

**Beata
Oelszlaeger-Kosturek**

Studia o aktywnym uczeniu się dzieci

**Wybrane problemy
edukacji wczesnoszkolnej
Materiały dla studentów i nauczycieli**



Studia **o aktywnym uczeniu się dzieci**

Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej
Materiały dla studentów i nauczycieli

Książkę dedykuję Mężowi i Rodzicom



NR 3054

Beata Oelszlaeger-Kosturek

Studia o aktywnym uczeniu się dzieci

Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej
Materiały dla studentów i nauczycieli

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2013

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Urszula Szućcik

Recenzent
Irena Adamek

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1	
O edukacji wczesnoszkolnej oraz cechach, zakresach i rodzajach integracji – przegląd wybranych stanowisk	15
Rozdział 2	
Obszary zainteresowań dzieci	29
Rozdział 3	
Projektowanie i planowanie razem z dziećmi	41
Rozdział 4	
Kontrolowanie i ocenianie razem z dziećmi	59
Rozdział 5	
Uczyć uczenia się – w stronę praktyki edukacyjnej	75
Rozdział 6	
Program „uczyć uczenia się” a współpraca nauczyciela z rodzicami	93
Zakończenie	97
Aneks	99
Bibliografia	133
Indeks nazwisk	149
Wykaz przykładów	153
Wykaz zestawień	155
Summary	157
Zhrnutie	159

Wstęp

Niniejsze opracowanie jest adresowane do kształcących i doskonalących się nauczycieli oraz studentów edukacji wczesnoszkolnej – przyszłych nauczycieli. Stanowi ono zbiór tekstów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz autorskiego programu „uczyć uczenia się”. Program ten ukazuję, jako jedną z wielu interesujących i łatwych do zastosowania w praktyce edukacyjnej możliwości pracy z dziećmi o różnych potrzebach edukacyjnych. Dzięki realizacji indywidualnych planów pracy, wpisanych w plan pracy klasy, dzieci mogą się rozwijać na miarę swoich możliwości. Podejmują także wiele wartościowych działań, które sprzyjają nabywaniu przez nie wiedzy o uczeniu się, a także umiejętności w tym zakresie. Uczą się krytycznego myślenia.

Program ten przedstawiłam we wcześniejszym opracowaniu¹, w którym to opisałam przeprowadzony eksperyment pedagogiczny. Dzieci uczyły uczenia się i odnosiły sukcesy w nauce dzięki pewnej otwartości i decyzyjności, których nabyły w czasie pięcioletniej pracy opartej na tradycyjnym rozkładzie treści programowych. W ciągu kolejnych lat, przekonałam się, że ten program warto nadal propagować, jako jedną z bardziej skutecznych koncepcji edukacyjnych. Wymiernymi wskaźnikami mogą być w tym zakresie wyniki, jakie uzyskałam stosując „Instrukcję do badania cech podmiotowych uczniów” (por. rozdział 3), określające możliwości uczniów realizujących program „uczyć uczenia się” w klasach freinetowskich (a więc w klasach, w których praca przebiega w trójfazowym cyklu, a jej rodzaj w dużej mierze zależy od propozycji dzieci).

Uczyć dzieci, jak się uczyć – to jedno z priorytetowych zadań stojących przed współczesną edukacją, współczesnym nauczycielem, o czym

¹ Zob. B. OELSZLAEGER: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

informują zapisy w wielu raportach oświatowych². Sposoby tego uczenia się mogą być różnorodne. Możemy skłaniać się do uczenia się metodą prób i błędów, ale również do sprawdzonych strategii uczenia się – na przykład z zastosowaniem gier dydaktycznych czy też aktywnego projektowania działań edukacyjnych przy współudziale uczniów (co pociąga za sobą daleko idące działania podmiotowe z samokontrolą i samooceną). W wymienionych kategoriach strategii i sposobów uczenia się, dużo miejsca zajmują działania twórcze uczniów, jako te, dzięki którym uczą się niekonwencjonalnego rozwiązywania problemów³.

Trzeba pamiętać o jednym – o zaktywizowaniu dzieci do działań edukacyjnych, opierając je na ich własnej woli (chęciach). Tylko wtedy będą dążyły do mniej lub bardziej uświadomionych celów, odbierając, przetwarzając i zapamiętując docierające do nich informacje. Jak wiadomo, stanowią one bazę zarówno dla nabytych, jak i nowych struktur poznawczych. Dzięki nim dzieci dysponują coraz bogatszą wiedzą o świecie, o innych ludziach i o nich samych.

Pojedyncze **informacje** docierające do każdego ucznia możemy sklasyfikować w wielu kategoriach, na przykład ze względu na: rodzaