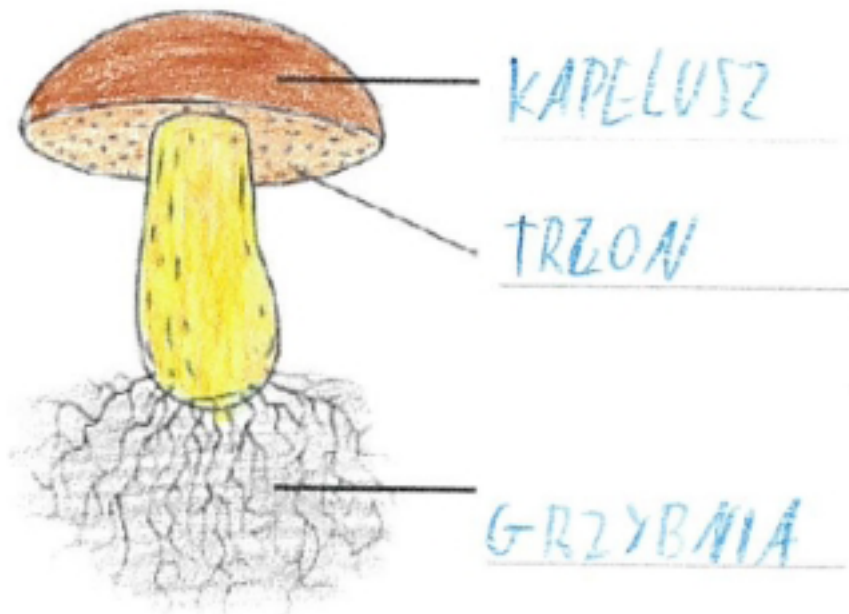
*Wojowały grzybowe zuchy,  
Pokonały aż cztery muchy,  
Król Borowik wieszował im szczerze  
I dał wszystkim po grzybowym orderze.*

### **Załącznik 3. Leksykon przyrodniczy**



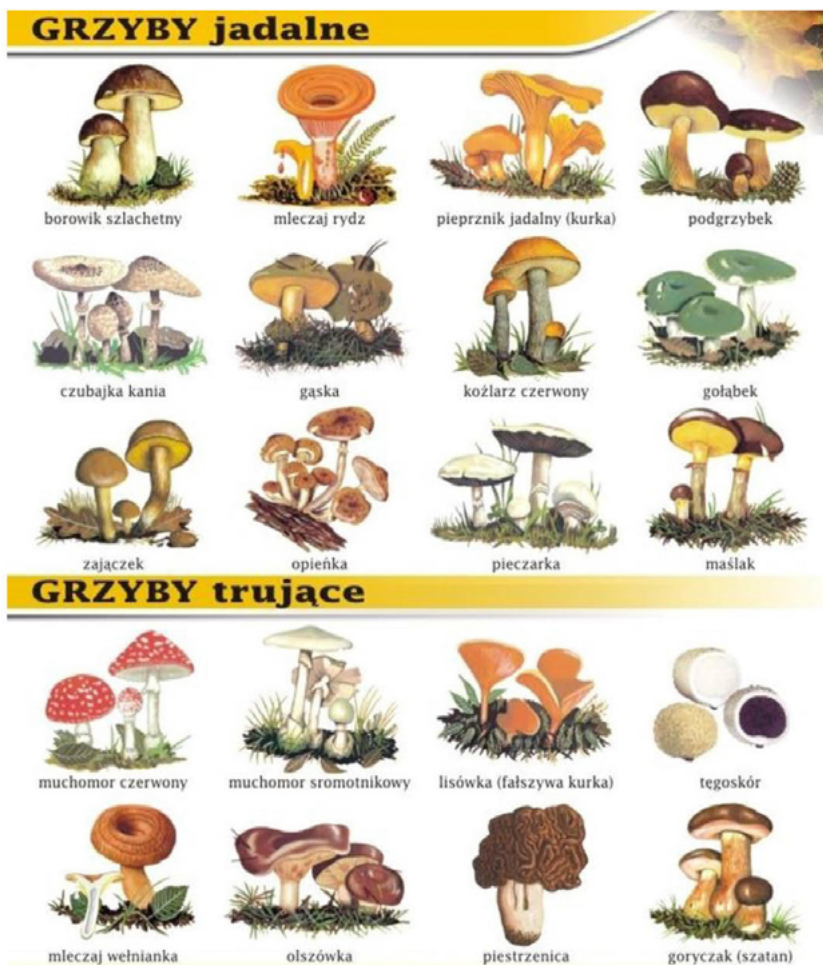
Źródło: <https://allegro.pl/oferta/grzyby-leksykon-przyrodniczy-13949661682> [dostęp: 17.09.2024].

**Załącznik 4.** Ilustracja przedstawiająca budowę grzyba



Źródło: opracowanie własne.

**Załącznik 5. Plakat przedstawiający grzyby jadalne i trujące**



Źródło: Plansza- Grzyby: jadalne, trujące, chronione. Online: <https://cezaskielce.pl/pomoce-szkolne/536-grzyby-jadalne-trujce-chronione.html> [dostęp: 17.09.2024].

### Załącznik 6. Słoiczki z marynowanymi grzybami



Źródło: Borowiki konserwowe jadalne w szklanym słoju. Domowe grzyby marynowane. Online: [https://tiny.pl/4gwphm\\_8](https://tiny.pl/4gwphm_8) [dostęp: 17.09.2024].

### Załącznik 7. Suszone grzyby



Źródło: Suszone grzyby. Online: <https://tiny.pl/x2kwp8zx> [dostęp: 17.09.2024].

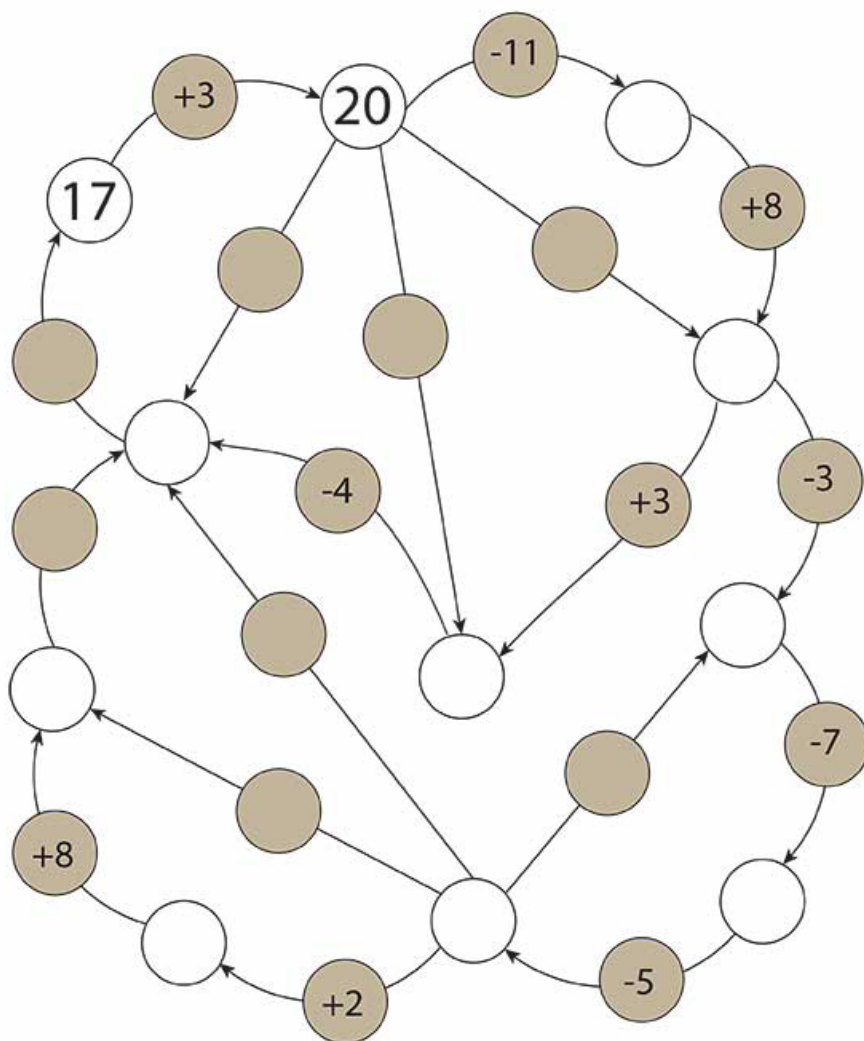
## Załącznik 8. Karty pracy pt. „Super graf”

DZIAŁANIA

Super graf

172

Uzupełnij graf liczbami tak, aby działania były poprawne.



## Załącznik 9. Karty pracy pt. „Grzybobranie – zadania tekstowe”

Imię i  
nazwisko \_\_\_\_\_

Klasa i grupa: \_\_\_\_\_



### Grzybobranie - zadania tekstowe

Rozwiąż następujące zadania.  
Powodzenia!

**1.**

Ania wraz z mamą wybrały się na grzyby.  
Ania znalazła 5 kurek i 2 borowiki, a jej  
mama znalazła 11 prawdziwków i 2 kurki.  
Ile grzybów znalazły razem?

**2.**

Kuba wybrał się z tatą na grzybobranie.  
Tata znalazł 17 grzybów, a Kuba o 11 mniej.  
Ile grzybów znaleźli razem?

**3.**

Mama znalazła 3 borowiki, 6 kurek i 2  
rydze. Tata znalazł 4 borowiki, 1 maślaka  
i 2 muchomory. Ile jadalnych grzybów  
znaleźli razem?

**4.**

Podczas wycieczki dzieci zebrały 20 grzybów, w tym: 7  
borowików i o 2 kurki mniej niż borowików. Pozostałe  
grzyby to maślaki. Ile poszczególnych gatunków  
grzybów zebrały dzieci?

borowiki.....

kurki.....

borowiki i kurki .....

maślaki.....



Źródło: opracowanie własne.

**Załącznik 10.** Praca plastyczna pt. „Las w słoiku”



Źródło: Las w słoiku. Online: <https://tiny.pl/1nt69ccb> [dostęp: 17.09.2024].



## Przykład III – Scenariusz zajęć zintegrowanych dla klasy III

Autorzy projektu:

*Anna Augustyniak, Monika Falkowicz, Wioletta Gierlińska, Agnieszka Górak*

Konsultacja merytoryczna:

*dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. WSEI*

\*Lubelska Akademia WSEI (studentki IV roku kierunku studiów Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna)

### Część I

**1. Temat bloku problemowego:** Las jesienią.

**2. Temat dnia:** Las jesienią i jego dary.

**3. Cele:**

#### Ogólne:

- Doskonalenie umiejętności czytania z podziałem na role i ocena postępowania bohaterów w tekście literackim.
- Utrwalanie reguł ortograficznych: zapis wyrazów z „rz” wymiennym, niewymiennym i po spółgłoskach.
- Rozwijanie umiejętności obliczania iloczynów i ilorazów oraz sprawdzanie dzielenia za pomocą mnożenia.
- Badanie środowiska leśnego i obserwacja zmian zachodzących w lesie jesienią podczas wycieczki.
- Projektowanie przestrzennej kompozycji otwartej.

#### Operacyjne:

#### Uczeń:

- czyta cicho ze zrozumieniem czytankę pt. „Grzybobranie”,
- swobodnie wypowiada się na temat treści czytanki,
- układa opowiadanie oraz sprawozdanie z wykonywanej pracy,
- mnoży i dzieli w pamięci w zakresie tabliczki mnożenia, rozwiązuje własne strategie, wykonując obliczenia, posługuje się znakiem równości i znakami czterech podstawowych działań,
- dodaje i odejmuje liczby dwucyfrowe, zapisując w razie potrzeby częściowe wyniki działań lub wykonując działania w pamięci, od razu podaje wynik,
- rozróżnia warstwy lasu i odkrywa charakterystyczne gatunki roślin i zwierząt dla danej warstwy,

- rozumie zasady zachowania w lesie,
- tworzy plakat w formie mapy myśli przy pomocy dostępnych materiałów,
- bada i eksploruje środowisko leśne podczas spaceru, dostrzega przy tym zmiany zachodzące w środowisku leśnym jesienią oraz respektuje zasady zachowania w lesie,
- planuje i realizuje własne projekty, współdziałając w grupie,
- korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, słowników czy zasobów Internetu i rozwija swoje zainteresowania.

#### 4. Metody pracy:

- aktywizujące (mapa myśli, gry dydaktyczne, burza mózgów),
- oglądowe (obserwacja i pokaz, osobisty przykład nauczyciela),
- słowne (rozmowa, dyskusja, praca z książką, objaśnienia).

#### 5. Formy pracy: indywidualna, zbiorowa, grupowa.

**6. Środki dydaktyczne:** kostki do gry, plansza ilustrująca budowę grzyba, atlasy grzybów, Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami, zdjęcia czarnej jagody i wilczej jagody, duże kartony A3, kartki, flamastry, liście klonu, nici, nożyczki.

#### 7. Zapis tematu do dziennika:

Ocena zachowania bohaterów na podstawie opowiadania Anny Onichimowskiej pt. „Grzybobranie”. Pisanie wyrazów z „rz” wymiennym, niewymiennym i po spółgłoskach. Mnożenie i dzielenie w zakresie do 50. Warstwowa budowa lasu. Grzyby jako dary leśne. „Bukiet róż z liści” – wykonanie kompozycji przestrzennej.

## Część II

### 8. Przebieg zajęć:

Cele operacyjne Uczeń:	Środki dydaktyczne	Zadania dla uczniów Uczniowie:	Pytania problemowe stawiane uczniom	Obszar edukacyjny
Czyta tekst z podziałem na role i słucha z uwagą tekstu czytanego przez uczniów	Podręcznik „Elementarz odkrywców” cz. 1, s. 60-61, A. Onichimowska „Grzybobranie”, załączniki 1 i 2	Czytają tekst z podziałem na role. Prowadzą dyskusję na temat zachowania bohaterów opowiadania i tworzą opowiadanie z wykorzystaniem podanych przymiotników.	Co rodzina zabrała na wycieczkę do lasu? Jakie owoce i grzyby znaleźli Tomek i jego rodzice? Które z nich są jadalne, a których nie wolno zbierać?	Edukacja polonistyczna i edukacja przyrodnicza

		<p>Porównują listy rzeczy zebranych przez rodzinę Tomka do listy zaproponowanej przez dzieci. Oglądają zdjęcia czarnej jagody i wilczej jagody, porównują ich wygląd i wskazują różnice</p>	<p>Dlaczego grzyby trujące są takie groźne dla zdrowia człowieka? Czego Tomek dowiedział się w czasie wycieczki? Oczytaj na głos odpowiednie fragmenty tekstu. O jakiego rodzajów grzybów czytamy w opowiadaniu? Zapisz je w zeszycie. Podkreśl grzyby jadalne</p>	
<p>Wyjaśnia znaczenie powiedzeń związanych z lasem</p>	<p>Wielki słownik frazeologiczny z przysłowiami PWN</p>	<p>W grupach wyszukują i wyjaśniają powiedzenia, np. Ciągnie wilka do lasu. Im dalej w las, tym więcej drzew. Nie wywołuj wilka z lasu. Kto ma grzyby w lesie, tego zawsze radość niesie. Nie było nas, był las; nie będzie nas, będzie las. Nauka nie poszła w las. Nie czas żałować róż, gdy płoną lasy. Drzewo, które skrzypi, dłużej w lesie stoi</p>		<p>Edukacja polonistyczna</p>
<p>Pisze wyrazy z „rz” wymienionym, niewymienionym i po spółgłoskach</p>	<p>Karta pracy nr 3, załącznik 4</p>	<p>Leśna przygoda – wykonują ćwiczenia ortograficzne. Wyjaśniają pisownię wyrazów, w których dochodzi do ubezdźwięcznienia spółgłoski dźwięcznej (zdrobnienia). Przypominają zasady pisowni wyrazów z „rz” po spółgłoskach, grupują zgromadzone wyrazy według przypominanych zasad.</p>		<p>Edukacja polonistyczna</p>

		<p>Zapamiętują podane wyrazy z „rz” niewymienionymw kolejności alfabetycznej, układają rymowanki, łańcuch skojarzeń – opowiadanie i sprawdzają, który z nich jest najbardziej skuteczny. Leśna przygoda – opowiadanie twórcze z wyrazami z „rz”.</p> <p>Uczniowie w grupach przygotowują własne twórcze opowiadanie</p>		
<p>Oblicza iloczyny i ilorazy oraz sprawdza dzielenie za pomocą mnożenia; rozumie pojęcie „połowa”</p>	<p>Karty pracy nr 2 i 4</p>	<p>Dzieli liczby w zakresie 50 – mnożą jako działanie odwrotne do dzielenia. Rachunek pamięciowy. W parach kolejno rzucają dwiema kostkami do gry. Mnożą oczka wyrzucone na obu kostkach i podają wyniki. Za każdą poprawną odpowiedź zapisują sobie punkt. Sprawdzają dzielenie za pomocą mnożenia: obliczają iloraz, sprawdzają poprawność obliczeń za pomocą mnożenia, zauważają związek między dzieleniem a mnożeniem. Rozwiązują zadania tekstowe z wykorzystaniem dzielenia – korzystają z rysunku, ustalają liczbę par.</p>		<p>Edukacja matematyczna</p>

*Podstawy edukacji zintegrowanej w klasach I-III*  
*Podręcznik metodyczny*

		Wprowadzają połowę, dzielenia na pół – analiza ilustracji, obliczanie połowy wskazanych liczb, wspólnie rozwiązują zadania i rysują do niego schemat pomocniczy		
Rozwijają logiczne myślenie matematyczne	Karta pracy nr 5	Pisemnie wykonują obliczenia		Edukacja matematyczna
Bada i eksploruje środowisko leśne podczas spaceru, dostrzega przy tym zmiany zachodzące w środowisku leśnym jesienią oraz respektuje zasady zachowania w lesie	Aparat fotograficzny	Udają się na wycieczkę do lasu, wykorzystują wiedzę o warstwach lasu i obserwują każdą z nich, respektują zasady zachowania w lesie; prowadzą obserwacje, podczas których dostrzegają zmiany zachodzące w lesie jesienią; badają leśne środowisko; wykonują fotografie, które zostaną umieszczone na wystawie	Co daje nam las? Jak las zmienia się jesienią?	Edukacja przyrodnicza
Zna budowę grzyba; orientuje się w zagrożeniach ze strony roślin i grzybów	Schemat budowy grzyba, załącznik 6	Opisują budowę grzyba – oglądają schemat, wyróżniają części grzybów i wyjaśniają, czym one są. Pracują w trzech grupach – wyszukują w atlasach grzyby jadalne, niejadalne i trujące wspomniane w opowiadaniu, porównują je, wskazując cechy charakterystyczne, odróżniają grzyby trujące od jadalnych.	Czy zbieranie grzybów jest wszędzie dozwolone? Jakie są nieprzyjemne, a nawet tragiczne konsekwencje spożywania grzybów niejadalnych i trujących? Czy dzieci mogą sprzedawać grzyby? Czy jest konieczność zbierania grzybów w obecności dorosłych oraz sprawdzenie przez instytucje i ludzi, którzy doskonale się na tym znają?	Edukacja przyrodnicza

		Wybrani przedstawiciele z każdej grupy prezentują pracę		
Rozróżnia i rozumie zasady zachowania w lesie, tworzy plakat w formie mapy myśli przy pomocy dostępnych materiałów	Duży karton w formacie A3, kredki, flamastry, załącznik 5	Debatują o zasadach panujących w lesie, klasyfikują zasady zachowania na te, które należy respektować, i te, które są zakazane. Następnie wykonują mapę myśli w formie plakatu	Czego nie wolno robić człowiekowi w lesie? Jakie zachowania w lesie są zakazane? Jak należy zachować się w lesie?	Edukacja przyrodnicza, edukacja plastyczna
Wykonuje jesienne róże z liści klonu	Liście klonu, nitka, nożyczki, załączniki 3 i 7	Wykonują róże z liści. Liście składają na pół, a następnie zwijają w małe różyczki. Łodygę każdej różyczki obwiązują nitką. Różyczki łączą w bukiet. Ozdabiają kolorowymi liśćmi		Edukacja plastyczna

### 9. Podsumowanie zajęć:

- Jakie korzyści daje nam las?
- Do czego potrzebny jest nam las? Co otrzymujemy z lasu?
- Jakie znaczenie mają drzewa dla ludzi?
- Jaką rolę odgrywa środowisko leśne w życiu ludzi i zwierząt?

### 10. Ocena koleżeńska.

#### 11. Praca domowa:

Wykonaj własny projekt grzyba, opisz go oraz uzasadnij, dlaczego wybrałeś akurat tego grzyba.

## Załączniki

### Karta pracy nr 1



**5.** Przyklej nazwy części grzyba oraz pasujące do nich wyjaśnienia.



**6.** Podpisz zdjęcia grzybów odpowiednimi nazwami wybranymi z ramki. Otocz czerwoną pętlą zdjęcie grzyba niejadalnego i trującego.

maślak • muchomor sromotnikowy • rydz • borowik •  
koźlarz • muchomor czerwony



**7.** Poszukaj w atlasie grzybów innych grzybów. Zwróć uwagę, że wiele jadalnych i trujących grzybów jest do siebie podobnych, np. muchomora sromotnikowego można pomylić z gąską lub kanią.

Pamiętaj, że grzyby możesz zbierać tylko z dorosłym doświadczonym grzybiarzem.



62 ■ Wycieczka do lasu

Pcz. 1 s. 60-62

Źródło: Hryszkiewicz E., Stępień B., Ogrodowczyk M., Elementarz odkrywców. Ćwiczenia - edukacja polonistyczna, przyrodnicza, społeczna. 3 klasa, część 1. Nowa Era, Warszawa 2019.

## Karta pracy nr 2

1. Odczytaj działania i powiedz, co można zauważyć.

$$28 : 7 = 4, \text{ bo } 4 \cdot 7 = 28$$

$$30 : 5 = 6, \text{ bo } 6 \cdot 5 = 30$$

Dzielenie sprawdzamy za pomocą mnożenia.

2. Jarek zrobił 24 karty. Dał je do zabawy ośmiu kolegom, każdemu tyle samo. Ile kart otrzymało każde dziecko?
3. W każdej pętli jest 10 trójkątów. Powiedz, w której pętli pokolorowano połowę trójkątów, w której więcej niż połowę, a w której mniej.



Połowa liczby 10 to liczba 5. Obliczamy to tak:  $10 : 2 = 5$ .

4. Oblicz połowy liczb: 18, 20, 24, 30.
- ★ 5. Cukiernik pokroił sernik na kawałki. Najpierw pokroił ciasto na 10 równych kawałków. Potem każdy kawałek przekroił na pół. Na koniec każdą połówkę przekroił jeszcze na pół. Na ile kawałków cukiernik pokroił to ciasto?
6. Zapisz w zeszytcie 3 takie działania na dzielenie, żeby ich wynikiem była liczba 8, i 3 takie działania, żeby wynikiem była liczba 9.



## Karta pracy nr 3

1. Odpowiedz na pytania na podstawie opowiadania „Grzybobranie”. Zapisz odpowiedzi w zeszytcie.

Co rodzina zabrała na wycieczkę do lasu?  
Których jagód i grzybów nie powinno się zbierać?

2. Napisz w zeszytcie kilka zdań na temat zachowania członków rodziny Tomka na wycieczce. Skorzystaj z określeń w ramce.

nierozsądne • lekkomyślne • niewłaściwe • ryzykowne •  
mądre • słuszne • właściwe

3. W lesie można usłyszeć wiele dźwięków. Trzeba tylko zachować ciszę. Uzupełnij zdania nazwami odgłosów lasu.

bzyczenie • świergot • szelest • szum • kukanie •  
trzask • stukanie

W lesie słychać \_\_\_\_\_ drzew i \_\_\_\_\_ liści.

Rozbrzmiewa \_\_\_\_\_ kukulki, \_\_\_\_\_ dzięcioła

i \_\_\_\_\_ innych ptaków. Słychać też \_\_\_\_\_

much i komarów oraz \_\_\_\_\_ suchych patyków.

4. Do podanych zdrobnień dopisz wyrazy, które wyjaśnią pisownię zaznaczonych liter. Skorzystaj ze wzoru.

bró**d**ka    drzew**w**ko    brz**ó**zka    ż**a**bka    jag**ó**dka    traw**k**a

bro**d**a    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_

Źródło: Hryszkiewicz E., Stępień B., Ogrodowczyk M., Elementarz odkrywców. Ćwiczenia - edukacja polonistyczna, przyrodnicza, społeczna. 3 klasa, część 1, Nowa Era, Warszawa 2019.

## Karta pracy nr 4

1. Wykonaj dzielenie i sprawdź.

$36 : 6 =$

$49 : 7 =$

$32 : 4 =$

$36 : 4 =$

$48 : 8 =$

$42 : 6 =$

2. W klasie Krystiana są 24 osoby. Na zajęciach pracują w grupach. Na ile grup liczących po tyle samo osób mogą się podzielić? Zapisz działania pod odpowiednimi ilustracjami. Na które z podanych grup dzieci nie mogą się podzielić? Otocz je pętlą.

• Dzieci ustawiły się parami. Ile było par?

3. Wpisz odpowiednie liczby w okienka.

$8 \cdot \square = 40$

$\square \cdot 4 = 24$

$\square \cdot 6 = 60$

$\square : 10 = 8$

$4 \cdot \square = 40$

$\square \cdot 4 = 28$

$\square \cdot 7 = 21$

$30 : \square = 5$

$3 \cdot \square = 27$

$\square \cdot 4 = 36$

$\square : 5 = 9$

$24 : \square = 3$

## Karta pracy nr 5

Każdy gatunek grzyba oznacza inną liczbę. Suma liczb w każdym rzędzie i w każdej kolumnie wynosi 48. Ustal, jakie liczby zostały zastąpione obrazkami. Obliczenia wykonaj w zeszycie.

35			borowik szlachetny		<input data-bbox="981 378 1027 440" type="text" value="?"/>
	33		kurka		<input data-bbox="981 476 1027 538" type="text" value="?"/>
		36	maślak		<input data-bbox="981 567 1027 629" type="text" value="?"/>
			podgrzybek		<input data-bbox="981 666 1027 728" type="text" value="?"/>
			koźlarz czerwony		<input data-bbox="981 757 1027 819" type="text" value="?"/>

Źródło: <https://tiny.pl/vk9g6hjt>

## Załącznik 1



Źródło: Pokrzyk wilcza jagoda *Atropa belladonna*. Online: <https://atlas.roslin.pl/plant/6440> [dostęp: 17.09.2024].

## Załącznik 2



Źródło: Jagody. Online: <https://www.pexels.com/pl-pl/szukaj/blueberry/> [dostęp: 17.09.2024].

## Załącznik 3



Źródło: Jesienny bukiet z liści. Online: <https://tiny.pl/qf2tz-zt> [dostęp: 17.09.2024].

## Załącznik 4

### Kiedy piszemy rz?

#### Nasz język polski

**Rz** piszemy, gdy wymienia się na **r**, na przykład: mar**z**ec – mar**z**ca, gó**r**ze – gó**r**a, oraz po spółgłoskach **b, p, d, t, g, k, ch, j, w**, na przykład: **br**zech, **pr**zykład, **dr**zewo, **tr**zymać, **gr**zebień, **kr**zywy, **chr**zan, **zajr**zeć, **wr**zesień.

1. Wybierz spośród zapisanych wyrazów wyrazy z **rz** po spółgłoskach i wyrazy z **rz**, które wymienia się na **r**. Zapisz te wyrazy w dwóch grupach.



- Pozostałe wyrazy to wyrazy z **rz** niewymiennym. Zapisz je w zeszytcie w oddzielnej grupie i zapamiętaj ich pisownię.

2. Przeczytaj wyrazy z **rz**. To wyrazy z **rz** niewymiennym.

<b>r</b> zeka	<b>r</b> ieżba	<b>por</b> zeczka	odkur <b>z</b> acz
<b>por</b> ządki	mar <b>z</b> enie	<b>jar</b> zyny	war <b>z</b> ywa
<b>r</b> zeczy	zwier <b>z</b> ę	<b>r</b> zodkiewka	bur <b>z</b> a

- Zapisz z pamięci w zeszytcie jak najwięcej tych wyrazów. W każdym z nich podkreśl **rz**.

#### Nasz język polski

Istnieją wyrazy z **rz**, których pisownię trzeba zapamiętać. To wyrazy z **rz** niewymiennym, takie jak: **r**zodkiewka, **or**zech, **jar**zyny, **por**ządek.

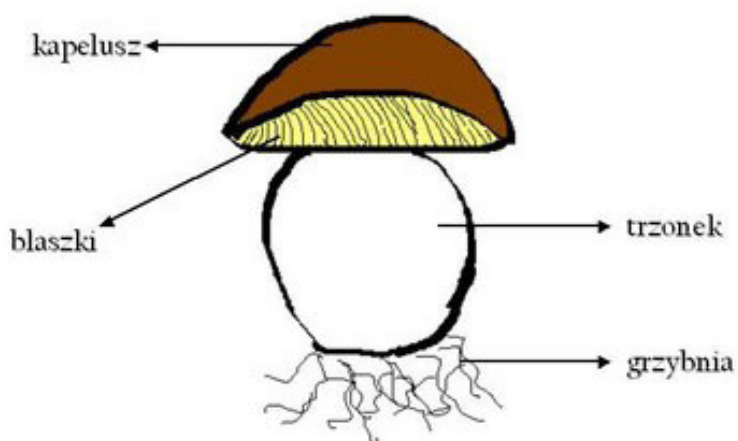


## Załącznik 5



Źródło: [https://tiny.pl/c9\\_fn78q](https://tiny.pl/c9_fn78q)

## Załącznik 6



Źródło: Budowa grzyba. Online: <https://tiny.pl/1d-t3b26> [dostęp: 17.09.2024].

## **Załącznik 7**

Bukiet róż z liści klonu.

Potrzebne będą: świeże kolorowe liście klonu, sznurek, nitka lub żyłka, ręcznik papierowy.

Pierwszą czynnością, którą wykonacie, będzie opłukanie liści i osuszenie ręcznikiem papierowym. Potem rozkładamy liście, bierzemy liść i składamy na pół.

Następnie zwijamy złożony liść w rulonik. Bierzymy kolejny liść, ponownie składamy na pół i owijamy nim rulonik. Czynność powtarzamy do momentu, kiedy róża będzie miała odpowiedni kształt (zwykle 5-7 liści). Gdy róża uzyska odpowiednią objętość, wiążemy bukiet sznurkiem, nitką lub żyłką. Nasz bukiet może zawierać tyle róż, ile chcemy. Na koniec dekorujemy nasz bukiet pozostałymi liśćmi klonu, owijając naokoło.



## PYTANIA SPRAWDZAJĄCE

1. Jaką rolę spełnia we współczesnym systemie edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel refleksyjny praktyk?

.....  
.....

2. Co to znaczy, że nauczyciel powinien być promotorem działań edukacyjnych dziecka?

.....  
.....

3. Jakimi predyspozycjami do zawodu charakteryzuje się współczesny nauczyciel wczesnej edukacji?

.....  
.....

4. Jakiego rodzaju kompetencjami powinien się wykazywać nauczyciel wczesnej edukacji dziecka?

.....  
.....

5. W jakich działaniach nauczyciela przejawia się twórczość nauczyciela klas I-III?

.....  
.....

6. Jakie znaczenie ma podstawa programowa jako dokument regulujący pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela z dziećmi w klasach I-III?

.....  
.....



**7. Jaka koncepcja, obszary rozwoju ucznia i trzy naturalne strategie uczenia się stanowią fundament powstania nowej podstawy programowej z dnia 14.02.2017 r.?**

.....  
.....

**8. Przedstaw działy programowe poszczególnych obszarów edukacyjnych.**

.....  
.....

**9. Dokonaj oceny własnej obowiązującej podstawy programowej z dnia 14.02.2017 r. (załącznik 2).**

.....  
.....

**10. Jakie są warunki optymalne do realizacji koncepcji integracji w szkołach?**

.....  
.....

**11. W jaki sposób zorganizujesz środowisko uczenia się i wspólną przestrzeń edukacyjną w szkole i poza nią?**

.....  
.....

**12. Jakie elementy decydują o wartości programu edukacji wczesnoszkolnej?**

.....  
.....

**13. Przedstaw etapy konstruowania programu własnego.**

.....  
.....

**14. Co decyduje o wartości planu pracy edukacyjnej?**

.....  
.....

**15. Czym różni się program od planu pracy edukacyjnej?**

.....  
.....

**16. Jakie są sposoby tworzenia rocznego planu pracy edukacyjnej?**

.....  
.....

**17. Sprawdź kryteria, jakimi posługują się nauczyciele przy wyborze programu edukacji wczesnoszkolnej.**

.....  
.....

**18. Przedstaw budowę scenariusza zajęć zintegrowanych.**

.....  
.....

**19. Dlaczego nauczyciel powinien konstruować własne scenariusze, a nie korzystać z gotowych przewodników metodycznych?**

.....  
.....

**20. Przedstaw tok metodycznego postępowania nauczyciela przy konstruowaniu scenariusza zajęć.**

.....  
.....



## ĆWICZENIA

1. Zaprojektuj treści programowe z wybranego obszaru edukacji dla klasy I, II lub III, poszerzając materiał zawarty w podstawie programowej.

.....  
.....

2. Dokonaj analizy krytycznej wybranego programu edukacji wczesnoszkolnej.

.....  
.....

3. Dokonaj charakterystyki trzech planów pracy edukacyjnej – kierunkowego, wynikowego, metodycznego i uzasadnij, który z nich wykorzystasz w pracy z dziećmi.

.....  
.....

4. Wypisz różnice pomiędzy otwartym scenariuszem zajęć zintegrowanych a zamkniętym konspektem lekcji.

.....  
.....

5. Zaproponuj model doskonałego nauczyciela wczesnej edukacji.

.....  
.....

# Zakończenie

Integracja nie jest koncepcją łatwą. Aby ją realizować w praktykach społecznych, trzeba wnikliwie studiować jej teoretyczne aspekty. Mam tutaj na myśli przede wszystkim: rozumienie, genezę, idee i założenia, różne podejścia, przesłanki filozoficzno-psychologiczno-socjologiczne i pedagogiczne, płaszczyzny, wymiary, konteksty i wreszcie poziomy integrowania. Dlatego też zadaniem nauczyciela jest na podstawie posiadanej i systematycznie poszerzanej wiedzy poszukiwać ciągle nowych możliwości wielowymiarowego i zintegrowanego rozwoju uczniów, a nie bezkrytycznie, reprodukcyjnie i odtwórczo realizować założone cele i treści programowe. Wychowawca jako podmiot procesu edukacyjnego staje się całkowicie odpowiedzialny za przygotowanie, organizację, projektowanie i konstruktywną realizację pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami na zajęciach zintegrowanych. Wartość edukacji zintegrowanej zależy przede wszystkim od jakości działań podejmowanych przez niego. Aby skutecznie nauczać, należy szczegółowo poznać naturę dziecka, ukierunkować się na jego integralny rozwój, umieć scalać poszczególne wymiary osobowości, kreować jednostkę na zintegrowaną wewnątrznie, która działa w zmiennym środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Pozwolić mu konstruować wiedzę na podstawie doświadczeń, przeżytą osobście i zaakceptowaną przez nie, traktowaną jako własną, uznaną, potrzebną i stosowaną, a zdecydowanie odejść od wiedzy zamkniętej, poszufladkowanej, scholastycznej, bezdyskusyjnej. Integracja, zdaniem A. Nowak-Łojewskiej (2007, s. 32-33), nadal może być interesująca i ciekawa, tylko należy skoncentrować się na odpowiednio skonstruowanych celach, zróżnicowanych sposobach ich realizacji, uwzględniając zmieniające się możliwości współczesnych dzieci.

# Bibliografia



Zaprojektowane przy użyciu zasobów Freepik: [freepik.com](https://www.freepik.com)

Adamek, I. (2005). *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania*. Kraków: WNAP.

Adamek, I. (1997). *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Adamek, I. (1997). *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Andrukowicz, W. (2004). *Dydaktyka komplementarna*. Warszawa: WSP TWP.

Andrukowicz, W. (2001). *Edukacja integralna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Andrzejewska, J. (2013). *Zróznicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*. Lublin: UMCS.

Batorowska, H. (2012). Konektywizm w kontekście kształcenia kompetencji informacyjnych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientium Pertinentia*, nr 10, s. 20-45.

Bereźnicki, F. (2015). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bereźnicki, F. (2014). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bernacka, D. (2001). *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.

Bielski, J. (1998). *Wychowanie fizyczne w klasach I-III. Etap I: kształcenie zintegrowane. Podręcznik dla nauczycieli szkół podstawowych*. Warszawa: Wyd. SZS.

Brooks, J.G., Brooks, M.G. (2001). *The Case for Constructivist Classrooms*. Michigan: Prentice Hall.

Brown, J.S. (1999). Sustaining the Ecology of Knowledge. *Leader to Leader*. Spring no. 12, pp. 32-36.

Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. (2003). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Wyd. „Jedność”.

Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: UNIVERSITAS.

Brzezińska, A. (2006). Wstęp do publikacji: Bruner, J.S. *Kultura edukacji*. Kraków: UNIVERSITAS.

Brzezińska, A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela, [w:] G. Lutomski (red.). *Uczyć inaczej*. Poznań: Wyd. Fundacji „Humanior”.

Brzezińska, A. (red.), (1990). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

Brzezińska, R., Obrębska, G. (2013). *Metoda projektów w pracy nauczyciela przedszkola*. Włocławek: WSHE.

Brzozowska-Kuczkiewicz, M. (1991). *Emil Jagues Dalcroze i jego rytmika*. Warszawa: WSiP.

Cackowska, M. (1998). *Kształcenie integralne w klasach 0-III*. Lublin: WOM.

Cackowska, M. (1995). Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego, [w:] M. Jakowicka (red.). *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*. Zielona Góra: WSP.

Cackowska, M. (1987). Koncepcje nauczania czynnościowego i możliwości ich realizacji na szczeblu nauki początkowej, [w:] M. Jakowicka (red.). *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*. Zielona Góra: WSP.

Chałas, K. (2000). *Metoda projektów i jej egzemplifikacje w praktyce*. Warszawa: Wyd. „Nowa Era”.

Chodkowski, A. (red.), (2001). *Encyklopedia muzyki (2001)*. Warszawa: PWN.

Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji*. Kraków: PETRUS.

Czerwińska, E. (1994). Z wizytą w Nowej Zelandii. *Wychowanie w Przedszkolu* (1), s. 19-21.



Dawid, J. Wł. (1948). *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Dawid, J. Wł. (1960). *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metody oraz wzory lekcji*. Wrocław: Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Dawid, J. Wł. (1972). *O duszy nauczycielstwa*, [w:] W. Okoń (red.). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: PWN.

Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją*. Gdańsk: GWP.

Denek, K. (2013). Wpisywanie się polskiej edukacji w europejski obszar wiedzy, [w:] K. Żegnałek (red.). *Edukacja polska w konstelacji europejskiej*. Siedlce: Wyd. UPH.

Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: AKAPIT.

Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń: Wyd. EDYTOR.

Depta, H. (1992). Pedagogika Rudolfa Steinera – teoria i praktyka. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3-4, s. 23-50.

Derlukiewicz, M. (2014). Programy nauczania – zadania dyrektora szkoły, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*. Warszawa: ORE.

Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.

Dobiasz, B. (2002). Scenariusz zajęć zintegrowanych dla klasy III, [w:] M. Żyto (red.). *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.

Doman, G. (1992). *Jak nauczyć małe dziecko czytać?* Bydgoszcz: Wyd. „Excalibur”.

Donderowicz, M. (2014). Najnowsze teorie uczenia się w epoce cyfrowej. *Dydaktyka Informatyki*, nr 9, s. 153-163.

Dróżka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji. *Przegląd pedagogiczny*, s. 135-151.

Dróżka, W. (2000). Nauczyciel we współczesnych dyskursach edukacyjnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 13, s. 39-50.

Dudzikowa, M. (1993). Stawianie pytań służy rozwojowi. *Nowości Oświaty*, 5, s. 45-58.

- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2012). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. Practitioner Guide from the Innovative Learning Environments Project*. Paris: OECD.
- Duraj-Nowakowa, K. (2001). *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej, założenia scenariusze zajęć*. Kielce: Wyd. WŚ.
- Duraj-Nowakowa, K. (1999). *Tematy systemowe w przedszkolu, geneza i założenia, planowanie i przykłady*, wyd. II. Kraków: WSP.
- Duraj-Nowakowa, K. (1998). *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Duraj-Nowakowa, K. (1995). *Tematy systemowe w przedszkolu, geneza i założenia, planowanie i przykłady*. Kraków: WSP.
- Dymara, B. (2009). *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dziamska, D., Małycka, M., Wróblewska, M., Woźniak, J. (2017). *Wychowanie przedszkolne. Edukacja wczesnoszkolna. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*. Warszawa: MEiN, ORE.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wyd. Difin.
- Dylak, S. (2000). *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: PWN.
- Dymara B. (2009). *Dziecko w świecie edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dymara, B. (1993). *O nauczycielach i nauczycielstwie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Głóskowska-Sołdatow, M. (2013). Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow (red.). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gnitecki, J. (2001). Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, [w:] H. Moroz (red.). *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gołębniak, D.B. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*, t. II. Warszawa: PWN.

- Falski, M. (1963). *Reforma szkolna w klasach I – IV: garść uwag do dyskusji*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Famuła-Jurczak, A. (2014). Hasło: Cele wychowania, [w:] J. Karbowniczek (red.). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: ERICA.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotkim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: WNUKW.
- Flesznerowa, E. (1965). *Czy masz pojęcie?*, Warszawa: NK.
- Freinet, C. (1949). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cannes: Ed. Ecole Moderne Française.
- Freinet, E. (1981). *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Celestyn Freinets, Ernst Klett*. Stuttgart: Lexikon Freinet Paedagogik: Klett – Cotta.
- Freire, P. (2000). Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] K. Blusz (red.). *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Furmanek, W. (2003). Hasło: Cele pedagogiczne, [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.
- Galant, J. (1987). *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa: WSiP.
- Galloway, Ch. (1988). *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa: PWN.
- Giermakowski, M. (1996). *ABC, Konstruowanie autorskiego programu nauczania przedmiotów ogólnokształcących*. Lublin: WOM.
- Gnitecki, J. (2001). Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, [w:] H. Moroz (red.). *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gnitecki, J. (2000). *Konstruowanie programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój*. Poznań: WNPTP.
- Goffin, S., Tull, C. (1985). Problem, solving. *Young Children*, 40 (3), p. 28-32.
- Gołębniak, B.D. (2014). Nauczanie i uczenie się w klasie, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*, t. 2. Warszawa: PWN.
- Gołębniak, B.D. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*, t. 2. Warszawa: PWN.

---

Grabowska, G. (1993). *Integralne nauczanie i wychowanie w klasie I, II i III szkoły podstawowej*. Słupsk: WSP.

Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012). Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna – wprowadzone zmiany oraz ich konsekwencje. Raport eksperta Ministra Edukacji, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzicy (red.). *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Grzegorzewska, M. (1963). *Metoda ośrodków pracy*, [w:] W. Okoń. *Praca eksperymentalna w szkole*. Warszawa: PZWS.

Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Sopot: GWP.

Gutowska, H. (1982). *U nas. Środowisko przyrodnicze*. Warszawa: WSiP.

Hajnicz, W. (1995). *Dwupodmiotowość i dwuzdaniowość sytuacji edukacyjnych w świetle teorii regulacyjnej Tadeusza Tomaszewskiego*. Olsztyn: WSP.

Hamer, H. (2004). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: VEDA.

Helm, J.H., Katz, J.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: CODN.

Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: WNDSW.

Jacewicz, A. (2011). *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Białystok: Wyd. NWSP.

Jagięła, J. (2013). Integracja osobowości jako wartość edukacyjna. Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Problemy Edukacji*, t. 6, s. 119-138.

Jakowicka, M. (2000). Geneza i rozwój idei integracji ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej, [w:] H. Kosętko, J. Kuźma (red.). *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*. Kraków: WNAP.

Jakowicka, M. (1985). Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych. *Życie Szkoły*, 10, s. 484-494.

Jakowicka, M. (1984). Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych, [w:] M. Jakowicka (red.). *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*. Zielona Góra: WSP.

Jakóbowski, J., Jakubowicz-Bryx, A. (2002). *Integracja w edukacji*. Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.

IV pielgrzymka Jana Pawła II do ojczyzny - Olsztyn

<https://jp2online.pl/en/publication/iv-pielgrzymka-jana-pawla-ii-do-polski-1991-rok-fundamenty-dla-nowego-panstwa> [dostęp: 02.02.2023].

Janicka-Panek, T. (2004). *Skuteczność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej po trzech latach reformy*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Kaczmarczyk, A. (2009). Metody pracy z dziećmi sześciolletnimi z uwzględnieniem metod aktywizujących, [w:] J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.). *Dziecko sześciolletnie w szkole*. Kielce: Wyd. ZNP.

Kaja, B. M. (1999). Rozwój - wychowanie - podmiotowość a paradygmat nauki o złożoności, [w:] E. Kubiak-Szyborska (red.). *Podmiotowość w wychowaniu: między ideą a realnością*. Bydgoszcz: Wyd. Wers.

Kamińska, K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.

Karbowniczek, J. (2021). Edukacja zintegrowana na przestrzeni wieków. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1-2, s. 1-22.

Karbowniczek, J. (2021). Philosophical aspects of developing children's inquisitiveness in early school education – inspiration for dialogue asking questions and critical thinking. *Colloquium*, 2(42), pp. 39-56.

Karbowniczek, J. (2020). Kryzys jakości edukacji zintegrowanej w świetle paradygmatu obiektywistycznego normatywnego i instrukcyjnego, [w:] A. Klim-Klimaszewska, I. Scholtzova (red.). *Współczesne idee w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Siedlce: WNI-KRiBL.

Karbowniczek, J. Klim-Klimaszewska, A. (2016). *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*. Kraków: AIK, WAM.

Karbowniczek, J. (2014). Hasło: podstawa programowa, [w:] J. Karbowniczek (red.). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: ERICA.

Karbowniczek, J. (2012). *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim*. Warszawa: Wyd. ERICA.

---

Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2012). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: AIK, WAM.

Karbowniczek, J. (2011). Teacher with passion for education. *Deliberationes*, no 2, s. 151-158.

Karbowniczek, J., Ficek, D. (2010). Interkultur und Multikultur als Modelle einer auf kulturelle Vielfalt und Interaktion ausgerichteten offenen Edukation, [w:] J. Karbowniczek, D. Ficek (red.). *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Częstochowa: Wyd. WSL.

Karbowniczek, J. (2008). *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*. Częstochowa: Wyd. AJD.

Karbowniczek, J. (2007). Projektowanie scenariuszy zajęć zintegrowanych w klasach I-III. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3, s.41- 63.

Karbowniczek J. (2006). Twórcza aktywność dziecka a metody aktywizujące w nauczaniu zintegrowanym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1, s. 7-10.

Karbowniczek, J. (2003). *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I-III w systemie zintegrowanym, cz. I*. Kielce: Wyd. WŚ.

Karbowniczek, J. (2005). *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I-III w systemie zintegrowanym, cz. II*. Kielce: Wyd. WŚ.

Karbowniczek, J. (2004). *Trudności w nauce a programy w edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: AŚ.

Karbowniczek, J. (2001/2002). Konstruowanie autorskich programów nauczania, [w:] E. Skoczyła-Krotła, S. Podobiński, Wł. Szlufik (red.). *Tradycja i współczesność w edukacji dzieci i dorosłych*. Częstochowa: WSP.

Kędzierska, J. (2005). Podstawa programowa, [w:] T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.

Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. *Teacher's College Record*, Vol. XIX, (4), s. 58-78.

Klim-Klimaszewska, A. (2016). Aspekty pedagogiki alternatywnej w edukacji wczesnoszkolnej, [w:] J. Karbowniczek, A. Klim-Klima-

szewska. *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*. Kraków: AIK, WAM.

Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.

Klus-Stańska, D. (2015). Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej, [w:] D. Klus-Stańska (red.). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Klus-Stańska, D. (2015). Wprowadzenie do książki, [w:] D. Klus-Stańska (red.). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAIp.

Klus-Stańska, D. (2005). Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa?, [w:] M. Nowicka (red.). *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.

Kochanowska, E. (2018). *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kohnstamm, R. (1989). *Praktyczna psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

Kołowca, K. (2008). O swe bezpieczeństwo dbam... Scenariusze zajęć. *Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane*, nr 1, s. 36-42.

Komorowska, H. (1999). *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.

Konieczny, J. (2021). *Edukacja dzieci z niepowodzeniami szkolnymi z wykorzystaniem neurokognitywistyki. Nieopublikowana rozprawa doktorska*. Wrocław: DŚW.

Kopaczyńska, I. (2007). Zewnętrzny świat – wewnętrzny obraz. Jedność, holizm, integracja w edukacyjnym wymiarze, [w:] I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska. *Wymiary edukacji zintegrowanej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kopik, A., Zatorska, M. (2010). *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kielce: Wyd. EAR, PU Compus.

Kot, S. (1996). *Historia wychowania, Tom I Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.

Kotarbiński, T. (1969). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kowalska, M. (2014). *Filozofia dla dzieci jako wyzwanie współczesnej edukacji*,

[http://www.eid.edu.pl/publikacje/filozofia\\_dla\\_dzieci\\_jako\\_mozliwosc\\_i\\_wyzwanie\\_dla\\_wspolczesnej\\_edukacji,177.html](http://www.eid.edu.pl/publikacje/filozofia_dla_dzieci_jako_mozliwosc_i_wyzwanie_dla_wspolczesnej_edukacji,177.html) [dostęp: 26.01.2023].

Kowolik, P. (2000). Kompetencje humanistyczne nauczyciela klas I-III w nowym wymiarze edukacji, [w:] K. Denek, T. Zimny (red.). *Edukacja jutra*. Częstochowa: WSP.

Koziński, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.

Kozicka-Dadak, K. (1992). *Śpiewajże mi jak umiesz: muzykowanie w szkole według koncepcji Kodalya*. Warszawa: WSiP.

Kozłowska, A., Kożuch B. (2001). *Nauczyciel w labiryncie testów*. Częstochowa: WSP.

Krasuski, J. (1989). *Historia wychowania*. Warszawa: WSiP.

Kruk, J. (2018). Pracownia wczesnej edukacji jako środowisko uczące. Rekonstrukcja teoretyczna i uwagi praktyczne. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3 (42), s. 86-93.

Królica, M. (2009). *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kruszewski, K. (red.), (2009). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.

Krzyżewska, J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej, cz. I i II*. Suwałki: Wyd. „Omega”.

Kubiczek, B. (2007). *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole: Wyd. „Nowik”.

Kucharska, B. (2010). Drama – możliwości i zagrożenia. Zarys problematyki, [w:] P. Mazur i D. Sikora (red.). *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*. Chełm: PWSZ.



- Kujawiński, J. (1998). *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*. Poznań: UAM.
- Kujawiński, J. (1996). Zasada systematyczności w integracji edukacji wczesnoszkolnej. *Życie Szkoły*, 10.
- Kujawiński, J. (1990). *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Warszawa: WSiP.
- Kujawiński, J. (1987). Rozwijanie własnej aktywności twórczej uczniów klas początkowych w uczeniu się szkolnym, [w:] M. Jakowicka (red.). *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*. Zielona Góra: WSP.
- Kuligowska, K. (1984). *Doskonalenie lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz, Cz. (2002). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT.
- Kupisiewicz, Cz. (1998). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1994). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kurdybacha, Ł. (1965). *Historia wychowania. Tom I*. Warszawa: PWN.
- Kwaśnica, R. (1994). *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa edukacyjna*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Wydawnicza.
- Kwaśniewska, M. (2012). Planowanie pracy pedagogicznej w przedszkolu, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: WAM, AIK.
- Kwaśniewska, M. (2012). Programy wychowania przedszkolnego, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: WAM, AIK.
- Kwiatkowska, Z. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP.
- Kwieciński, Z. (2007). Potrzeba alfabetyzacji krytycznej, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin: Wyd. Verba.
- Kwieciński, Z. (2000). Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju, [w:] idem. *Tropy – ślady – próby*. Poznań: Edytor.
- Laska, E. I., Piątek T. (2005). *Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Rzeszów: WUR.

---

Lisiecka, Z. *Jak zbudować plan wynikowy* [www.wszpwn.com.pl](http://www.wszpwn.com.pl) [dostęp: 08.02.2023].

Lubieniecka, M. (2015). Wychowanie dziecka a muzyka. Znaczenie wychowania muzycznego w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i szkolnym, [w:] J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska (red.). *Rozwój i wychowanie dziecka w przedszkolu i szkole. Dylematy współczesnego wychowania*. Kraków: Wyd. AIK, WAM.

Lumpkin, A. (2008). Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2(79), s. 47-59.

Łagodzka, A. (2014). Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych. *Analiza i Egzystencja*, 24, s. 99-122.

Łuszczak, G. (2012). *Od teorii stopni formalnych do teorii komunikacji i dialogu w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*. Kraków: Wyd. AIK, WAM.

Łukasik, J. (2005). Rozwijanie inteligencji emocjonalnej. *Przegląd Edukacyjny*, nr 1, s. 4-8.

Maćkowiak, J. (1970). *Nauczanie łączne dawniej i dziś*. Poznań: PTPN.

Majka, J. (1993). Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym, [w:] F. Adamski (red.). *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*. Kraków: WAM.

Maksymiuk-Jankiewicz, J., Terlach, A. (2005). Drama i teatr w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, L.VII, (2), s. 112-115.

Marek, E. (2013). *Koncepcje kształcenia dzieci i ich nauczycieli w twórczości Ryszarda Więckowskiego*. Piotrków Trybunalski: Wyd. NWP.

Marko, J. (2010). *Drama – nauka poprzez doświadczenie i przeżywanie* <http://www.profesor.pl/publikacja.14098.Referaty.Drama-nauka-poprzez-doświadczenie-i-przezywanie> [dostęp: 18.02.2023].

Melosik, Z. (1995). Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami Deweya a współczesną rzeczywistością, [w:] J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Michalak, R. (2005). Nauczyciel małego ucznia. *Życie Szkoły*, 9.

- Michalak, R. (2004). Konstruktywistyczny model nauczania, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Sopot: GWP.
- Misiorna, E., Ziętkiewicz, E. (red.), (1999). *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w klasach I-III*. Poznań: UAM.
- Młodzińska, T. (1995). Czytanie a naturalna nauka języka. *Wychowanie w Przedszkolu*, 1, s. 16-20.
- Montessori, M. (1994). *Die Entdeckung des Kindes Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Gunter Schulz*. Freiburg – Barel – Wien: WAB.
- Moss, C.M., Brookhart, S.M. (2014). *Learning Targets: Helping Students Aim for Understanding in Today's Lesson*. Pennsylvania: Pub. ASSN FOR SUPER - VISSION & CURRICU.
- Możdżeń, S. (2006). *Historia wychowania, t. I – do 1795*. Sandomierz: Wyd. Diecezjalne.
- Możdżeń, S. (1993). *Zarys historii wychowania (cz. II – wiek XIX - do 1918)*. Kielce: Wyd. ZNP.
- Mrożkiewicz, J. (1980). *Metodyka nauczania początkowego*. Kielce: Wyd. WSP.
- Muszyńska, Ł. (1974). *Integralne nauczania i wychowanie w klasach I-III*. Warszawa: PWN.
- Nagajowa, M. (1995). *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Sopot 2003: GWP.
- Niemierko, B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Nowacki, T.W. (1999). *Aktywizujące metody w kształceniu*. Warszawa: CODN PEZ.
- Nowak, J. (2015). Środowisko uczące (nie)doceniony obszar edukacji, [w:] K. Kruszko, Nowakowska-Buryła I. (red.). *Problemy edukacji*

---

wczesnoszkolnej. *Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Nowak-Łojewska, A. (2007). Aktywność badawcza ucznia osia pracy integralnej, [w:] I. Kopaczyńska, A. Nowak – Łojewska. *Wymiary edukacji zintegrowanej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nowak-Łojewska, A. (2007). Realizacja idei integracji w świetle teorii zintegrowanych zadań szkolnych, [w:] I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska. *Wymiary edukacji zintegrowanej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nowak-Łojewska, A. (2005). Edukacja zintegrowana w okresie nowocześniejszej moderny, [w:] M. Dziemianowicz, D.B. Gołębiak, R. Kwaśnicza (red.). *Przetwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław: DSWE.

Nowicka, M. (red.), (2005). *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.

Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel - wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.

Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.

Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.

Oksińska, I. (2009). Zagadnienie celów w pedagogice przedszkolnej, [w:] E. Zyzik (red.). *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*. Kielce: Wyd. UJK.

Oleś, P. (2001). W kierunku integracji nauki o osobowości. *Roczniki Psychologiczne*, t. 4, s. 193 – 214.

Ordon, U. (2015). Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I-III – raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3 (37), s. 129-144.

Ornstein, A. C., Hunkins, E.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.

Opiela, M. (2013). *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego*. Lublin: KUL.

- Parafiniuk-Soińska, J. (2001). Dylematy integralnego kształcenia w klasach początkowych, [w:] H. Moroz (red.). *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pestalozzi, J.H. (1955). *Jak Gertruda uczy swoje dzieci, przekł. W. Szewczuk*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Piaget, J. (1997). *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wyd. „Siedmiogród”.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piłejko, K. (1976). *Prakseologia – nauka o sprawnym działaniu*. Warszawa: PWN.
- Pobojewska, A. (2011). Co to znaczy filozofować? *Analiza i Egzystencja*, 15, s. 99 -117.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dn. 14.02.2017 r. (zał. 2.). Warszawa: MEiN.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: UJ.
- Przetacznikowa, M. (1994). Nauczanie i wychowanie a rozwój psychiczny, [w:] M. Przetacznikowa, Z. Włodarski (red.). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Przybyłowicz, A.B. (1991). Psychologiczne uwarunkowania nauczania muzyki w klasach początkowych. Teoretyczne uogólnienia oraz dydaktyczne implikacje. *Studia Kieleckie*, 3(71), s. 66-67.
- Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000). *Jak aktywizować uczniów? Burza mózgów i inne techniki w edukacji*. Poznań: Wyd. G&P.
- Reber, A. S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Rowid, H. (1929). *Szkoła twórcza*. Kraków: Wyd. „Książka i Wiedza”.
- Rutkowiak, J. (red.), (1992). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Rynio, A. (2013). Integralne wychowanie osoby w nauczaniu Jana Pawła II, [w:] A. Rynio, D. Bis (red.). *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*. Lublin: KUL.
- Sawicki, M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wyd. „Semper”.

Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schulz, R. (1990). *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*. Warszawa: CDN.

Sielatycki, M. (1997). *Metodyka nauczania zintegrowanego. Program „Nowa Szkoła”. Materiały dla trenerów. Pakiet Integracja Międzyprzedmiotowa*. Warszawa: CODN.

Sowińska, H. (1993). Idee i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I-III, [w:] H. Sowińska (red.). *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań: Dom Wydawniczy „Ławica”.

Sowińska, H. (red.), (1993). *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań: Polski Dom Wydawniczy „ŁAWICA”.

Stefanović, J. (1976). *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. Warszawa: WSiP.

Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Suchodolski, B. (1973). Wstęp, [w:] J.A. Komeński. *Pampaedia*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Szczepska-Pustkowska, M. (2009). Dociekania filozoficzne z dziećmi, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska. *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAP.

Szmidt, K. (2003). *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – Problemy – Rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Sztobryn, S. (2006). Starożytna myśl pedagogiczna, [w:] B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.

Szuksta, M., Mendel, M. (1995). *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta i R. Steinerja*. Płock: Wydawca „Iwanowski”.

Śliwerski, B. (2014). Dziecko jako niepożądany obiekt autokratycznych przemian w edukacji, [w:] M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.). *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Śliwerski, B. (2000). Hasło: program autorski, [w:] B. Milerski, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: PWN.
- Śnieżyński, M. (2013). Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 29 (3), s. 13-22.
- Śnieżyński, M. (2008). *Sztuka dialogu*. Kraków: Wyd. AP.
- Taraszkiewicz, M. (2005). *Metody aktywizujące proces uczenia się czyli jak uczyć lepiej?* Warszawa: Wyd. Verlag Dashofer.
- Taraszkiewicz, M. (2003). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, wyd. 2. Warszawa: CODN.
- Taraszkiewicz, M. (1996). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: CODN.
- Tarnowski, J. (1984). *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*. Poznań: Wyd. KŚW.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródło ludzkiego poznawania*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2013). Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudal, M. Głowska-Sołdatow (red.). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Walczyna, J. (1968). *Integracja nauczania początkowego*. Warszawa: PIW.
- Waloszek, D. (1984). Konstrukcja zadań szkolnych jako czynnik różnicujący poziom ich wykonania przez dzieci wstępujące do szkoły, [w:] M. Jakowicka (red.). *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*. Zielona Góra: WSP.
- Wawrzyniak, D. (2003). Sztuka bycia nauczycielem. *Życie Szkoły*, nr 8.
- Wenta, K. (2012). Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie. *Chowanna*, T.1(20), s. 99-110.
- Wieman, M. (1988). *A czy wy tak potraficie? Piosenki, zabawy i tańce dla dzieci w wieku 3-7 lat*. Warszawa: WSiP.

- Willingham, D.T. (2008). Critical thinking. Why is it so hard to teach?, in: D. T. Willingham Ed. *American Educator*. Washington: American Federation of Teachers.
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Więckowski, R. (1995). Kontrowersje wokół integracji w edukacji wczesnoszkolnej. *Życie Szkoły*, nr 4.
- Więckowski, R. (1999). Geneza współczesnej koncepcji integracji wczesnoszkolnej. *Przegląd Edukacyjny*, nr 1.
- Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń: WUMK.
- Wołoszyn, S. (1960). *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Wołoszyn, S. (1966). *Źródła do dziejów i myśli pedagogicznej*. Warszawa: PWN.
- Wołoszynowa, L. (1986). Młodszy wiek szkolny, [w:] M. Żebrowska (red.). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Woźniak, M. (2010). Nauczyciel jako animator wychowania w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 4, s. 30-39.
- Wójcik, E. (2008). *Metody aktywizujące w pedagogice grup*. Kraków: Wyd. „Rubikon”.
- Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej. (1984). M. Jakowicka (red.). Zielona Góra: Wyd. WSP.
- Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole (2011). E. Smak, K. Wereszczyńska, M. Ganczarska (red.). Opole: Wyd. „Nowik”.
- Zaleski, Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.
- Zalewska, E. (2003). Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł, [w:] D. Klus-Stańska, M. J. Szymański, M. S. Szymański (red.). *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.



Zdybel, D. (2016). Refleksja epistemologiczna jako narzędzie budowania własnego potencjału edukacyjnego przyszłych nauczycieli, [w:] W. Leżańska, D. Radzikowska (red.). *Nauczyciel wczesnej edukacji. Rozwijanie kompetencji zawodowych*. Łódź: WN UŁ.

Żegnałek, K. (2005). Refleksja epistemologiczna jako narzędzie budowania własnego potencjału edukacyjnego przyszłych nauczycieli, [w:] K. Żegnałek (red.). *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: WSPTWP.

# Spis tabel

Tabela 1. Związek celów kształcenia z celami wychowania .....	89
Tabela 2. Reorientacja w ujmowaniu celów edukacji w procesie kształcenia .....	92
Tabela 3. Propozycja operacjonalizacji celów edukacyjnych .....	95
Tabela 4. Zalety i wady operacjonalizacji celów edukacyjnych ..	97
Tabela 5. Metody i techniki aktywizujące w ujęciu K. Rau i E. Ziętkiewicz .....	105
Tabela 6. Podstawa programowa i jej funkcje .....	207
Tabela 7. Wykaz podstaw programowych dla I etapu edukacyjnego (klasy I-III) .....	209
Tabela 8. Etapy konstruowania programu autorskiego .....	232
Tabela 9. Liczba godzin przeznaczonych na obowiązkowe zajęcia edukacyjne .....	237
Tabela 10. Tygodniowy wymiar zajęć zintegrowanych .....	238
Tabela 11. Liczba godzin przypadająca na każdy typ zajęć w tygodniu: I etap edukacyjny (klasy I-III) .....	239
Tabela 12. I etap edukacyjny (klasy I-III) .....	240
Tabela 13. Minimalna liczba godzin na obowiązkowe zajęcia edukacyjne w klasach I-III .....	241
Tabela 14. Plan wynikowy (Propozycja I) .....	245
Tabela 15. Plan wynikowy (Propozycja II) .....	245
Tabela 16. Plan wynikowy zgodny z Nową Podstawą Programową dla klasy... (Propozycja III) .....	245
Tabela 17. Scenariusz zajęć a konspekt lekcji – różnice .....	253
Tabela 18. Przebieg zajęć (Propozycja I) .....	255
Tabela 19. Przebieg zajęć (Propozycja III) .....	256
Tabela 20. Przebieg zajęć (Propozycja IV) .....	256
Tabela 21. Przebieg zajęć (Propozycja V) .....	257
Tabela 22. Przebieg zajęć (Propozycja VII) .....	258

# Odpowiedzi



## Odpowiedzi do ćwiczeń

### Rozdział I. Z historii edukacji zintegrowanej

- 1 – b, c, e, g
- 2 – c
- 3 – c, e, f, g, h, i, k, l, ł, m
- 4 – b
- 5 – A fałsz, B fałsz, C prawda

### Rozdział II. Integracja w edukacji wczesnoszkolnej

- 1 – b
- 2 – a
- 3 – podmiotowość, oryginalność pomysłów, samodzielność, uczniowskie propozycje zróżnicowanych sytuacji dydaktycznych, zadań, ćwiczeń, innowacyjne metody i formy pracy, twórczość, kształtowanie postawy badawczej dziecka, otwartość
- 4 – c
- 5 – b, f, g

### Rozdział III. Metodyka aktywna i rozwiązania paradygmatyczne w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami klas I-III

- 1 – b
- 2 – d, e
- 3 – a, e, g, h, j
- 4 – a, b, e, g, h, j
- 5 – jednostka niepowtarzalna, widoczna potrzeba uczenia się, aktywny obserwator, teoretyk, pragmatyk, badacz, eksperymentator, konstruuje swoistą wiedzę, porównuje, różnicuje, myśli krytycznie, interpretuje fakty, zdarzenia, poszukuje wielości rozwiązań poprzez metodę prób i błędów, nadaje znaczenia, przetwarza, kategoryzuje, porządkuje informacje, antycypuje, dobiera hipotezy, buduje uzasadnienia, buduje własne poczucie wartości

### Rozdział IV. Planowanie i organizacja pracy edukacyjnej w klasach I-III

Na podstawie podręcznika i własnych przemyśleń należy udzielić poprawnych odpowiedzi na pytania otwarte.

---

## Odpowiedzi do pytań sprawdzających

### Rozdział I. Z historii edukacji zintegrowanej

#### 1. Jaką rolę odegrał Konfucjusz i sofisci w systemowej próbie łączenia obszarów i dziedzin życia?

Konfucjusz jako pierwszy podjął systemową próbę łączenia różnych obszarów życia i działalności człowieka – kształcenia etycznego, intelektualnego i praktycznego. Odniesienie do idei integracji zauważamy w poglądach Sofistów, którzy stworzyli humanistyczną teorię wychowania. Według nich nauczanie potrzebuje przyrodzonych zdolności i ćwiczenia wymagającego długiego czasu. Należy dążyć do wykształcenia doskonałej indywidualności, która będzie żyła zgodnie z przyjętymi zasadami prawa i moralności, ponieważ to prowadzi do osiągnięcia szczęścia. Sofisci zwrócili uwagę na podmiotowość jednostki i jej indywidualność, stanowiących założenia integracji wychowania i nauczania – uczenia się.

#### 2. Na czym polegała dydaktyka praktyczna i założenia integracji według Kwintyliana?

Kwintylian jako zwolennik publicznego wychowania. Upatrywał wartości w nauce współżycia społecznego i rozbudzaniu ambicji uczniów. Jego dzieło „O wychowaniu mówcy” poświęcone zostało zagadnieniom dydaktyki praktycznej. Zgodnie z jego poglądami „siły umysłowe dzieci są tak obfite, że nie mogą zadowolić się tylko jedną nauką. Zajmując się jednym przedmiotem równocześnie spoglądają w różne strony, co umożliwia interdyscyplinarne studiowanie większej ilości nauk”. Zalecał łączne nauczanie czytania i pisanie, wdrażając przy tym ucznia do staranności i estetyczności. Ogromne wymagania stawiał nauczycielowi wczesnej edukacji, który powinien posiadać duże doświadczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej i umiejętność „zniżania się do dziecięcych pojęć”. Język jako umowny system symboli i podstawowe narzędzie komunikacji z innymi ludźmi umożliwiał dzielenie się wiedzą i uczuciami pomiędzy wychowawcą a wychowanymi, oddziaływał na ich myślenie i działanie. Kwintylian zwracał uwagę na walory nauczania grupowego, które często i dzisiaj poddawane są (re)interpretacji, jako innowacyjny paradygmat wspólnoty. Uczenie się zbiorowe i we współpracy to zorganizowane zadania

i ćwiczenia wykonywane wspólnie z innymi, ich wspomaganie, obejmujące rozwiązywanie problemów w parach lub w grupach. Towarzyszą temu dyskusje, negocjacje, wyrażanie poglądów, opinii, sądów. Z kolei kooperatywne uczenie się i nauczanie we współpracy, na które Kwintyliian wskazywał w swoich poglądach, polegało na równoczesnych interakcjach, pozytywnych zależnościach i indywidualnej odpowiedzialności. Jego cechami były – integracja, koleżeńskie interakcje, skuteczna komunikacja, wysoki poziom akceptacji i wsparcia, angażowanie się wszystkich, duża pomoc i wysoka koordynacja wysiłków. W myśli Kwintyliiana obecna idea integracji polega na włączeniu się wszystkich uczniów w proces wychowania i nauczania szkoły, tych zdolnych i mniej zdolnych, jak również na scalaniu nauk i koncentracji na możliwościach rozwojowych dziecka.

### **3. Przedstaw zasadę samodzielnej aktywności dziecka według św. Tomasza z Akwinu.**

Źródłem współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej upatruje się w przekonaniach filozofa scholastycznego i teologa św. Tomasza z Akwinu, według którego punktem wyjścia w nauczaniu i uczeniu się dzieci jest poznanie zmysłowe i odbiór bodźców służących rozwijaniu zainteresowań danym przedmiotem. W stosunku do poznania zmysłowego priorytetem był tutaj wewnętrzny akt umysłu. Z kolei do poznania prawdy dochodziło się dwoma drogami – poprzez pouczenie innych, albo własne badanie i osobiste studium. W pracy nauczyciela dominował akcent motywowania dziecka do samodzielnej aktywności, dzięki której uczyło się ono konstruowania tożsamości, świadomego kierowania swoim zachowaniem, stawania się jednostką autonomiczną, umiejącą podejmować decyzje i je uzasadniać, wykazywania ciekawości poznawczej, samokrytycyzmu, umiejętności podejmowania dialogu i dokonywania wyborów. W kontekście samodzielności włączano ucznia w różnorodne sytuacje zadaniowe, wymagające posiadania wiadomości, stwarzające warunki do posługiwania się nimi w generowaniu nowej wiedzy, jej weryfikowaniu i tworzeniu nowych znaczeń.

**4. Jaka była wizja integracji w czasach nowożytnych?**

W nauczaniu i uczeniu się istotną rolę odgrywał rozwój aktywności, samodzielności i twórczości ucznia oraz jego zdolności, a przede wszystkim wszechstronne zainteresowania. Program nauczania dostosowywano do możliwości psychofizycznych dziecka, kładąc duży nacisk na zrozumienie przyswajanych treści.

**5. Na czym polegała sensualistyczna teoria poznania Jana Ludwika Vivesa?**

Jan Ludwik Vives traktował wychowanie jako zadanie społeczne, mające na celu moralne podniesienie ludzkości. Postulował obserwację w nauczaniu i uczeniu się oraz rozwijanie samodzielności myślenia u dziecka. Odrzucał metody werbalne stosowane w pracy szkolnej przez nauczycieli, uzasadniając ich niewielką przydatność w edukowaniu. Jako pierwszy, priorytetową rolę przypisywał szeroko pojętemu współdziałaniu rodziny i szkoły w procesach wychowawczych i edukacyjnych. Aktywność, nauka, ćwiczenia na świeżym powietrzu, naturalizm w trakcie ogólnorozwojowych i dydaktyczno-badawczych zabaw stanowiły podstawę rozwijania introspekcji percepcyjnej w integralnym poznawaniu świata, rozwijaniu wartościujących zachowań jednostki. Vives preferował „sensualistyczną teorię poznania jako najdalej idącą konsekwencję renesansowego krytycyzmu i niezależności myśli”. Aby szkoła należycie spełniała swoją rolę musi w niej panować przyjazna atmosfera, oparta na paradygmacie wspólnoty i partycypacji oraz na indywidualnym podejściu nauczyciela do dzieci bazującym m.in. na psychologii różnic rozwojowych.

**6. Przedstaw poglądy Jana Amosa Komeńskiego na integralny system kształcenia dziecka.**

Jan Amos Komeński uważał, że wszystkim najmłodszym należy zapewnić odpowiednie wychowanie i kształcenie, dzięki którym będą mogli zdobyć wiedzę operatywną i umiejętnie wykorzystać ją w wielu dziedzinach życia. Podstawę jego postulatu pogłębłości w integracji stanowiła obserwacja, poznawanie świata poprzez bezpośredni kontakt z rzeczywistością i narządy zmysłów (wielozmysłowość). Aby szkoła mogła przygotować uczniów do życia musi mieć kompetentnych nauczycieli, wykorzystujących skuteczne metody nauczania i wartościowe od strony merytorycz-



nej, metodycznej, rzeczowej podręczniki. Powinna także uwzględniać skłonności dzieci do ciągłego ruchu, niechęć do przymusu, potrzebę współzawodnictwa i zróżnicowanej pracy umysłowej. Komeński był zdecydowanym przeciwnikiem bezmyślnego uczenia się na pamięć bez głębszego zrozumienia realizowanego tematu, wynikającego z logicznego następstwa, opierającego się na zasadzie systematyczności. Program nauczania w szkole elementarnej miał charakter ogólny, wszechstronny, stanowił całość (obejmował język ojczysty, rachunki, początki geometrii, śpiew pieśni, religię, wiadomości o stosunkach społecznych, gospodarczych i państwowych, zarys historii powszechnej, wiadomości z geografii – wiedzę o Europie, własnej ojczyźnie, informacje o rzemiosłach). Zalecał także stosować zasadę stopniowania trudności w edukacji, opartą na znajomości psychofizycznego rozwoju uczniów, uwzględniając poziom tych słabszych, mniej zdolnych i wątłych. Założenia Jana Amosa Komeńskiego dotyczące integracji kształcenia są wciąż aktualne. Należą do nich scalanie różnych treści kształcenia, metod nauczania i środków dydaktycznych. Kluczowe staje się rozwijanie płaszczyzny integracji szkoły z rodzicami. Komeński stał się twórcą integralnego systemu kształcenia człowieka, bez względu na jego pozycję społeczną, ekonomiczną, wyznanie, narodowość czy rasę, gdzie nauczanie i uczenie się zapewniało nie tylko prostą reprodukcję kompetencji poznawczych, lecz przede wszystkim jakościowe formowanie własnego widzenia świata.

## **7. Jaką rolę we wczesnej edukacji dziecka odegrał naturalizm pedagogiczny Jana Jakuba Rousseau?**

Jan Jakub Rousseau był zwolennikiem wychowania swobodnego i pedagogiki naturalistycznej. Ujmował wychowanie jako sztukę, opartą na dwóch zasadach: pierwszej – pozwalającej na swobodne rozwijanie się natury ludzkiej w dziecku bez ingerencji, ograniczeń, biegu natury i wpływów zewnętrznych, oraz drugiej – polegającej na dostosowaniu do naturalnego, swobodnego (fizycznego i psychicznego) rozwoju dziecka (progresywność). Naturę uważał za najlepszą nauczycielkę, a jej wytwory – kamyki, piasek, nasiona, gałązki, listki i inne za najwłaściwsze zabawki dla dzieci. Liczył się z ich prawami, traktował je jako podmiot i indywidualność. W wychowawcy upatrywał przyjaciela i partnera uczniów, osobę

wspierającą, wspomagającą, zrównoważoną, dającą przykład i wzór do naśladowania. Zostawiając dziecku swobodę wyzwał w nim zdyscyplinowaną i twórczą samodzielność. Powyższe tezy znajdują odzwierciedlenie we współczesnej koncepcji kształcenia zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej, która jest zorientowana na dziecko jako całość i indywidualność, pełnowartościową jednostkę i podmiot procesu edukacyjnego.

#### **8. Na czym polegała teoria nauczania – uczenia się elementarnego Jana Henryka Pestalozziego?**

Jan Henryk Pestalozzi był twórcą oryginalnego systemu pedagogicznego, opartego na nauce o rzeczach, którego podstawę stanowiły przesłanki psychologiczne. Stworzył teorię nauczania – uczenia się elementarnego, opartego na zasadzie bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością i systematycznym rozwoju jego zdolności umysłowych. W „nauce o rzeczach” uwzględniał treści, zaczerpnięte z najbliższego środowiska, którego celem jest systematyczne i planowe zaznajamianie uczniów z najbliższymi przedmiotami i zjawiskami. Kryterium integracji treści stanowiły przedmioty, własności i zjawiska ogólne, powtarzające się. Organizacja systemu edukacji polegała na stworzeniu w dziecięcym umyśle całościowego, usystematyzowanego obrazu świata. Zdaniem Pestalozziego wychowanie ma być zgodne z naturą i siłami rozwojowymi jednostki, a nauczanie opierać się na metodzie oglądowej i przebiegać zgodnie z trzema naturalnymi stadiami poznania – dostrzegania wybranego przedmiotu (jednego), dokładnego poznania za pomocą różnych zmysłów, nazywania – określenia stosownym pojęciem. Składnikami edukacji były elementy poznania – liczba, kształt i słowa. U najmłodszych rozwijano umiejętność liczenia wymagającego nauki rachunków, mierzenia wymagającego nauki rysunku i geometrii oraz mówienia obejmującego ćwiczenia w mówieniu i czytaniu. Proces kształcenia miał uwzględniać „przyrodzone” właściwości uczniów. Według Pestalozziego zadaniem nauczania jest porządkowanie wyobrażeń i czynienie ich jasnymi. Jasność i dokładność pojęć można osiągnąć poprzez obserwację obiektów w rzeczywistości społeczno-przyrodniczej. Obserwacja musiała być odpowiednio ukierunkowana, zmierzać do policzenia przedmiotów czy obiektów, określenia ich formy czy kształtów i ich nazywania. Liczba,

kształt i nazwa umożliwiały tworzenie jasnych, poprawnych pojęć, pełną charakterystykę spostrzeganych obiektów, a więc stanowiły podstawowe elementy nauczania. Jan Henryk Pestalozzi umiejętnie integrował wychowanie umysłowe, moralno-religijne i fizyczne z praktycznym przygotowaniem dzieci do życia. Doceniał prawdziwych i oddanych wychowawców, którzy „widzieli w każdym dziecku tę samą godność i szlachetność ludzką”. Uczyli je refleksyjnie myśleć.

### **9. Jakie było znaczenie szkoły eksperymentalnej założonej przez Johna Deweya w okresie Nowego Wychowania?**

Integracja oparta na przesłankach pedagogicznych nawiązuje przede wszystkim do koncepcji edukacyjnych, prezentujących różne podejścia, powstałych w okresie Nowego Wychowania, a więc do „szkoły pracy” Johna Deweya, metody ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly’ego, „nauczania łącznego” Bertolda Otto i Karola Linke, „metody projektów” Williama Hearda Kilpatricka i Johna Stevensona, a także do systemów pedagogicznych Marii Montessori, Celestyna Freineta i innych. John Dewey w swojej koncepcji opierał się na założeniach filozofii pragmatycznej, psychologii i socjologii. Preferował metodę uczenia się poprzez doświadczenie i działanie oraz rozwiązywanie problemów. Żadna czynność nie pochodziła z biernego naśladownictwa, gotowych schematów i narzucanych modeli. Pomysły wychodziły od samego dziecka, a projekt czynności zabaw i zajęć wynikał z konkretnych sytuacji. Nauka całościowa umożliwiała zatem uczniom klas początkowych kształtowanie obrazu otaczającego świata, uczyła poznawania rzeczy, obiektów, faktów, zjawisk. Świat jawił się jako całość i stanowił podstawę jego wnikliwego poznawania przez dziecko. Szczególne miejsce zajmowała w niej wolność ucznia, indywidualizm pedagogiczny i współdziałanie.

### **10. Dokonaj charakterystyki „szkoły dla życia i przez życie” Owidiusza Decroly’ego.**

Kluczową rolę w rozwoju integracji odegrała „szkoła dla życia i przez życie” Owidiusza Decroly’ego. Swoją metodę traktował jako jedną z odmian nauki całościowej, opierając ją na naturalnych potrzebach i zainteresowaniach dziecka. Zadaniem wychowania było przygotowanie do życia poprzez przystosowanie do

środowiska przyrodniczego i społecznego. W programie szkolnym nie widniał podział na przedmioty nauczania. Klasy stanowiły małe warsztaty i pracownie, w których uczniowie mieli możliwości konstruowania i sprawdzania swoistej wiedzy, jej weryfikacji, badania, eksperymentowania i przedstawiania argumentów. Myślenie i działalność poznawcza nie były ograniczone kopiowaniem, utrwalaniem i reprodukcją, lecz poznawaniem zjawisk, samodzielnym wyprowadzaniem z nich i uzasadnianiem nowych twierdzeń, przechodząc od praktyki do teorii. Zespoły klasowe były koedukacyjne i liczyły od kilku do kilkunastu uczniów w różnym wieku, o możliwie jednolitym poziomie intelektualnym. Dzięki ich niewielkiej liczbie można było zapewnić swobodę, przestrzeń, możliwość negocjacji, aktywizację myślenia w relacjach grupowo-poznawczo-twórczych. Bardzo istotnym zadaniem „szkoły dla życia i przez życie” było obudzenie w dziecku zrozumienia dla tego, co tworzy, wykonuje, umożliwiając mu kierowanie samym sobą. Zaletą tego systemu było współdziałanie wychowawców z poszczególnymi dziećmi w kierunku jego pełnego indywidualnego rozwoju. Można zatem stwierdzić, że w metodzie ośrodków zainteresowań eksponowano integrację typu organizacyjnego.

## **11. Jakie znaczenie dla integracji miały ośrodki zainteresowań Owidiusza Decroly’ego?**

Decroly organizował naukę według ośrodków tematycznych, dostosowanych do faz rozwojowych, rozwijających się potrzeb, czynności umysłowych i ruchowych dziecka, które stawały się ośrodkami zainteresowań i wielokierunkowej aktywności uczniów. Środowiskiem naturalnym były ogród, plac szkolny, izba szkolna, natomiast życie rodzinne i szkolne stanowiły środowisko społeczne. Zrywając z encyklopedyzmem Decroly akcentował trzy czynności – obserwację przedmiotów i zjawisk, kojarzenie (nawiązywanie do wcześniejszych wiadomości i kształtowanie pojęć), wyrażanie (rzeczowe – lepienie, modelowanie, rysowanie, wycinanie lub oderwane – opowiadanie, pisanie wypracowań). Wyrażanie miało na celu kontrolę i sprawdzenie osiągniętych wyników. Całościowe podejście odzwierciedlone zostało również we wprowadzeniu globalnej nauki czytania i pisanie oraz podczas gier wychowawczych i dydaktycznych, wspierających aktywność i rozwijających sprawność myślową uczniów.

**12. Uzasadnij, dlaczego metoda projektów Alfreda Stevensona wyzwala pasję i skuteczność działania w wielointeligentnym rozwoju dziecka?**

Metoda projektu spełniała rolę nowatorskiego przedsięwzięcia o charakterze badawczym, zmierzającego do realizacji większego, starannie zaplanowanego zadania, które powstaje przy twórczym zaangażowaniu uczniów i dorosłych. Stwarzała i stwarza nadal szansę wdrażania ich do wartościowego życia, które cechuje pasją i skuteczność działania. W czasie jej realizacji dziecko „działa w naturze”, samo stawia pytania, samo szuka odpowiedzi i samo podejmuje decyzje dotyczące sposobu wykonania zadania czy rozwiązania problemu.

**13. Dokonaj charakterystyki szkoły waldorfskiej Rudolfa Steinera.**

Jednym z zadań szkoły Steinera było ukazanie dzieciom całościowego i uporządkowanego obrazu świata. W programach nauczania występowało kilka grup obszarów edukacyjnych – główne, artystyczne i praktyczne, dobierane w zależności od wieku i zainteresowań uczniów. Te grupy uzupełniały dodatkowo wychowanie fizyczne, religia, dwa języki obce. Wychowawca klasy wnikliwie poznawał swoich wychowanków. W szkole wprowadził ciekawą koncepcję nauczania „epokowego”. Polegała ona na tym, że w okresie od 2 do 4 tygodni każdego dnia, przez 2 godziny nauczano tylko jednego obszaru głównego. Po tym okresie rozpoczynała się następna epoka, obejmująca kolejny obszar główny. Treści kształcenia przewidziane do realizacji w ciągu całego roku szkolnego zostały opracowane w jednej lub dwóch „epokach”. Rolę podręcznika pełniły „zeszyty epokowe”, które w klasach młodszych uczniowie tworzyli samodzielnie za pomocą rysunków, uzupełnianych notatkami nauczyciela. Wychowawca powinien pełnić rolę ogrodnika – pielęgnującego dziecko jako roślinę, lekarza – naprawiającego to, co przez cywilizację zostało zepsute, kapłana – posiadającego antropozoficzną wiedzę o człowieku, wiedzącego, jakie warunki powinny zostać spełnione, aby mogło ujawnić się w nim pełne człowieczeństwo, artysty – wykorzystującego wyobraźnię i intuicję, które trafiają do umysłu i serca najmłodszych. W nauczaniu epokowym ogromne znaczenie odgrywała twórcza aktywność ucznia – plastyczna, muzyczna – eurytmia (sztuka ruchu, ufizycznienie duchowości, „widzia-

ny śpiew”), teatralna, indywidualizacja kształcenia i poznawanie złożoności świata. To wszystko czyniło pedagogikę waldorfską interesującą i powiązaną ze współczesną koncepcją integracji niezwykle ciekawą. Odejście od intelektualizmu, inercji, werbalno-recepcyjnego charakteru zajęć, nadmiaru wymaganych informacji do zapamiętania na rzecz wspomaganie rozwoju dziecka, na wartość jego wiedzy osobistej, stwarzanie stymulującego środowiska to założenia stanowiące główne przesłanie idei Rudolfa Steinera.

#### **14. Na czym polegają różne formy ekspresji artystycznej i praktycznej dziecka w pedagogice Celestyna Freineta?**

Celestyn Freinet w swojej szkole „Ecole moderne” stworzył system oparty na podstawach psychologicznych i socjologicznych. Jego praktyczna koncepcja była przykładem założeń dydaktyczno-wychowawczych szkoły twórczej, zastosowania różnych form ekspresji, w której tradycyjne nauczanie podręcznikowe zastąpiono oryginalnymi metodami, formami i środkami dydaktycznymi pod nazwą „techniki pedagogiczne” (swobodny tekst, gazetka szkolna, drukarenka, korespondencja międzyklasowa i międzyszkolna, fiszki autokorektywne, doświadczenia poszukujące, żywy teatr, dyplomy sprawności). Freinet uważał za konieczne organizowanie uczniom wszechstronnych kontaktów ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Starał się rozwinąć nie tylko zainteresowania i twórcze możliwości uczniów, ale i nauczycieli, którym pragnął zaszcześcić potrzebę systematycznego poszukiwania nowatorskich, coraz bardziej doskonalszych rozwiązań edukacyjnych. Ogromne znaczenie w koncepcji Freineta ma „wychowanie przez pracę”, dzięki któremu dziecko zdobywa doświadczenie w toku różnorodnej działalności i przeżyć, wynikających z osobistego wysiłku, dzięki czemu rozumie wartość i sens pracy. Gwarancją efektywnej organizacji zróżnicowanych działań na zajęciach było kompetentne projektowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami w klasach młodszych. Nauczyciele ustalali wspólnie z uczniami zróżnicowane działania ekspresyjne, które samodzielnie były rozwiązywane w małych zespołach, po czym przygotowywali swoje indywidualne plany pracy. Uczniowie aktywnie uczestniczyli w ocenie własnego wysiłku i efektów pracy. Nauczyciel pełnił rolę promotora, doradcy, udzie-

łał pomocy i wsparcia. Koncepcja pedagogiczna Freineta jest ciągle żywa, twórcza i otwarta, działa inspirująco na współczesny rozwój edukacji zintegrowanej, a jej założenia dotyczą wszystkich dziedzin w klasach I-III szkoły podstawowej.

**15. Przedstaw swoistą interpretację hasła Marii Montessori „Pomóż mi, a zrobię to sam”.**

W tym pytaniu należy przedstawić własną interpretację hasła Marii Montessori „Pomóż mi, a zrobię to sam”.

**16. Jakiego rodzaju pomoce naukowe w systemie Marii Montessori „klucze do świata” wprowadzają dziecko do supernatury?**

W systemie Marii Montessori znaczącą rolę odgrywa to, co dała natura oraz materiał dydaktyczny i swobodna, samodzielna działalność w rzeczywistości. Materiał służył do rozwijania zmysłów i ćwiczeń mięśni. Jego zadaniem było dostarczenie rozmaitych bodźców czuciowych i doskonalenie percepcji selektywnej bodźców. Miał być zróżnicowany i dobrany w taki sposób, aby dziecko mogło z łatwością kontrolować swoją działalność i poprawiać błędy.

**17. Na czym polegała nauka o rzeczach Jana Władysława Dawida?**

Jan Władysław Dawid uznawany był za prekursora nauki całościowej. Szeroko opisał własną koncepcję scalania celów, treści, metod pod hasłem „nauki o rzeczach”. Nauka o rzeczach – nauczanie poglądowe, zapoznające uczniów z najbliższym otoczeniem, rozwijające i kształtujące ich spostrzegawczość, zdolność obserwacji oraz wprowadzające elementy wiedzy wtedy, kiedy nie mogli zaznajamiać się z nauką w sposób systematyczny w związku z niewielkim stopniem rozwoju. Program nauki o rzeczach obejmował naturalne zbiory ze świata przyrody i świata człowieka – przechodzenie od tego, co bliskie do tego, co dalsze, oraz od tego, co łatwe i proste do tego, co trudne i złożone.

**18. Jaki jest wkład Janiny i Antoniego Maćkowiaków w rozkwit koncepcji integracji w Polsce?**

Autorzy opierali swoją metodę na założeniu, że dziecko całościowo postrzega świat, odnosi się do otaczającej je rzeczywistości ufnie i aktywnie. Te czynności stanowiły drogowskaz jego samorządnego i samodzielnego rozwoju. Zdaniem tych pedago-

gów kompleksowo-problemowy proces edukacji powinien zaczynać się przede wszystkim od szerokiej aktywności praktycznej ucznia. Szkoła miała zapewnić odpowiednie warunki do jego rozwoju, zmieniając, jeśli trzeba, zarówno układ treści, jak i atmosferę nauczania. Preferowali podmiotowe ujęcie treści w programach z zastosowaniem racjonalnej korelacji. Maćkowiakowie dobierali treści kształcenia, formy organizacyjne w taki sposób, aby dzieci mogły w kręgach życia dostrzec kręgi rzeczy, poszukując odpowiedniego momentu „wejścia w system przedmiotowy”. Zaproponowali dłuższe jednostki tematyczne, uzupełnione o godzinne zajęcia, potrzebne na systematyczne opracowanie niektórych skorelowanych treści.

**19. Przedstaw charakter koncepcji koncentryczno-treściowej Jadwigi Walczyny?**

Integracja w tej koncepcji polegała na korelacji treści programowych o charakterze społecznym, zaczerpniętych z najbliższego otoczenia dziecka, bądź też wynikających z jego doświadczeń. Autorka zaproponowała pięć kierunków kształcenia – posługiwanie się narzędziami społecznego porozumiewania się poprzez słowo i liczbę, kształcenie społeczne, kształcenie przyrodniczo-techniczne, kształcenie artystyczne, kształcenie w zakresie kultury fizycznej. Przedmioty nauczania zmieniła na kierunki kształcenia. W swoim systemie wprowadziła zajęcia kompleksowe, składające się z poszczególnych cykli, odpowiadających realizowanym treściom kształcenia. Stosowała integrację metod, form oraz wzajemnych relacji uczniów z nauczycielem i uczniów między sobą. Priorytetowe znaczenie odgrywała aktywność w działaniu i poszukiwanie innowacyjnych wyzwań. Należy podkreślić, że szkołę traktowała całościowo jako placówkę – obszar urzeczywistniania treści kształcenia w ujęciu zintegrowanym.

**20. Dlaczego koncepcja integracji Łucji Muszyńskiej uważana jest do dzisiaj za oryginalną i wartościową merytorycznie?**

Muszyńska wprowadziła pojęcie „jednostki tematycznej”, którym posługują się współcześnie nauczyciele praktycy. Sformułowała także kilka założeń, które obecnie odkrywane są jako innowacyjne. Odnoszą się one do łącznego ujmowania celów wychowania i nauczania, scalania treści materiału nauczania i wychowania



poprzez koncentrację wokół zasadniczych zintegrowanych jednostek tematycznych, tworzenia jednolitych – integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i dziecięcych przeżyć. Proponowana przez nią zasada wszechstronnej aktywności uczniów (sfera poznawcza, emocjonalno-motywacyjna i działaniowa) stosowana była w różnych formach ich działalności, w klasie i poza nią.

## Rozdział II. Integracja w edukacji wczesnoszkolnej

### 1. Jakiego rodzaju zmiany w edukacji wczesnoszkolnej wprowadziła reforma systemu oświaty z 1999 r.?

Do najważniejszych zmian na pierwszym etapie edukacyjnym należy zaliczyć zmiany celów i treści kształcenia, organizacji planów i programów nauczania, metod nauczania – uczenia się, systemu oceniania uczniów. W toku nauki nauczyciel powinien łączyć treści z różnych dziedzin edukacyjnych, skupiając je wokół bliskich uczniom obrazów z życia, zdarzeń i sytuacji. Ma ona charakter łączny, globalny, głęboko uzasadniony filozoficznie, psychologicznie i socjologicznie, mocno akcentuje cele poznawcze, kształtujące i wychowawcze, zbliżając szkołę do życia i do dziecka.

### 2. Jak uważasz, dlaczego nauczyciele rozpoczęli w szkole pracę dydaktyczno-wychowawczą według nowej dla nich koncepcji kształcenia zintegrowanego?

Wcześniejszy system klasowo-lekcyjny, obowiązujący w klasach I-III, uważano za przestarzały, utrudniał on samodzielność i aktywność ucznia, stawiał jednakowe wymagania wszystkim, narzucał takie samo tempo pracy na lekcjach, nie uwzględniając różnic indywidualnych uczniów, preferował transmisyjny i monologowy sposób nauczania. Powyższe argumenty i inne uwarunkowania społeczno-polityczne, gospodarcze i kulturowe zadecydowały o wdrożeniu koncepcji kształcenia zintegrowanego do szkół, którą nauczyciele mieli obowiązek realizować w pracy z dziećmi. Nauka polegała na holistycznym przekazywaniu wiedzy z różnych dziedzin edukacyjnych, w jej uzupełnianiu, pogłębianiu, utrwalaniu i ewaluacji.

### 3. Jaki jest główny cel integracji?

Głównym celem integracji jest rozwijanie u uczniów twórczego, krytycznego, całościowo-systemowego myślenia, umożliwienie

---

im zrozumienia świata z różnych perspektyw, a także przygotowanie do rozwiązywania problemów w zróżnicowanych sytuacjach w sposób interdyscyplinarny.

**4. Na czym polega idea integracji w edukacji wczesnoszkolnej?**

Ideą integracji w klasach I-III jest zatem ukazywanie dzieciom scalonego obrazu świata, tj. rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia. Wymaga to umiejętnej integracji treści i metod w zakresie wszystkich obszarów czy też dziedzin edukacyjnych, wychodzenia od doświadczeń dzieci, a następnie stopniowego ich poszerzania.

**5. Uzasadnij potrzebę uczenia się i nauczania integralnego w kontekście mechanizmów rozwojowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym.**

Rozwój psychiczny dziecka jest procesem konstruowania się struktur wewnętrznych w toku wielorakich kontaktów z otaczającym go światem, ma ścisły związek z aktywnością dziecka. Rozwój dokonuje się w wyniku aktywności, uczenia się jednostki. Wyznacznikiem rozwoju jest zatem własna aktywność. Bez aktywności wewnętrznej i zewnętrznej nie ma zmian w osobowości dziecka. Aktywność jest warunkiem kontaktu ucznia z rzeczywistością. Wyraża się ona w postaci konkretnych czynności i działań szkolnych. Uczeń w toku aktywności reaguje na otaczające środowisko i sygnały z niego płynące, spostrzega je, wyodrębnia z tła, tworzy ich reprezentacje, przeżywa, przetwarza, asymiluje.

**6. Jakie znaczenie ma uczenie się przez doświadczenie w edukacji wczesnoszkolnej?**

Uczenie się przez doświadczenie to proces, w którym dziecko kreuje wiedzę, rozwija umiejętności i zmienia swoje wartości, postawy w wyniku bezpośredniego doświadczenia zdobytego podczas zadań. Uczenie się przez doświadczenie zachodzi wówczas, gdy jednostka wykonuje jakieś zadanie, wyciąga z niego refleksję, podsumowuje krytycznie, co zaszło i wyciąga wnioski z analizy, a następnie wciela w życie wynik tych działań zmieniając swoje rozumienie świata i zachowanie.

**7. Uzasadnij filozoficzno-psychologiczne przesłanki konstytuujące ideę integracji.**

Pierwsza przesłanka uzasadnia, że rozwój człowieka jest uzależniony od zintegrowania i zharmonizowania jedności przedmiotu i podmiotu poznania, czego rezultatem jest samopoznanie i samorozumienie. Efekt integracji jest konsekwencją przyjętej drogi poznania. Druga przesłanka dotyczy wskazania istnienia w otaczającej rzeczywistości powiązanych ze sobą całości; żaden składnik rzeczywistości nie może być izolowany. Według trzeciej przesłanki człowiek i świat pozostają w naprężeniu między jednością a różnorodnością, autonomicznością istnienia i fenomenem losu, obiektywnością i subiektywnością poznania.

**8. Co świadczy o dynamiczności realizacji przez nauczycieli koncepcji edukacji zintegrowanej w pracy z dziećmi?**

Dynamiczność, bogactwo i atrakcyjność idei integracji przyczynia się do przyspieszenia i pogłębienia rozwoju, który postępuje wówczas, gdy oddziaływanie środowiska wzmacnia i reguluje nauczanie – uczenie się „idące za dzieckiem”, wykraczające poza jego rozwój. Bardzo ważne jest przejście ze stanu jednorodności do różnorodności, od stanu luźniej związanego do stanu ściślej związanego, od chaotycznego do bardziej uporządkowanego. Odejście od podziałów i rozłamów przyczynia się do jedności holistycznej. Nauczyciele wczesnej edukacji w swoich działaniach edukacyjnych powinni uwzględniać stan spójności i integrację psychiki, zachowania, myślenia, uczuć, czyli jednoczyć w sobie wymiary – zmysłowy, emocjonalny, intelektualny, społeczny i duchowy oraz umożliwiać całościowe doświadczanie w pracy z dziećmi.

**9. Dlaczego integracja wymaga myślenia w kategoriach całościowych, systemowych?**

Każda konstruktywnie uprawiana edukacja przez nauczycieli ma odsłaniać głębszy sens i znaczenie tworzenia całości, bowiem w tym procesie tkwi wielka wartość edukacyjna. Sens tworzenia całości ma być połączony z odsłanianiem naturalnego sposobu myślenia ucznia, które powinno mieć charakter problemowo-kompleksowo-systemowy, podobnie jak zintegrowany proces kształcenia. Wymaga to umiejętności metodycznie i merytorycz-

nie wartościowego integrowania celów, treści, metod, form pracy w zakresie wszystkich obszarów edukacyjnych, wychodzenia od doświadczeń uczniów, a następnie ich poszerzania. Istotne jest kompetentne rozumienie integracji przez nauczycieli jako pokazanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami oraz ukazanie nauki i edukacji jako całości. Edukację zintegrowaną należy traktować zatem jako proces łączenia elementów wiedzy i doświadczenia w całość, która nie jest sumą wyróżnionych elementów, lecz zawsze segmentem odsłaniania jakiegoś nowego sensu i znaczenia tworzenia całości. Liczą się przede wszystkim relacje między tymi elementami.

#### **10. Jakie są założenia modelu edukacji zintegrowanej?**

W klasach I-III wyróżnia się obszary czy też dziedziny edukacji, np. edukacja polonistyczna, matematyczna, przyrodnicza, społeczna, muzyczna, plastyczna, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne itd., natomiast nie ma podziału na odrębne przedmioty nauczania. Rezygnuje się z systemu klasowo-lekcyjnego oraz z 45-minutowej lekcji, jako zamkniętej całości na rzecz otwartych zajęć, które czasowo może regulować nauczyciel, dostosowując je do możliwości i potrzeb uczniów. Zajęcia powinien prowadzić jeden nauczyciel. Istotne jest zapewnienie warunków optymalnych do realizacji w szkołach koncepcji kształcenia zintegrowanego, zgodnie z jej założeniami. Kluczowe jest organizowanie inspirującego do wielokierunkowych działań środowiska uczenia się i wspólnej przestrzeni edukacyjnej. W modelu edukacji zintegrowanej powinno mieć zastosowanie nowej podstawowej struktury organizacyjnej, którą stanowi ośrodek tematyczny nazywany też problemowym kręgiem tematycznym bądź dniem wielokierunkowej aktywności dziecka. Ważne jest wyznaczanie przez nauczyciela przerw między zajęciami, wprowadzenie podstaw programowych (pierwsza: 15.02.1999 r.); dostosowanie treści zawartych w programie nauczania do możliwości rozwojowych dziecka; operacjonalizacja celów, czyli uszczegółowienie polegające na przedstawieniu ich w postaci konkretnych rezultatów nauczania – uczenia się, kompetencji, zadań. W modelu edukacji zintegrowanej wskazuje się na podmiotowość ucznia, nauczyciela i rodziców; odejście od encyklopedyzmu na rzecz metod problemowych, aktywizujących, oglądowych. W klasach

I-III wskazane jest stosowanie zróżnicowanych form pracy – grupowej, indywidualnej, zbiorowej; wykorzystanie innowacyjnych środków dydaktycznych, inspirujących do twórczej działalności z akcentem na środki wzrokowe, a następnie na wzrokowo-słuchowe, automatyzujące proces edukacyjny i inne, atrakcyjne dla codziennych zajęć w klasie. Ma miejsce ratyfikacja szkoły, jako miejsca przyjaznego i otwartego dla dziecka, integralnego – scalającego wszystkie sfery życia, wspierającego je w rozwoju fizycznym, umysłowym, społeczno-emocjonalnym, moralnym, duchowym, estetycznym, wyzwalającego radość, przyjemność, wolność, samodzielność, dającego satysfakcję z osiągnięć, szanującego jego tożsamość, wyposażającego go w rzetelną i spójnie uporządkowaną wiedzę, zdobytą poprzez doświadczenie. W modelu edukacji zintegrowanej nauczycielom stawiane są nowe wymagania (funkcje i zadania, kompetencje, awans zawodowy i doskonalenie, relacje podmiotowe, kultura organizacyjna i pedagogiczna, warunki pracy). Ma miejsce szersza współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Dokonywana jest ocena opisowa osiągnięć ucznia. Stosowane są symbole zamiast tradycyjnych stopni.

**11. Dokonaj interpretacji dowolnej klasyfikacji płaszczyzn integracji.**

Misiorna wymienia następujące płaszczyzny integracji: odbywającą się w samym uczniu, który uczy się, działa, tworzy, podejmuje nowe wyzwania, próbuje je przekształcać, doskonalić itp.; personalną; integrację poczynań dziecka i nauczyciela; ofert edukacyjnych; zespołu klasowego; środowisk życia dziecka; wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym; integrację dróg poznania; integrację celów, treści, metod nauczania i wspierania edukacyjnego.

**12. Przedstaw rodzaje integracji według Ryszarda Więckowskiego.**

Więckowski wyróżnia następujące rodzaje integracji: czynnościową, treściową, metodyczną, organizacyjną.

**13. Wyjaśnij pojęcie „edukacja zintegrowana”.**

Edukacja zintegrowana to ogólna refleksja nad wiedzą o uczeniu, rewolucjonizuje to uczenie i wszystkie obszary ludzkiego życia. Obejmuje nie tylko łączenie celów, treści, metod czy wymagań

standardowych w jednostki, bloki, ale tworzenie dynamicznych przekształceń struktur poznawczych i obrazowania językowego w wyniku zastosowania zintegrowanych zadań szkolnych w warunkach relaksacji, wizualizacji i afirmacji.

**14. Co to znaczy, że nauczyciel ma całościowo podejść do ucznia?**

Nauczyciel powinien stwarzać takie sytuacje, w których uczeń poznaje świat całościowo, angażując wszystkie sfery osobowości – odkrywa, różnicuje, rozwiązuje, działa, przeżywa, otwiera się na otoczenie, wyzbywa oporu, wierzy w siebie, w swoje możliwości i umiejętności. Wszystkie zadania i sytuacje edukacyjne nauczyciel koncentruje wokół ucznia i jego całościowego rozwoju. Włącza płaszczyzny integracji w proces dydaktyczno-wychowawczy, dbając o jakość zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, uporządkowanie wiedzy, koncentrację treści, kształcenia wokół osoby ucznia, środowiska społecznego, przyrodniczego, kultury, świata wartości i budowania tożsamości, o relacje edukacyjne, aktywne projektowanie, prowadzenie i ewaluowanie zadań oraz wszelkich strategii sytuacyjnych w klasie.

**15. W jaki sposób wykreować ucznia na jednostkę pełnomocną?**

Dziecko „wykreowane” na „pełnomocne” to osoba w pełni autonomiczna, samodzielna, mądra, rozważna, krytyczna, zdolna do prezentowania własnego zdania, negocjacji, decyzyjności, nadawania znaczeń, rozwiązująca problemy oraz współdziałająca z innymi. Zasady pełnomocności należy wdrażać już w przedszkolu i dalej w szkole podstawowej. Postulat spełnia zintegrowana edukacja wczesnoszkolna, ponieważ holizm zostaje wzbogacony o istotny składnik osobowościowy, jakim jest pełnomocność. Otwartość, kreatywność, odpowiedzialność, celowość, stanowczość w działaniu, wielointeligentne funkcjonowanie to istotne elementy pełnomocności. Edukacja zintegrowana powinna otwierać możliwości jej budowania, rozwijania i egemplifikowania w praktyce.

**16. Co świadczy o wielowymiarowości edukacji zintegrowanej?**

Wczesne wychowanie i edukacja powinny stanowić wielowymiarowy proces budowania podstaw osobowości dziecka, która

stanowi niepodzielną całość. Główne zadania osobowości sprowadzają się do dwóch funkcji – adaptacji, pozwalającej na dostosowanie zachowania do wymagań, które stawia przed nami środowisko, oraz do funkcji integracyjnych, które zapewniają spójność tego zachowania. Wychowanie obejmuje całego człowieka – jego życie fizyczne, zdolności spostrzegania i kojarzenia, aktywność intelektualną, sferę uczuciowo-emocjonalną, zdolność wyboru dobra i realizacji zamierzonych celów. Zmierza do tego, aby wychowywany był zdolny do pełnej spójności myśli, słowa i czynu, czyli do pełnej konsekwencji działania z zachowaniem logiki, myśli i działania. Integracja obejmuje wspieranie rozwoju we wszystkich jego obszarach – intelektualnym, społeczno-emocjonalnym, motywacyjno-działaniowym, kulturowym, moralnym. Opiera się ona na psychologii głębi, wnika w rozwój dziecka i jego różne wymiary życia, w tworzoną przez niego kulturę i rozumienie otaczającej rzeczywistości.

#### **17. Jaka jest Twoim zdaniem zależność pomiędzy poziomem edukacji a stopniem rozwoju osobowości dziecka?**

Istnieje zależność pomiędzy poziomem edukacji a stopniem rozwoju osobowości dziecka. Zwiększenie jego potencjału następuje pod wpływem dynamiki współczesnej edukacji, w której zwraca się szczególną uwagę na poszukiwanie nowych i oryginalnych rozwiązań teoretyczno-praktycznych. Znajomość przez pedagogów teorii osobowości o charakterze integrującym ma duże znaczenie i obejmuje wiedzę o sferach, strukturze, składnikach, funkcjach adaptacyjnych i regulacyjnych, o motywacji oraz procesach związanych z nadawaniem znaczenia wydarzeniom edukacyjnym, kreowaniu tożsamości i poszukiwaniu odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. W tym kontekście, kluczowe znaczenie ma psychologia rozwojowa, ujmująca integrację w kontekście szczegółowej analizy osobowości dziecka, a zwłaszcza jego rozwoju „ku pełni” z różnorodnością, wielowątkowością, komplikacjami i całym bogactwem zachowań dających wyraz temu, iż rozbudowany system „Ja” oraz sieć poznawcza są złożone.

**18. Uzasadnij, jakie znaczenie ma edukacja zintegrowana dla wielointeligentnego rozwoju dziecka?**

Edukacja służy rozwojowi ucznia. Holistyczne ujęcie edukacji traktuje dziecko w procesie wychowania i nauki, jako jedność psychofizyczną, doświadczającą świata całym sobą, rozwijającą swoje możliwości rozumienia i działania w procesie całościowej integracji bodźców zewnętrznych i wewnętrznych przeżyć. Wychowanie i edukacja w kontekście integracji to świadome i celowe działania zmierzające do osiągnięcia postępujących zmian w osobowości. Są to zmiany rozwojowe, otwarte na jego wielowymiarowy rozwój. Uczeń w nowym podejściu do integracji, o takim rozwoju, to jednostka świadoma siebie w aspekcie indywidualnym i społecznym, świadoma swojej potencjalności i niepowtarzalności, budująca tożsamość osobowego „Ja”. Występuje, jako kreator swojego życia, jako podmiot wychodzi nie tylko od własnego „Ja” w akcie chcenia czegoś czy wyboru, ale dąży do czegoś, co go zaciekawia i inspiruje. Decyzyjność, negocjacje i wybory wyrażone w czynach różnicują wokół niego świat, zmieniając oblicze. Dzięki temu staje się on odpowiedzialny za podjęte działania, a sama edukacja integrująca, polegająca na scalaniu elementów poznawczych i emocjonalnych, skierowana jest na wspieranie jego wielointeligentnego rozwoju.

**19. Jak rozumiesz trójpodmiotowość w edukacji wczesnoszkolnej?**

Na trójpodmiotowość składają się działania dydaktyczno-wychowawczo-organizacyjne trzech podmiotów procesu edukacyjnego – nauczycieli, uczniów, rodziców. Mają one tworzyć zróżnicowaną przestrzeń edukacyjną, synergii, grupy proaktywne, współdziałające ze sobą w szkole i poza nią.

**20. Jakie są obszary integrowania?**

Wyróżniamy następujące obszary integrowania: tematyczno-problemowy, czynnościowo-strukturalny, czasoprzestrzenny – interpersonalny, społeczny, osobowy – autokreacyjny, metaintegracja.



## **Rozdział III. Metodyka aktywna i rozwiązania paradygmatyczne w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami klas I-III**

### **1. Na czym polega metodyka aktywna, którą powinni uprawiać nauczyciele wczesnej edukacji?**

Metodyka aktywna jest osią pracy integralnej nauczyciela z uczniem. Metodykę aktywną rozumie się, jako tę podkreślającą aktywność badawczą uczniów klas I-III, opartą na dydaktyce przeżywania, na metodyce wrażliwej, uprawianej przez nauczyciela – wrażliwego promotora działań edukacyjnych. Celem takiej metodyki jest dążenie do tego, aby wiedza w dziecięcych umysłach miała charakter zintegrowany, była koherentna i systemowa, a przez to także dynamiczna, elastyczna, dostępna dziecku, jako refleksja i gotowość do działania w zróżnicowanych sytuacjach. Chodzi o to, aby organizować taką aktywność badawczą ucznia poprzez szukanie właściwych strategii działania umożliwiających mu w pełni rozwój wiedzy zintegrowanej.

### **2. Przedstaw systemowy model edukacji zintegrowanej.**

Edukacja systemowa w klasach I-III to integralny proces realizacji zespolonych ze sobą zadań i osiągnięcia celów kształcenia przez optymalną treściowo, metodycznie i organizacyjnie pracę nauczycieli, w której istotne są relacje między składnikami tego procesu. U podstaw edukacji systemowej w klasach I-III leżą czynności celowe, trafnie wkomponowanie w całość szeroko rozumianej, bogatej i wielostronnej działalności dydaktycznej poprzez jej projektowanie, realizację zadań, osiąganie celów, analizę, monitorowanie, ocenę. Celem systemowo pojmowanej działalności dydaktycznej jest wdrażanie uczniów do różnorodnych działań w ramach relacji kooperatywnych dla ukształtowania postaw prospołecznych. System uczenia się i nauczania w klasach I-III polega na łącznej, równoczesnej, integralnej realizacji zadań edukacyjnych przez organizację wielostronnej działalności. Przez wielostronność w tym kontekście rozumiemy kształcenie i wychowanie całościowe, bez szufladkowania, rozdrabniania go na działy, czyli uwzględnianie całości kształtu osobowości dziecka, jak wielości dyscyplin wiedzy, które rozwojowi osobowości.

**3. Jak rozumiesz kompleksowość w odniesieniu do procesu edukacyjnego?**

Kompleksowość w odniesieniu do procesu edukacyjnego jest to zespół czynności i działań ucznia i nauczyciela, spójny dobór treści programowych, ukierunkowanych zadaniami poznawczymi i podporządkowanych charakterystycznemu dla danego kompleksu tematowi głównemu. Uczenie się i nauczanie kompleksowe stanowi organizację pracy ucznia i nauczyciela, która zależy od celów realizowanych w ramach cyklu zajęć, przy czym integrowanie działań tych dwóch podmiotów odbywa się poprzez dobór i formułowanie zadań poznawczych, wyprowadzanych z analizy programu edukacji wczesnoszkolnej i analizy ogólnych celów kształcenia.

**4. Jaka jest rola w integracji układu problemowo-kompleksowego w ujęciu B. Suchodolskiego?**

Integracja polega na zastępowaniu układu informacyjno-sytuacyjnego materiału nauczania układem problemowo-kompleksowym. Przedmiotem działalności uczniów są problemy sformułowane tak, aby ich rozwiązanie wymagało posługiwania się wiedzą z różnych przedmiotów (charakter interdyscyplinarny). Istotne jest powiązanie przyswajanej wiedzy z działalnością ucznia.

**5. Uzasadnij zalety poszukiwania i odnajdywania nowych sensów edukacji kompleksowej.**

Zaletami uzasadniającymi znaczenie poszukiwania i odnajdywania nowych sensów edukacji kompleksowej są:

- edukacja kompleksowa, która zapobiega atomizacji wiedzy, gdyż operuje systemem funkcjonalnej selekcji informacji;
- struktura kompleksu tworząca korzystne warunki do zdobywania wiedzy operatywnej z wszystkich dziedzin edukacji (co, dlaczego, w jakim czasie i zakresie opanować), wiedzy strategicznej (jak mam się uczyć, aby się nauczyć?), wiedzy personalnej, autokreacyjnej (jaki jestem, będę, mogę być?);
- zadania poznawcze wdrażające do systematycznego zdobywania wiedzy podstawowej, stwarzające szacunek dla dziecięcych kompetencji i poczucie bezpieczeństwa, stanowiące formę autentycznej indywidualizacji, wyzwalające talenty, zdolności, zaspokajające potrzebę sukcesu, zadowolenia

- z pracy, a różnorodność, swoboda formułowania i wyboru powodują, że każdy uczeń jest doceniony;
- współdziałanie uczniów w projektowaniu, wykonaniu, kontroli, ocenie;
  - odejście od tradycjonalizmu, powielania, niepewności ucznia i przejście w przestrzeń życzliwego współbycia, rozwiązywania naukowych i życiowych problemów ważnych dla wielointeligentnego rozwoju dziecka;
  - elastyczność nauczyciela przejawiająca się w doborze celów, treści, zadań, metod, form pracy i środków dydaktycznych, wspierana oryginalnymi pomysłami uczniów, wyzwalamąca w nich twórczy potencjał, stwarzająca warunki do decyzyjności, uzasadniająca słuszność tez heurystyki i synektyki (nauki o współwystępowaniu zjawisk);
  - stosowanie form pracy grupowej, w parach, intensyfikacja procesu uczenia się stanowi podstawę do budowania więzi;
  - tworzenie i wdrażanie systemu norm, nowych kryteriów kontroli i oceny, autoinformacje, samokształcenie i samowychowanie uczniów;
  - nowe formy pracy – gromadzenie, przetwarzanie, przechowywanie informacji (systemy fiszek tematycznych i słownikowych), realizowanie długoterminowych zadań zintegrowanych (konstruowanie swobodnych tekstów, twórczych opowiadań), budowanie nowych zajęć z wykorzystaniem kompleksów;
  - bogactwo merytoryczne, metodologiczne i metodyczne kompleksowej edukacji, atmosfera plastycznej współpracy i współbycia to korzystna sytuacja dla ukazywania aksjologicznego bogactwa świata i tworzenia systemów wartości odnoszących się do własnych przeżyć, myśli oraz do świata zewnętrznego: ludzi, idei, sztuki, kultury, przyrody, rzeczy, zjawisk.

Uczenie – nauczanie się kompleksowe jest samo w sobie wartością oraz drogą ich poszukiwania w świecie i poszerzania wartości kultury.

## **6. Dokonaj interpretacji celu, prezentując jego różne ujęcia w kontekście integracji**

Cele edukacyjne nadają sens oraz kierunek zamierzeń i działań pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela klas I-III. Są elementem procesu edukacyjnego opartym na koncepcji człowieka,

ideologii społecznej, rozwoju nauki, potrzebach, pragnieniach i oczekiwaniach podmiotów (nauczycieli, uczniów, rodziców). Cel jest własnością osoby lub zbiorowości, które stawiają go sobie do realizacji, ale mogą też przyjąć, podjąć cel postawiony przez drugiego człowieka. Cel jest ważnym motywem działania nauczyciela, który „chce”, realizuje, zdobywa, osiąga. Cel kształcenia to zamierzony przez nauczyciela stan rozwojowy uczącego się w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej, przedstawiający zakres nowej wiedzy, umiejętności, zdolności i postaw. Ze względu na to, że w edukacji wczesnoszkolnej działalność dydaktyczna nauczyciela jest ściśle związana z jego działalnością wychowawczą, to realizacja celów kształcenia ma wykazywać ścisłą kompatybilność z celami wychowania. Cele wychowania to planowanie i oczekiwanie zmiany w osobowości wychowanka, powstające na skutek stosowanych metod i środków w odpowiednich warunkach oraz przejawiające się w postaci poglądów, postaw, nawyków. Cele kształcenia i wychowania to świadome, z góry oczekiwane, planowe, a zarazem konkretne efekty edukacji, odnoszące się do pożądaných zmian (będących kategorią rozwoju), które zachodzą w wiedzy, umiejętnościach, zdolnościach i zainteresowaniach dzieci pod wpływem procesu dydaktyczno-wychowawczego.

**7. Zaprezentuj reorientację ujmowania celów wcześniej i obecnie.**

We współczesnym systemie kształcenia obserwujemy reorientację w ujmowaniu celów edukacyjnych. Odchodzi się od układu – wiadomości, umiejętności, rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świat wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju. Eksperymentuje się nowe ich ujęcie – rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie się do samorozwoju. Analizując powyższą hierarchię reorientacji w ujmowaniu celów edukacji, należy stwierdzić, iż nastąpiło tutaj przemieszczenie akcentu z przedmiotowej na podmiotową stronę osobowości ucznia. Biorąc pod uwagę powyższe, wychowanie i kształcenie stanowią w pracy szkoły ściśle zintegrowaną całość. We wczesnej edukacji dziecka należy zachować właściwą proporcję między przekazem informacji a kształtowaniem umiejętności i wychowaniem. Punktem wyjścia procesu edukacji są zatem potrzeby rozwojowe uczniów, a nie wymogi

dziedzin czy obszarów wiedzy. Istotnym celem jest poznawanie siebie, połączone ze skierowaniem uwagi na kształtowanie u uczniów umiejętności refleksji nad sobą, badanie własnego „ja”, bycia w zgodzie z samym sobą, umiejętność funkcjonowania, jako jednostka biologiczna, społeczna, aktywna kulturowo i technicznie. Ze względu na dynamiczne zmiany na I etapie edukacyjnym, które obserwujemy od momentu wprowadzenia do szkół reformy, kwestią dyskusyjną, często sporną, stają się właśnie cele edukacyjne, zwłaszcza ich egzemplifikacja w praktyce. Współcześnie cele nabierają zupełnie innego znaczenia niż przed laty, zmianie uległa zasada ich postrzegania, formuła konstruowania oraz oczekiwany rezultat końcowy. Wnikliwa znajomość celów, kompetencje pragmatyczne oraz elastyczność w ich doborze, w formułowaniu, to nic innego, jak świadomość tych zmian, jakie nauczyciel odkrywa, wywołuje, wprowadza, nie tylko w umyśle, ale i w osobowości uczniów. Holistyczność ujmowania celów i uwzględnianie taksonomii ułatwią nauczycielowi możliwość skutecznej edukacji, a poziom osiągania efektów znacznie się zwiększy.

#### **8. Wykaż różnice pomiędzy celami ogólnymi, operacyjnymi i szczegółowymi.**

Cele ogólne wyznaczają kierunki dążeń, zamierzeń i perspektywę pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w szkole. Cele ogólne nie występują w edukacji wczesnoszkolnej, jako samoistne, lecz harmonijnie „współgrają z celami operacyjnymi”. Wskazują kierunki dążeń, ale są obciążone wadami – wieloznaczności, idealizujących założeń, deklaratywności i niejasnym adresatem. Do ich zalet zalicza się bogactwo znaczeniowe, akcent na wartości społeczne, perswazyjność, zwięzłość. W edukacji zintegrowanej szczególnie ważna jest kategoria zakresu celów, gdyż uczniowie uczą się wyprowadzania celu szczegółowego z celu ogólnego. Cele szczegółowe opisują wyniki, jakie chcemy osiągnąć, są jednoznaczne i precyzyjnie skonstruowane. Jeśli cel szczegółowy został tak sformułowany, że można zmierzyć w miarę precyzyjnie stopień jego osiągnięcia, wówczas nazwiemy go celem operacyjnym. Cele operacyjne stanowią, zatem konkretne, powiązane ze sobą, zaplanowane i zamierzone działania prowadzące do określonych efektów edukacyjnych.

**9. Wyjaśnij twórczy charakter celów edukacyjnych.**

Twórczy charakter celów edukacyjnych wyraża się w zdolności do precyzyjnego określenia postanowień w zależności od zmieniających się warunków ich realizacji. Oznacza to krygowanie celów edukacyjnych w ich praktycznej realizacji. Cele są podstawowymi formami przewidywanego wyobrażenia, które obejmuje poznawcze (prognoza) i projektujące (dążenia) antycypacje. Dzięki nim nauczyciel projektuje swoje konkretne działania edukacyjne.

**10. Co to znaczy, że celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka?**

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I-III szkoły podstawowej umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania i gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra, piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie budowania indywidualnej wiedzy i przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym.

**11. Co rozumiesz pod pojęciem „metody aktywizujące” i jakie znaczenie mają w procesie wielointeligentnego rozwoju dziecka?**

Metody aktywizujące to grupa metod edukacyjnych, zmierzających do optymalnego generowania wielokierunkowej i wielointeligentnej działalności uczniów, wywołujących ich aktywne i twórcze uczestnictwo, zespół różnych zabiegów metodycznych nauczyciela, wspieranych odpowiednimi środkami, kształtujących kreatywność, samodzielność i odwagę w tworzeniu oryginalnych oraz innowacyjnych pomysłów i rozwiązań. Metody te ukierunkowane są w szczególności na podmiot, czyli dziecko, rozwijanie jego umiejętności, wiedzy i kompetencji poprzez własne doświadczenia, badania, poszukiwania. Odnoszą się one również do dwupodmiotowych, wzajemnych i twórczych oddziaływań, które zależą od stylu pracy, podejmowania ciekawych i problemowych rozwiązań. Dzięki zastosowaniu tych metod nauczyciel ma możli-

wość łączenia dwóch stron oddziaływania pedagogicznego – motywacyjnej i operacyjnej. Są one dominujące i wartościowe, gdyż wspomagają samorealizację. Stosowanie ich integruje grupę w czasie nauki, zabawy, pracy, rozwija intelektualnie i emocjonalnie, zachęca do wypowiedzania się, rozwija kreatywne myślenie.

## **12. Przedstaw dowolną klasyfikację metod aktywizujących i dokonaj charakterystyki trzech wybranych sposobów uczenia się dzieci.**

B. Kubiczek wyróżnia następujące metody i techniki aktywizujące:

1. Metody i techniki uczenia się – mapa pamięci, projekt edukacyjny, metoda tekstu przewodniego (MTP), „Karuzela”, „Kawałki tortu”, checklist – lista kontrolna, planowanie z przyszłości, Technika twórczego myślenia 635, JIGSAW, puzzle, Mapa klanu Szkotów, Running dictation – dyktando w biegu, „Wąż”.
2. Metody i techniki rozwiązywania problemów – „Burza mózgów”, „Myślowe kapelusze”, Analiza pola sił Kurta Lewina (APS), Metoda kreatywnego rozwiązywania problemów (KRP), Metoda rozwiązywania konfliktów bez porażek albo „dwóch zwycięzców”, „Akwarium”, Technika kuli śniegowej, Dyskusja „puste krzesło”.
3. Techniki wspierające rozwój grupy – Metafory, „Niedokończone zdania”, Wywiad rzeka z samym sobą, „Poszukaj kogoś, kto”, „Pory roku”, „Projekt Alfa”.
4. Techniki asertywne – Technika „pięciu etapów”, Technika „zdartej płyty”, Technika „czas do namysłu”, Technika „zmniejszanie napięcia”.

Drama to metoda, która opiera się na budowaniu obszaru pomiędzy fikcją a rzeczywistością, w obrębie którego dziecko uczestniczy poprzez „bycie w roli”. Tworzenie fikcji i odnajdywanie w niej sposobów na rozwiązanie postawionego zadania przyczyniają się do uruchomienia mechanizmów angażujących dziecko całościowo, tzn. włączających do działania jednocześnie jego emocje, sprawność fizyczną, odczucie ciała, procesy poznawcze (spostrzeganie wielozmysłowe, uwagę, pamięć, myślenie, a przede wszystkim wyobraźnię), wolę działania, nawyki czy postawy. Główny sens dramy to odkrywanie drogi rozwiązania problemu, wykonywania zadania. To to nie przyswajanie wiedzy, wyuczanie, ale właśnie indywidualne odkrywanie. Odbywa się ono za-

wsze w działaniu, stąd nazwa tej metody – drama. Uczestnictwo uczniów w dramie i ich otwarcie się na to oddziaływanie to wynik kreacji siebie, opartej na mechanizmie przeciwnym do zachowań człowieka zewnątrz sterowanego. Drama jest szczególnie przydatna dla uczniów, którzy mają problemy z wyrażaniem własnych emocji, są zamknięte w sobie i wykazują trudności w nawiązywaniu kontaktów. W pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w klasach I-III, stosując dramę należy stworzyć sytuację wyjściową (drama ma być spontaniczna, improwizowana, zawierać problem i konflikt, jako siły napędowe); „grać” bez scenariusza, reprezentować określone postaci i ich emocje, budować fabułę, by „wejść” w świat fikcji bez podważania jego prawdziwości; odtworzać i jednocześnie obserwować dziecięce zachowania, te typowe i te ekscentryczne; próbować i analizować (Skąd się biorą? W którym kierunku podążają?); wiedzieć, że to proces, wymagający wprowadzenia i nauki zasad w niej obowiązujących oraz stopniowego i konsekwentnego „przeprowadzenia” przez kolejne etapy.

Happening staje się tym rodzajem zajęć, w których działania zmierzające do rozwiązania zadania koncentrują się wokół przedmiotu znanego z codziennego doświadczenia. Ta specyficzna, alogiczna i niezorganizowana relacja przestrzeni, czasu, przedmiotów i rzeczy daje dziecku możliwość autokreacji, odkrycia potencjalnych relacji jego funkcjonowania z drugim człowiekiem, światem przyrody, rzeczy. Uwalnia go od schematycznych zachowań, od ograniczania środków wyrazu, wzmacnia poczucie odpowiedzialności za swoje działania.

Metoda Carla Orffa jest jedną z najbardziej atrakcyjnych, powszechnych i wszechstronnych sposobów prowadzenia zajęć z dziećmi zdrowymi i upośledzonymi umysłowo. Swoimi walorami wciąż przyczynia się do rozwijania działania i twórczości u przedszkolaków i uczniów klas I-III. Wykorzystuje środki muzyczne, fonetyczno-rytmiczne (mowę, instrumenty perkusyjne, ruch, rytm). Wyzwała przeżycia słowne, muzyczne i ruchowe. Głównym celem tej metody jest wzbudzanie aktywności dziecięcej poprzez dźwięki, improwizację, ruch i słowo. Według Orffa jest to swobodna realizacja rytmu, tworząca nowe układy rytmiczne. Wykorzystując bajki, legendy, pieśni, tańce, zabawy, staje się dziełem słowno-muzycznym i teatralnym. Carl Orff podczas pracy z dzieć-



mi wskazywał na właściwą kolejność stosowania ćwiczeń: pierwsze – mowa jako echo ze stopniowaniem siły głosu nauczyciela; drugie – mowa rytmizowana, trzecie – mowa rytmizowana przy akompaniamencie perkusji. Po rytmizacji tekstu przechodzi się do ruchu poprzez marsz, bieg, podskoki i inne ćwiczenia rytmiczne. Całość jest zakończona motoryzacją mowy. Bębenki, ksylofony, trójkąty, grzechotki, dzwonki wykorzystywane są do różnych ćwiczeń, gier i zabaw. W metodzie Orffa instrumenty muzyczne zajmują centralne miejsce. Stwarzają one nie tylko możliwość aktywnego uczenia się, ale także przyczyniają się do rozpoznania i rozwijania pewnych zdolności. Dziecko jest tutaj wykonawcą wszelkich zadań, rozwija wszechstronnie osobowość, a nauczyciel go wspiera, pomaga i doradza. Zajęcia stosowane tą metodą zwykle rozpoczynają się od zabawy, następnie prezentowane są różnorodne teksty bezpośrednio powiązane z ruchem.

### **13. Dlaczego projekt uważany jest za najbardziej wartościową od strony merytorycznej metodę uczenia się?**

Metoda projektu stwarza szansę wdrażania dzieci do wartościowego życia, które cechuje pasja i skuteczność działania. Polega na tym, że uczniowie poszukują, a następnie realizują określone zadania, „przedsięwzięcia”, w oparciu o wcześniej przyjęte założenia. W czasie tej realizacji dziecko samo stawia pytania, samo szuka odpowiedzi i samo podejmuje decyzje, dotyczące rodzaju wykonywanych zadań, działań. Jedną z wielkich zalet tej metody jest wzmocnienie motywacji biorących w niej udział do nabycia różnych umiejętności. Projekt powstaje z inspiracji najmłodszych, a więc wiąże się ściśle z ich doświadczeniami, zainteresowaniami, rozwija twórcze myślenie, samodzielność, uczy zbierania danych. Pierwszeństwo daje się tutaj sytuacji problemowej. Ważne jest, aby projekt miał charakter interdyscyplinarny, czyli integrujący wiadomości z różnych obszarów edukacyjnych. Etapy stosowania metody projektów w szkole:

- I ETAP – Zaplanowanie projektu. Wybór zagadnienia, tematu, stworzenie sytuacji problemowej. Powinny one być: bliskie dziecku, oparte na konkretach, doświadczeniach lub codziennych sytuacjach, umożliwiające przedszkolakowi odwołanie się bezpośrednio do rzeczywistości, poprzez obserwację, poszukiwanie, odkrywanie, tworzenie itd., oparte na realnym

i „naturalnym podłożu” zdobywania umiejętności, a nie sztucznym, oderwanym od życia, wyposażające w umiejętności, wiadomości, sprawności, zgodne z treściami programowymi, z praktyką. Nauczyciel: aranżuje przestrzeń, przygotowuje tablice, plansze, obrazki, miejsce do zabaw i gier oraz materiały potrzebne do realizacji projektu, tworzy siatkę pojęć, zgodnych z programem nauczania, opracowuje siatkę pytań, wykonuje siatkę pojęć już znanych dziecku, wspólnie z uczniami układa i modyfikuje pytania związane z zagadnieniem, wzbogaca zasób słownictwa poprzez tworzenie nowych słów, pojęć, wyrażeń, dzieci zapisują je i zaznaczają kolorowymi mazakami.

- II ETAP – Wstępna realizacja projektu: analiza porównawcza wspólnej siatki tematycznej, zajęcia w terenie, mające na celu rejestrację przeżyć, odczuć, obserwowanie obiektów, zjawisk, rzeczy; kilkakrotne powracanie do nich, formułowanie pytań, rozmowa z dziećmi na temat zdobytej wiedzy, umiejętności, sprawności, zadawanie pytań.
- III ETAP – Prezentacja i ocena projektu: opis przebiegu przygotowanego projektu, właściwa realizacja projektu oraz jego udokumentowanie, próba oceny, analiza i końcowa ewaluacja efektów projektu.

#### **14. Jakie znaczenie ma obserwacja dla całościowego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym?**

Umiejętność obserwowania wymaga świadomego koncentrowania uwagi na danym przedmiocie, zjawisku i dokonywania trudnych operacji umysłowych. Od najmłodszych lat należy, zatem przygotowywać dzieci do czynności obserwowania różnych wycinków rzeczywistości, np. zmian zachodzących w przyrodzie, dzięki którym rozumieją, że każde zjawisko ma swoje przyczyny i że świat jest zdeterminowany. Obserwacja ułatwia także kształtowanie określonych poglądów i przekonań. W procesie uczenia się dziecko nie tylko słyszy, ale słucha, nie tylko widzi, ale także patrzy i przygląda się, tj. przyswaja sobie, zapamiętuje podawane wiadomości w toku nastawionej na cel obserwacji. W klasach I-III uczy się ono obserwować całościowo, wysłuchiwać wyjaśnień w całości, a potem działać zgodnie z nimi. Skupia się na obserwowanym przedmiocie, zjawisku. Rozwój umiejętności obserwowania polega na tym, że uczniom przygotowanym do obserwacji

określonych zjawisk czy przedmiotów zaczyna wystarczać słowny opis tego, co będzie przedmiotem i celem ich spostrzeżeń.

### **15. Wyjaśnij znaczenie dialogu w edukacji wczesnoszkolnej.**

Dialog to wzajemny przekaz myśli, co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia. Kontakt interpersonalny nauczyciela z uczniem jest warunkiem dialogu. W toku takiego spotkania dialogowego odbywa się konfrontacja postaw, uczuć, poglądów, potrzeb i dążeń. Celem dialogu może być uzyskiwanie informacji oraz wypracowanie przez jego uczestników wspólnego stanowiska w kwestiach spornych. Przykładem dialogu edukacyjnego są wzajemne interakcje między nauczycielem a uczniem, nawiązujące się w toku nauczania. Zawartość treściową dialogu mogą stanowić informacje merytorycznie zgodne, związane z elementarnymi częstkami wiedzy, informacje rozbieżne, wywołujące wzajemnie sprzeczne nastawienia partnerów, przekonanych o możliwości rozwiązania zaistniałego problemu. Może to być również wiedza pojmowana jako „myśl w ruchu”, w której problematyczność wysuwa się na plan pierwszy. Konstruktywny dialog między rówieśnikami otwiera autentyczną przestrzeń filozoficznej wspólnoty dociekającej, kształtowanej na bazie wzajemnych relacji, jakie ją tworzą. Bardziej od „ja” określonego członka grupy – osoby najbardziej popularnej i akceptowanej czy też jego talentów, uzdolnień – zaczyna się liczyć wspólny wysiłek wszystkich, którzy poszukują i dążą do wspólnotowego rozwiązania.

### **16. Dlaczego pytania uczniowskie mają znaczenie dla wielointeligentnego rozwoju dziecka?**

Zadaniem szkoły jest stwarzanie uczniowi warunków do stawiania pytań i uczenie tej sztuki, która ma służyć jego rozwojowi i dalszemu kształceniu. Mówienie i zadawanie pytań jest szansą na uczenie demokracji, dlatego też szkoła powinna być miejscem zachęcania uczniów do ich zadawania. W działalności dydaktycznej pytanie jest początkiem mądrości, a w działalności wychowawczej początkiem porozumienia się osób. Zajęcia szkolne powinny rozwijać pasję poszukiwawcze uczniów, ukazując im drogę

do prawdy, motywować do podejmowania problemów na temat współczesnego świata, kraju czy regionu na tematy etyczno-akcjologiczne. To właśnie pytania uczniów świadczą o ich zainteresowaniu obszarami edukacyjnymi i są wyrazem ich krytycznego myślenia. Wartościowe pytania to takie pytania, które stanowią pomost pomiędzy nauczaniem a uczeniem się. Ten pomost w języku to według J. Piageta „konflikt poznawczy”, J. Brunera „rusztowanie”, R. Kwaśnicy „pytania generatywne lub kluczowe”. Zamiast pytań: czy?, kto?, co?, kiedy?, gdzie? formułujemy pytania otwarte, pobudzające do własnego myślenia i zgłębienia problemu typu: omów, przedstaw, co o tym sądzisz?, jakie jest twoje zdanie?, jak myślisz?, skąd o tym wiesz? itp. Uczeń pyta, ponieważ chce się dowiedzieć.

### **17. Jakie są sposoby projektowania problemowych ośrodków tematycznych?**

Nauczyciele projektując ośrodki tematyczne w pracy edukacyjnej, powinni działalność uczniów opierać na samodzielnym, naturalnym poznawaniu przez nich świata, na aktywności, w czasie której powstają nowe pojęcia i nowe operacje. Muszą zdawać sobie sprawę z tego, że nauczanie problemowe zawiera spłot różnorodnych czynności uczniów, uczy analizy, poszukiwania różnych i trudnych rozwiązań oraz metod osiągnięcia celu. Rozwijają u uczniów świadomość struktury problemu, dostrzegania analogii samej struktury w treściach z różnych obszarów edukacyjnych w taki sposób, aby z podejścia problemowego uczynić strategię integralnego poznania świata. Istotna jest tutaj optymalizacja umiejętności samodzielnego rozwiązywania przez uczniów problemów o różnych treściach, pobudzenia ich aktywności badawczej oraz wspólnej oceny ich dokonań. Należy konstruować problemy integralne w taki sposób, aby zawierały treści z różnych dziedzin edukacji. Odejść od ujęcia problemowego w zakresie tylko jednego obszaru edukacyjnego. Nauczyciel i uczniowie mają dostrzegać problem, wspólnie go sformułować, przedstawić swoje oryginalne pomysły, „odkryć” coś nowego, dokonać konkretyzacji wielu pomysłów, określić złożoność problemu i zaprezentować jego przypuszczalne rozwiązanie (hipotezę). Należy: stopniować problemy pod względem trudności – od prostych do złożonych (zawsze wykraczać ponad przeciętność); uświadomić

sobie kolejność etapów rozwiązywania problemów; współuczestniczyć w procesie ich rozwiązywania; zwiększać samodzielność uczniów od rozwiązywania grupowych problemów do indywidualnego. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, dbając o zastosowanie problematycznych ciągów sytuacyjnych w zaplanowanych przez siebie ośrodkach tematycznych, powinien przygotować się do ich rzetelnej realizacji w praktyce poprzez: znajomość i głęboką swoistą interpretację programów wczesnej edukacji, jego celów, działań programowych i treści z poszczególnych obszarów edukacyjnych; diagnozę potrzeb i możliwości poznawczych uczniów; ustalenie założeń i celów pracy zawierającej strategię rozwiązywania problemów; wprowadzenie uczniów w pełny akt myślenia, będący wzorcem metody naukowej, w której zaczynają pojawiać się problemy (ich analiza, precyzja, hipoteza oraz testowanie jej w działaniu); zapis problemów i określenie konkretnych zadań dla uczniów, uzasadnienie sposobu działania i narzędzi potrzebnych do jego rozwiązania; przewidywanie, miejsce i czas stosowania strategii; szczegółowe projektowanie przebiegu rozwiązania problemu poprzez zastosowanie modelu interdyscyplinarnego integracji z uwzględnieniem zmian, mogących nastąpić w związku z pojawieniem się nowych pomysłów proponowanych przez uczniów; wyjaśnienie pożądaných zmian występujących w wiedzy, umiejętnościach, emocjach uczniów.

**18. Jakie rodzaje sytuacji edukacyjnych może zaproponować nauczyciel uczniom w czasie trwania zajęć zintegrowanych?**

Sytuacje edukacyjne to środowisko współbycia, współdziałania i współtworzenia, to przenikanie różnych działań kompleksowej edukacji. To twórcza atmosfera w klimacie heurystyki (nauka o myśleniu intuicyjnym i kreatywnym działaniu), burzy mózgów i synektyki (wielowątkowość, równoległość występowania zjawisk, korzystne sytuacje do autentycznego różnicowania zadań), wzbogacająca osobowość uczniów. To również wykorzystanie nowych form i technik pracy. Zaliczamy do nich: fabrykę pomysłów i giełdy wiedzy; konsultacje i projekty; korespondencje publicystyczne; formy artystycznej ekspresji.

**19. Jakie znaczenie mają zadania rozwojowe i poznawcze w procesie kształtowania osobowości dziecka?**

Zadania rozwojowe wynikają z potencjału wewnętrznego, to znaczy z tego, że jednostka w określonym okresie swojej drogi życiowej jest gotowa osiągnąć pewne standardy, częściowo z kulturowych nacisków otoczenia społecznego, a częściowo z uznawanych przez nią samą wartości i preferencji. Wyznaczają one kierunki działalności edukacyjnej nauczyciela z dziećmi, które realizują te zadania w toku nienarzuconej im aktywności, ale wynikającej z dążeń, potrzeb i możliwości. Ponieważ uczeń jest motywowany wewnątrznie poprzez mechanizmy regulacyjne jest w stanie je przyswoić. Są one dla niego osiągalne i w tym sensie stają się motorem rozwoju. Rozpatrywanie rozwoju w kategoriach zadań ma ogromne konsekwencje nie tylko dla zrozumienia tego, jak przebiega proces strukturyzacji doświadczeń i kształtowania się osobowości, ale dla zrozumienia znaczenia i istoty działań edukacyjnych, mających na celu wspieranie rozwoju. Zadania obejmują całościowe kompetencje niezbędne do funkcjonowania w kontakcie z otaczającą rzeczywistością. Stanowią one zatem całościowe sekwencje działalności dziecka. Zadania poznawcze obejmują problemy, które ma ono rozwiązać, oraz trudności, jakie powinien pokonać, uwzględniają wspieranie rozwoju wzwyż, integrują rozwój osobowości oraz preferują inspiratorską rolę nauczyciela. Poziom wykonania zadań różnicuje treść, konstrukcja, poprawność i samodzielność wykonania oraz oddziaływanie środowiska społecznego. Konstrukcja zadania nadaje mu swoistą jakość. Zadanie jest tym wartościowsze, im bardziej uwzględnia większą liczbę i różnorodność cech.

**20. Na podstawie własnych obserwacji oceń umiejętności nauczyciela wspierającego rozwój uczniów i wskaż sposoby pracy wykorzystywanej przez niego na zajęciach zintegrowanych z uczniami w szkole.**

W tym pytaniu należy obserwować zajęcia zintegrowane w czasie praktyki pedagogicznej (śródrocznej lub ciągłej), ocenić umiejętności nauczyciela wspierającego rozwój uczniów i opisać jego sposoby pracy z nimi.

## Rozdział IV. Planowanie i organizacja pracy edukacyjnej w klasach I-III

### 1. Jaką rolę spełnia we współczesnym systemie edukacyjnym nauczyciel refleksyjny praktyk?

Refleksyjny praktyk rozwija myślenie rozumowe i pytajne składające się na myślenie twórcze, krytyczne i naukowe. Według niego wczesna edukacja postrzegana jest jako działalność nieuporządkowana, nieprzewidywana i nieoczekiwana, wymaga przemyślnych działań, ma charakter racjonalnego rozumowania, przebiega swobodnie, ale z użyciem pierwiastka logiki, z zastosowaniem procedur krytycyzmu i sprawdzania. Nauczyciel poprzez refleksję bada własną praktykę w oparciu o wiedzę teoretyczną, wie, jaki jest jej cel, modelując przy tym swoje kolejne działania. Refleksja dokonuje się na dwóch poziomach – refleksja w działaniu jako proces myślowy o cechach nielogicznych, wywołany przez doświadczenie, jednostka go kontroluje w ograniczonym zakresie; refleksja nad działaniem jako seria pytań pojawiająca się po zaistnieniu sytuacji w celu jej interpretacji. Refleksyjny praktyk analizuje doświadczenia, dokonuje interpretacji opartej o wiedzę teoretyczną, wkracza w autorefleksję w pracy. Jest ciągłym uczniem – przyjmuje jego podmiotowość, uwzględnia potrzeby i możliwości rozwojowe, uznaje jego świat jako równowartościowy. Razem z uczniem podejmuje refleksje prowadzące do wspólnych poszukiwań. Edukacja w ujęciu refleksyjnego praktyka jest zaspokojeniem ciekawości poznawczej uczniów, wdrażaniem do intelektualnej i moralnej samodzielności, które pozwalają rozumieć świat i podejmować uzasadnione działania. Refleksyjny praktyk rozwija dociekliwość poznawczą ucznia, zdolność jego dziwienia się światem, którą już posiada. W głębi tkwi coś, co podpowiada mu, że nauka to wielka zagadka, którą trzeba rozwiązać. Dla dziecka świat i wszystko, co w nim się dzieje, jest czymś nowym, co budzi zdziwienie. Nie przyzwyczajają się do niego, lecz pozostaje on dla niego czymś tajemniczym. Nauczyciel zachowuje wrażliwość i otwartość na działania ucznia, a czasem uczy się od niego spojrzenia na ten świat.

**2. Co to znaczy, że nauczyciel powinien być promotorem działań edukacyjnych dziecka?**

Jako promotor działań edukacyjnych wprowadza uczniów w świat nauki, w nowe, nieznane tajniki wiedzy. Spełnia rolę sprawcy, twórcy i organizatora procesu edukacyjnego. Funkcjonuje w zmieniającym się świecie i z pewnością uprawia zupełnie inaczej swój profesjonalizm niż wcześniej. Odchodzi od stereotypowości, rutyny, wszechwiedzącego autorytetu, zwolennika nauczania po śladzie i strategii odtwórczej do refleksyjnego praktyka. Przygotowuje na zajęcia zintegrowane różnego rodzaju materiały edukacyjne, stosuje strategie uczenia się – nauczania, zachęca do tworzenia pomysłów, decyzyjności, konstruowania wiedzy z różnych dziedzin, stwarza sytuacje wymagające twórczego myślenia, uwzględnia to, do czego uczniowie chcieliby zmierzać. Ponadto wykazuje otwartość na dziecięce pytania, nawet te dziwne, zaskakujące, odpowiednio je interpretuje i tłumaczy; na niezwykle i oryginalne pomysły, które traktuje jako ważne i wartościowe, określając, co jest w nich ciekawe, a co nie, ceni i popiera dziecięcą spontaniczną inicjatywę. Wszystkie swoje działania ukierunkowuje na rozwój.

**3. Jakimi predyspozycjami do zawodu charakteryzuje się współczesny nauczyciel wczesnej edukacji?**

Do predyspozycji zawodu nauczyciela wczesnej edukacji należą: wiedza, kompetencje edukacyjne, konstruktywna aktywność, twórczość innowacyjna, rozwijanie myślenia krytycznego uczniów, wspomaganie rozwoju, troskliwość, inteligencja, krytycyzm, zaufanie, wiarygodność, szacunek, wierność, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, rozpoznawanie komunikatów pozawerbalnych, umiejętność prowadzenia dialogu edukacyjnego.

**4. Jakiego rodzaju kompetencjami powinien się wykazywać nauczyciel wczesnej edukacji dziecka?**

Nauczyciel wczesnej edukacji powinien wykazywać się następującymi kompetencjami:

- naukowo-specjalistycznymi, dotyczącymi wiedzy merytorycznej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej;
- naukowo-pedagogicznymi, związanymi z profesjonalnym jego



- działaniem w procesie nauczania;
- interpretacyjnymi, ważnymi w nadawaniu znaczeń otoczeniu społeczno-przyrodniczemu;
  - interakcyjnymi, warunkującymi jakość podejmowanych interakcji;
  - realizacyjnymi, dotyczącymi umiejętnego doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji celów;
  - opiekuńczymi, skoncentrowanymi na zaspokajaniu podstawowych potrzeb dzieci;
  - negocjacyjnymi, ważnymi w kontaktach społecznych z dziećmi, rodzicami i innymi osobami;
  - facylitatorskimi, związanymi z umiejętnością stymulowania procesów rozwojowych uczniów.

#### **5. W jakich działaniach nauczyciela przejawia się twórczość nauczyciela klas I-III?**

Twórczość w zawodzie nauczyciela przejawia się solidną motywacją do działania, chęcią osiągnięcia zamierzonego celu, szeroką wiedzą i różnorodnymi wielostronnymi zainteresowaniami. Osoby twórcze są śmiałe, odważne poznawczo, umieją kontrolować swoje emocje. To jednostki z wyraźnie wyeksponowaną potrzebą autoedukacji, działają bezinteresownie i wytrwale, posiadają wysokie poczucie wartości, umieją zaradzić wszelkim problemom, potrafią także zachowywać się naturalnie w każdej sytuacji, doceniają swoje zamierzenia i tworzenie nowych innowacji. Aby systematycznie rozwijać dziecięcą twórczość, należy w pracy dydaktyczno-wychowawczej wybrać odpowiednie środki, czas i miejsce wykonania zadania, oczywiście ma temu towarzyszyć poszukiwanie, odkrywanie, tworzenie.

#### **6. Jakie znaczenie ma podstawa programowa jako dokument regulujący pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela z dziećmi w klasach I-III?**

Podstawa programowa to najważniejszy i zasadniczy akt prawny normujący działania edukacyjne, wyznaczający kierunki przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej na kolejnych etapach edukacyjnych. Dokument ten określa, jakim celom ma służyć i jakie zadania ma realizować edukacja szkolna, wskazując przede wszystkim na harmonijny rozwój ucznia. Zawiera ona kanon

podstawowych treści nauczania, precyzuje umiejętności i sprawności, jakie powinny zostać opanowane przez uczniów w toku kształcenia oraz wskazuje, jakim postawom ma sprzyjać nauczanie i wychowanie szkolne. Z jej treści wynika, że należy pogłębiać i wzbogacać treści. Podstawa programowa nie ustala bezpośrednio wymagań stawianych uczniom, ale stanowi źródło określania tych wymagań. Ma charakter otwarty i elastyczny, pozwala na przyjmowanie wielu nowatorskich rozwiązań metodycznych. Jej znajomość obowiązuje wszystkich nauczycieli uczących na określonym etapie edukacyjnym, a jej zawartość ma być uwzględniona w autorskich programach nauczania. W odniesieniu do I etapu edukacji wczesnoszkolnej oprócz wnikliwego zapoznania i odwoływania się w toku działań edukacyjnych do aktualnej podstawy programowej, nauczyciel powinien również wykazać się znajomością podstawy programowej wychowania przedszkolnego w celu zachowania ciągłości oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych i dydaktyczno-wychowawczych oraz ścisłej integracji w ujęciu interdyscyplinarnym, uwzględniając działania dwupodmiotowości.

**7. Jaka koncepcja, obszary rozwoju ucznia i trzy naturalne strategie uczenia się stanowią fundament powstania nowej podstawy programowej z dnia 14.02.2024 r.?**

Podstawa programowa oparta jest na antropologicznej koncepcji rozwoju człowieka, na „wychodzeniu poza dostarczone informacje” i systematycznej diagnozie rozwoju dziecka, jego mocnych i słabych stron. Edukacja ma być nastawiona na rozwój dziecka, a nie na rozwój przystosowany do edukacji. Nauczyciele powinni stosować twórcze rozwiązania w pracy w zakresie realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Uczenie się ma być zmienne i dynamiczne. Wykluczony zostaje tylko jeden wzór metodyczny i organizacyjny. Uwzględniono w niej cztery obszary rozwoju dziecka: fizyczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny.

Do trzech naturalnych strategii uczenia się należą:

- strategia percepcyjno-odtwórcza – instrukcje, polecenia przyjmowane od nauczyciela, nauczanie po śladzie, rutyna, odtwarzanie, monolog, słuchanie, bierność uczniów, rejestrowanie, utrwalanie, reprodukcja wiedzy, orientacja przedmiotowa – nauczyciel kierownikiem procesu edukacyjnego;

- strategia percepcyjno-wyjaśniająca – możliwość aktywności ucznia, poszukiwania, wyjaśnianie nauczyciela, zadawanie pytań, stopniowe samodzielne odkrywanie wiedzy, tworzenie autentycznych relacji;
- strategia percepcyjno-innowacyjna – otwarte pole do działania przez dziecko przy wykorzystaniu innowacji, dialog, możliwość nadawania znaczeń, negocjacji, decyzyjności, konstruowanie wiedzy przez uczniów, podejmowanie dyskursu, rozwiązywanie problemów, rozwijanie krytycznego myślenia, przetwarzanie, kategoryzowanie i porządkowanie informacji.

## **8. Przedstaw działy programowe poszczególnych obszarów edukacyjnych.**

- I Edukacja polonistyczna – słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie, samokształcenie, kształcenie językowe.
- II Edukacja matematyczna – rozumienie stosunków przestrzennych i cech wielkościowych, posługiwanie się liczbami, czytanie tekstów matematycznych, rozumienie pojęć geometrycznych, stosowanie matematyki w sytuacjach życiowych.
- III Edukacja społeczna – rozumienie środowiska społecznego, orientacja w czasie historycznym.
- IV Edukacja przyrodnicza – rozumienie środowiska przyrodniczego, funkcje życiowe człowieka, ochrona zdrowia, bezpieczeństwo, odpoczynek, rozumienie przestrzeni geograficznej.
- V Edukacja plastyczna – percepcja wizualna, obserwacja i doświadczenia, ekspresja twórcza, recepcja sztuki plastycznej.
- VI Edukacja techniczna – organizacja pracy, znajomość informacji technicznej, materiałów i technologii wytwarzania, stosowanie narzędzi i obsługi urządzeń technicznych.
- VII Edukacja informatyczna – rozumienie, analizowanie i rozwiązywanie problemów, programowanie i rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera i innych urządzeń cyfrowych, posługiwanie się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi, kompetencje społeczne, przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa.
- VIII Edukacja muzyczna – słuchanie muzyki, ekspresja muzyki, improwizacja ruchowa, rytmika, taniec, gra na instrumentach muzycznych.

- IX Wychowanie fizyczne – utrzymanie higieny osobistej i zdrowia, sprawność motoryczna, formy rekreacyjno-sportowe.
- X Edukacja językowa. Język obcy nowożytny.
- XI Edukacja językowa. Język mniejszości narodowej lub etnicznej.
- XII Edukacja językowa. Język regionalny – kaszubski.
- XIII Etyka.

**9. Dokonaj oceny własnej obowiązującej podstawy programowej z dnia 14.02.2017 r. (załącznik 2).**

Należy przedstawić własną ocenę podstawy programowej I etapu edukacyjnego: Edukacja wczesnoszkolna – Klasy I-III ( załącznik 2).

**10. Jakie są warunki optymalne do realizacji koncepcji integracji w szkołach?**

Aby zgodnie z założeniami koncepcji kształcenia zintegrowanego nauczyciele organizowali pracę i prowadzili zajęcia w klasach I-III, powinny być spełnione następujące warunki: liczba uczniów w klasie nie powinna przekraczać 20 osób, klasopracownia wyodrębniona dla edukacji wczesnoszkolnej i przestrzenna, kolorowa, bliska i przyjazna dziecku, z puchową wykładziną na podłodze, przerwy dostosowane do możliwości uczniów, brak dzwonek, regulacja czasem, nieoddzielanie jednego obszaru od drugiego, zachowanie holistyczności i koherentności działań edukacyjnych, jednoosobowe, składane stoliki uczniowskie, regały z półkami na przybory, pomoce, prace dziecięce, telewizor, komputer, radiomagnetofon, odtwarzacz DVD, rzutnik, płyty CD, kserograf, biblioteczka: słowniki, encyklopedie, albumy przyrodnicze, geograficzne, historyczne, lektury, baśnie, bajki, czasopisma. Nauczyciel, organizując pracę edukacyjną z dziećmi, powinien zadbać o proces adaptacji ucznia do warunków szkolnych, w tym o poczucie bezpieczeństwa. Poprawnie dobierać metody i formy pracy oraz środki dydaktyczne, dostosowując tempo pracy do dziecięcych potrzeb. Zajęcia zintegrowane nie powinny być planowane w systemie 45-minutowych modułów. Czas ich trwania zostaje elastycznie regulowany przez wychowawcę klasy. Uwzględnić się przy tym poziom rozwojowy uczniów i sposób realizacji treści nauczania. Zgodnie z zaleceniami ministerialnymi każdego dnia mają być prowadzone różnorodne zajęcia edukacyjne. Klasopra-

cownia ma stanowić przestrzeń swobody. W szkole istotną rolę ma odgrywać świetlica, która uatrakcyjnią czas po odbytych zajęciach, organizując zajęcia pozalekcyjne i umożliwiając odrabianie pracy domowej.

### **11. W jaki sposób zorganizujesz środowisko uczenia się i wspólną przestrzeń edukacyjną w szkole i poza nią?**

Należy przedstawić własny projekt środowiska uczenia się i przestrzeń edukacyjną dla uczniów w szkole i poza nią.

### **12. Jakie elementy decydują o wartości programu edukacji wczesnoszkolnej?**

Elementami decydującymi o wartości programu autorskiego są:

- pomysłowość, niekonwencjonalność, nieschematyczność, postępowość, oryginalność;
- holistyczność, kompetencje prakseologiczne;
- wzbogacenie warsztatu nauczyciela;
- synchronizacja;
- swoboda interpretacji;
- diagnoza (uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: wykazujący trudności i zdolności);
- segmentacja treści (liniowość, spiralność, koncentryczność);
- ocenianie;
- wieloaspektowość edukacji.

### **13. Przedstaw etapy konstruowania programu własnego**

- I etap – Przygotowanie: Zapoznanie się z częścią ogólną „O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego”. Znajomość części wstępnej podstawy programowej I etapu edukacyjnego. Analiza rozdziału „Zalecane warunki i sposób realizacji”. Znajomość podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Wnikliwa analiza podstawy programowej I etapu edukacyjnego. Klasy I-III. Edukacja wczesnoszkolna. Diagnoza uczniów. Przygotowanie wstępu oraz strony tytułowej programu.
- II etap – Konstruowanie: Uzasadnienie przyjętej koncepcji stanowiącej podstawę do sformułowania celów i treści edukacyjnych. Cele kształcenia i wychowania. Zgodność treści z treściami kształcenia zawartymi w podstawie programowej.

---

Podział na obszary edukacyjne, działy tematyczne, uwzględnianie uczniów o zróżnicowanych możliwościach rozwojowych. Określenie oczekiwanych osiągnięć ucznia po skończonym I etapie edukacji wczesnoszkolnej. Sprecyzowanie warunków realizacji programu (wskazania metodyczne, warunki lokalowe, materialne itp.). Wypracowanie zasad i form współpracy szkoły z rodzicami. Zapoznanie się z literaturą pomocniczą. System oceniania. Autor, autorzy programu, opis kompetencji, zakres doświadczeń. Kompatybilność z pełną obudową.

- III etap – Ewaluacja: Ewaluacja na etapie tworzenia. Ewaluacja w trakcie realizacji programu (ewaluacja formatywna, zapewnienie postępu). Ewaluacja na koniec etapu kształcenia (ewaluacja sumatywna – ostateczna, całościowa ocena programu).

#### **14. Co decyduje o wartości planu pracy edukacyjnej?**

O wartości planu pracy edukacyjnej decydują:

- celowość – jasne i wyraziste określenie działań zmierzających do jego efektywnego wykonania;
- samokształcenie, pogłębiony intelektualizm;
- realność działań – uwzględnienie możliwości i optymalnych warunków do jego wykonania, odejście od maksymalizmu, akceptacja pozytywnych czynności wobec sytuacji edukacyjnych, nieprzewidzianych;
- wewnętrzna spójność – brak sprzeczności nauczycieli;
- operatywność – wygoda, szukanie łatwych sposobów do realizacji efektywnych działań;
- elastyczność – wychodzenie poza „sztywne ramy, schematy, wzory, propozycje”, uwzględnianie zmian uwarunkowanych rozwojem naukowym oraz zmieniającymi się warunkami społecznymi, potrzebami uczniów, modyfikacja, giętkość, reakcja na nieprzewidziane przeszkody;
- konkretność – przejrzystość działań, znajomość osiągnięć;
- wykonalność – zgodność z modelem hermeneutycznym, trafność działań.

#### **15. Czym różni się program od planu pracy edukacyjnej?**

Program to propozycja pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniem, zbiór uporządkowanych celów, treści kształ-

czenia i oczekiwanych osiągnięć. Stanowi konkretyzację zaleceń i treści w niej zawartych, których nie wolno pomijać. Program można również ująć jako jasną, przejrzystą i zrozumiałą strukturę, uwzględniającą innowacyjność i różnorodność podstaw koncepcyjnych, zawierającą usystematyzowane cele i treści kształcenia, opartą na respektowaniu różnic rozwojowych uczniów oraz ich potrzeb i możliwości, prowadzącą do osiągnięcia określonych efektów edukacyjnych. Plan z kolei to rzeczowo i umiejętnie postawiony cel. Stanowi on dokument regulujący działania nauczycieli w zakresie organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami. Plan pracy edukacyjnej ustala: obszary edukacyjne i czas przeznaczony na ich realizację w klasach I-III; uszczegóławia hasła programowe, dostosowujące zakres i formę do warunków, w jakich przebiega proces edukacyjny.

#### **16. Jakie są sposoby tworzenia rocznego planu pracy edukacyjnej?**

Uzyskanie pozytywnych efektów w nauce zależy w znacznym stopniu od jakości planowania pracy na cały rok szkolny, potem na semestr, miesiące, tygodnie i dni. Nauczyciela przystępującego do planowania obowiązuje wnikliwa znajomość: dydaktyki ogólnej, dydaktyk szczegółowych, czyli metodyk nauczania poszczególnych dziedzin edukacyjnych, celów, treści nauczania, metod i form pracy, aktualnej podstawy programowej, programu nauczania, podręcznika i jego obudowy oraz samych uczniów. Roczny plan pracy edukacyjnej zawiera: liczbę grup tematycznych; tematy bloków (tygodniowych); tematy dnia; czas przeznaczony na realizację grup tematycznych; środki dydaktyczne. Roczny plan pracy edukacyjnej opracowany jest na podstawie ubiegłorocznych doświadczeń; służy dalszej optymalizacji szkoły; powinna przyświecać mu pewna idea. Składnikami takiego planu są: plan pracy Rady Pedagogicznej (zespołu nauczycieli klas I-III), plan doskonalenia zawodowego nauczycieli, zawierający formy dokształcania oraz doskonalenia, plan współpracy z rodzicami.

#### **17. Sprawdź kryteria, jakimi posługują się nauczyciele przy wyborze programu edukacji wczesnoszkolnej.**

Kryterium zgodności z aktualną podstawą programową (pełna zawartość podstawy, poszerzanie, wzbogacanie celów, treści i osiągnięć edukacyjnych, występujących w podstawie).

- Kryterium poprawności konstrukcyjnej (innowacyjność koncepcji, cele ogólne i szczegółowe, treści kształcenia, wymagania programowe, procedury osiągania celów, metody ewaluacji osiągnięć uczniów, warunki wdrożenia programu).
- Kryterium prawidłowości merytorycznej (uwzględnianie wymagań danej subdyscypliny naukowej oraz innych subdyscyplin i dyscyplin z nią związanych, interdyscyplinarność i zgodność ze współczesnymi trendami).
- Kryterium poprawności dydaktycznej (przejrzystość i czytelność, właściwa struktura, uwzględnienie zasady stopniowania trudności, która umożliwi osiągnięcie celów edukacyjnych, urozmaicenie treści, różnorodność metod nauczania, form organizacyjnych pracy, ocenianie, poprawny język stylistyczny, gramatyczny, właściwa terminologia pedagogiczna, strategie nauczania – uczenia się).
- Racjonalność realizacji programu (infrastruktura szkoły, optymalne warunki i sposoby jego realizacji, nowoczesne technologie informacyjne).
- Kryterium wartości programu z punktu widzenia ucznia (dostosowany do etapu rozwojowego uczniów, zróżnicowany pod względem ich możliwości rozwojowych, zapewniający hermeneutyczność uczenia się, rozwijający zdolności poznawcze i zainteresowania; uwzględniający samodzielność, swobodę, wolność uczniów w konstruowaniu wiedzy i podejmowaniu działań, kreujący pełnomocność jednostki).
- Kryterium wartości programu nauczania z punktu widzenia nauczyciela (poszerza zakres kompetencji, wdraża do systematyczności w zakresie projektowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I-III, służy optymalizacji pracy na zajęciach z dziećmi, uwzględnia indywidualizację działań edukacyjnych, kontrolę i ocenę osiągnięć uczniów).
- Przydatność programu nauczania (możliwość realizacji w określonym środowisku społecznym: rodzina, szkoła, środowisko lokalne, współpraca z organizacjami społecznymi, organizacja pracy pozalekcyjnej itp.).



## 18. Przedstaw budowę scenariusza zajęć zintegrowanych w klasach I-III.

1. Temat bloku problemowego.
2. Temat dnia.
3. Cele ogólne i operacyjne.
4. Metody pracy: aktywizujące, oglądowe, słowne.
5. Formy pracy: zbiorowa, indywidualna, grupowa.
6. Środki dydaktyczne.
7. Zapis tematu do dziennika ze wszystkich obszarów, realizowanych w danym dniu.

Ujęcie tabelaryczne

Cele operacyjne Uczeń:	Pomoce naukowe	Czynności nauczyciela	Zadania dla uczniów	Pytania problemowe stawiane uczniom	Obszar edukacji

8. Podsumowanie zajęć.
9. Zadanie pracy domowej dla chętnych. Ocena aktywności uczniów.

## 19. Dlaczego nauczyciel powinien konstruować własne scenariusze, a nie korzystać z gotowych przewodników metodycznych?

Przystępując do dziennego planowania pracy, niezbędnymi zadaniami, które powinien uwzględniać współczesny nauczyciel, są: działalność innowacyjna, „nauczanie i wychowanie do wolności”, respektowanie określonych potrzeb i praw dwupodmiotowości w edukacji, pobudzanie aktywności, sił twórczych, zdolności uczniów, inicjowanie wielu atrakcyjnych sposobów nauki poprzez zabawę i pracę, posługiwanie się nowoczesną technologią informacyjną, rozwijanie zainteresowań, eksploracja, samodzielność, samorealizacja i samoorganizacja, doskonalenie kryteriów i form kontroli oraz systemu oceniania, mierzenie efektów pracy uczniów w zakresie postaw wartości, wiedzy i umiejętności. Decydującą rolę odgrywają również: ciągłość i postęp w edukacji wczesnoszkolnej, rzetelne przygotowanie rzeczowe i metodyczne nauczyciela do zajęć, jakość projektowanych zajęć i konstruowania wiedzy, inwencja twórcza, indywidualizacja pracy dydaktyczno-

-wychowawczej z dziećmi, umiejętność elastycznego reagowania na nieprzewidziane sytuacje edukacyjne, własne pomysły twórcze, wyposażenie klasy w innowacyjne pomoce naukowe, systematyczne doskonalenie i doksztalcanie. Konstruowanie własnych scenariuszy to twórczy moment w pracy edukacyjnej nauczyciela, pozwalający mu nie tylko na poszerzenie warsztatu metodycznego ze wszystkich obszarów edukacyjnych wchodzących w skład planu zajęć, ale również na rozwijanie własnej inicjatywy, twórczości, pomysłowości i sensowności działań. Jest to zadanie trudne, dotyczące przebiegu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w ciągu jednego dnia. Chodzi tutaj głównie o to, aby zaproponować wartościową i urozmaiconą formę zapisu scenariusza, który będzie odzwierciedlał czynności i zadania dla uczniów oraz czynności nauczyciela. Istotna jest tutaj szczegółowość, spójność, holistyczność ujęcia treści z obszarów edukacyjnych oraz interdyscyplinarność połączona z wielostronnością działań zaplanowanych przez nauczyciela dla uczniów. Korzystając z gotowych propozycji, znajdujących się w przewodnikach metodycznych nauczyciel popada w rutynę, schematyczność, powielanie, czerpie pomysły od innych osób, zaniedbując swoje, własną wiedzę i rozwijanie kompetencji twórczych.

## **20. Przedstaw tok metodycznego postępowania nauczyciela przy konstruowaniu scenariusza zajęć.**

- Określenie tematu bloku problemowego i tematu dnia. Temat bloku i temat dnia planujemy, odwołując się do podstawy programowej, programu nauczania i planu pracy edukacyjnej (miesiąc, tydzień, dzień), uwzględniając własne doświadczenia, pomysły, inspiracje. Temat bloku problemowego można realizować kilka dni w tygodniu, natomiast temat dnia odnosi się tylko do zajęć w jednym dniu. Tematyka powinna obejmować wszystkie zaplanowane zajęcia, aspekty dydaktyczne i wychowawcze, ciekawe poznawczo i motywujące do pracy.
- Obszary edukacyjne – własny dobór obszarów edukacyjnych i selekcja ich treści, zachowanie holistyczności, uwzględnianie tygodniowego wymiaru godzin dla obszarów, np. edukacja polonistyczna, matematyczna, muzyczna, wychowanie fizyczne lub inne.

- Cele edukacyjne – ogólne i operacyjne (operacjonalizacja): sformułowanie celów ogólnych (kompatybilność programu nauczania z podręcznikiem), ustalenie sytuacji odniesienia, sporządzenie testu sytuacji odniesienia, sformułowanie celów operacyjnych. Dobór celów ogólnych i operacyjnych powinien odpowiadać uwzględnionym w przebiegu zajęć obszarom edukacyjnym, które wystąpiły w danym dniu zajęć zintegrowanych. Założone i zaplanowane, konkretne cele należy zrealizować. Operacjonalizacja, uszczegółowienie celów polega na ich przedstawieniu w postaci konkretnych efektów, rezultatów nauczania i uczenia się. Cele operacyjne informują o tym, w jaki zakres kompetencji wyposażeni zostali uczniowie po skończonych zajęciach w ciągu jednego dnia.
- Dobór metod pracy wspierających aktywność ucznia. Planując zajęcia, zastanawiamy się nad rodzajem metody czy metod nauczania, które zostaną zastosowane w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. Współcześnie nacisk położony jest na twórczą aktywność dziecka, a więc priorytetem są metody aktywizujące. Poprzez wykorzystanie tych metod uczeń działa, odkrywa, poszukuje, eksploruje, tworzy, manipuluje itd. Należy pamiętać o łączeniu metod edukacyjnych oglądowych, aktywizujących i słownych, aby nie dopuścić do majoryzacji procesu edukacyjnego, skupiając się tylko i wyłącznie na jednej propozycji. W edukacji wczesnoszkolnej zwraca się uwagę na coraz szersze zastosowanie klasycznej metody problemowej, wchodzącej w skład metod aktywizujących. Jest ona korzystna, gdyż ogranicza przyswajanie gotowych encyklopedycznych treści na rzecz własnego dochodzenia dziecka do uogólnień i wniosków poprzez rozwiązywanie problemów.
- Ustalenie form organizacyjnych procesu edukacyjnego. Na zajęciach zintegrowanych w klasach II-III proponuje się zróżnicowany dobór form pracy z dziećmi, stosując je na przemian indywidualną, grupową i zbiorową. Dużą atrakcją dla uczniów jest forma grupowa i „w parach”. Umożliwiają one nie tylko zharmonizowanie treści z metodami i formami, ale pozwalają na urozmaicenie czynności uczenia się. Uwzględniamy indywidualizację pracy oraz zasadę stopniowania trudności. Dzieląc klasę na pary, grupy lub zespoły kilkuosobowe, należy pamiętać o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

oraz o tych przeciętnych, przydzielając zadania, na przykład według trzech poziomów: I poziom: uczniowie uzdolnieni; II poziom: uczniowie przeciętni; III poziom: dzieci słabe z fragmentarycznymi deficytami: wskazujące trudności, np. w nauce czytania i pisania. Indywidualne podejście do uczniów jest jednym z ważnych czynników warunkujących pomyślne osiągnięcia i efekty edukacyjne.

- Dobór nowoczesnych środków dydaktycznych. Systematycznie i racjonalnie wykorzystujemy bogactwo i różnorodność innowacyjnych środków dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej. Dbamy o wizualizację i pogłębienie edukacyjną. Ograniczamy typowo książkowe przekazywanie wiedzy na rzecz bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością. Wielość i atrakcyjność środków, w tym technologii informacyjnych, wpływa na dobór metod, form i sposobu realizacji procesu edukacyjnego w klasach I-III. Wyróżniając w scenariuszu zajęć środki dydaktyczne, należy wykluczyć w ich zestawie podręczniki szkolne, zeszyty ćwiczeń itp., gdyż stanowią one indywidualne wyposażenie ucznia i nauczyciela.
- Zapis tematu do dziennika. Przystępując do formułowania tematu zajęć, uwzględniamy treści tych obszarów edukacyjnych, które zostały zrealizowane w toku zajęć, nie pomijając żadnego z nich. Pamiętamy również o zachowaniu hierarchizacji treści i metodycznie wartościowym sposobie ich zapisywania.
- Przebieg zajęć. Wybieramy dowolną strukturę scenariusza. Może ona mieć charakter opisowy, ujęty w punktach, tabelaryczny lub inny. Nauczyciel planuje kilka godzin jednego lub kilku dni nauki w zależności od tematu i bogactwa problematyki. Opiera się na aktualnie obowiązującej podstawie programowej i programie nauczania, planie pracy dydaktyczno-wychowawczym szkoły (nie tylko), planie własnej pracy edukacyjnej i na aktualnych sytuacjach, wynikających z analizy okoliczności panujących w klasie. Przed realizacją jednostki tematycznej pamięta o ciągłości czasowej, urozmaiceniu zajęć i ich płynności, polegającej na przechodzeniu od jednej formy do drugiej w sposób naturalny, możliwie logiczny i powiązany. W trakcie realizacji jednostki należy przestrzegać następujących zasad: różnorodności zadań (dzięki nim uczniowie wdrażani są do podstawowych rodzajów działalności człowieka: pracy,

działalności poznawczej, samoobsługowej, porządkowej, zabawowej, twórczej, konsumpcyjnej); organizacji atrakcyjnych dziecięcych działań: indywidualnych, grupowych, w parach, zbiorowych, pełnienia funkcji, samorządności; aktywizacji uczniów (czynne uczestniczenie w wykonywaniu zadań, ćwiczeń, samodzielność w pełnieniu ról społecznych); motywacji (wyzwalanie inicjatywy, wolność i swoboda w doborze zadań, rozwijanie zdolności poznawczych i zainteresowań dziecka). Przygotowując koncepcję przebiegu toku zajęć, ustalamy i organizujemy konkretne ciągi sytuacyjne, w których stymulujemy ucznia do przejawiania pożądaných działań i zachowań. Celem zaplanowanych ciągów sytuacyjnych i organizowanych form jest wywołanie określonego zachowania ucznia, który poprzez swoją aktywność uzyskuje jakieś rezultaty. Te wyniki mają wyzwalać u dziecka przeżycia, satysfakcjonować go, być źródłem uczuć przyjemnych lub niezadowolonia.

- Podsumowanie, utrwalenie zajęć, postawienie pytań problemowych uczniom, uwzględnienie tych obszarów edukacyjnych, które wystąpiły w trakcie zajęć i których treści zostały zrealizowane.
- Ocenianie. Oceniamy na bieżąco (w trakcie zajęć i po ich zakończeniu) aktywność ucznia i jego osiągnięcia edukacyjne, motywując go do dalszej pracy. Dostrzegamy jego wysiłek, umacniając w nim wiarę we własne siły. Przygotowujemy go do samooceny i samokontroli. Nie krytykujemy, nie stawiamy jedynek. Tłumaczymy, doradzamy, udzielamy rad, pomagamy, wspieramy. Stosujemy różnorodne i ciekawe formy oceniania, np. list do ucznia, charakterystyka ucznia, komentarz, list do rodziców i inne. Systematycznie informujemy rodziców o postępach i osiągnięciach edukacyjnych dziecka.
- Zadanie pracy domowej. Praca domowa ma przyjmować bardzo atrakcyjną formę np. ciekawych ćwiczeń, tekstów do czytania, ilustrowania ich treści, nauki wiersza na pamięć, rozsypanek, krzyżówek, rebusów, łamigłówek, działań arytmetycznych, zadań tekstowych, drzewek matematycznych i innych. Zadania domowe wyjaśniamy, określając podstawę ich wykonania. Zwykle są one oceniane. Ograniczamy zadawanie prac domowych na weekendy oraz ferie. Czas ten uczniowie przeznaczają na odpoczynek, relaks, zabawę itp.

## Z recenzji:

Podręcznik „Podstawy edukacji zintegrowanej w klasach I-III” stanowi pod względem naukowym samodzielne, bardzo przydatne, twórcze i wartościowo poznawcze studium opisowo-analityczne, interpretacyjno-praktyczne o wysokim poziomie naukowym. Wyróżnia się ono precyzyjnością, niezwykle rzetelnością w sposobie kompletowania materiału empirycznego, a przy tym szerokim przeglądem literatury i dogłębną jego znajomością. Na uwagę zasługuje przede wszystkim intelektualna droga Jolanty Karbowniczek, przez którą przechodzi w trakcie pisania oraz narracja prowadzona w płynny i elastyczny sposób. Przygotowana publikacja stanowi cenne uzupełnienie dotychczasowych pozycji książkowych, ukazujących się do tej pory na rynku księgarskim.

**dr Renata Piskorz**

Praca ta z pewnością będzie stanowić przydatną pozycję dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej nie tylko Akademii WSEI w Lublinie, ale i innych uczelni w całej Polsce. Autorka w recenzowanej propozycji dostarcza narzędzi umożliwiających korzystną zmianę w praktyce edukacji zintegrowanej, (...) promuje refleksyjne podejście do procesu przygotowywania i realizowania treści przewidzianych w podstawie programowej, (...) prezentuje nowe ujęcie podmiotów procesu edukacyjnego – ucznia i nauczyciela, a także przestrzeni edukacyjnej. Autorka wykorzystała interesujące propozycje teoretyczno-badawcze wybitnych znawców pedagogiki i pedagogiki wczesnoszkolnej, a także praktyków – nauczycieli, konsultantów, edukatorów. Walorem podręcznika jest również wykorzystanie oryginalnych pomysłów i materiałów dydaktycznych przygotowanych w trakcie praktycznego przygotowania studentów pod okiem Autorki.

**dr hab. Urszula Ordon, prof. UJD**

**Lubelska Akademia WSEI**  
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4  
tel.: +48 81 749 17 77  
wsei.pl

**AKADEMIA WSEI**  
WYDAWNICTWO NAUKOWE  
INNOVATIO PRESS

**ISBN – wersja elektroniczna: 978-83-67550-17-8**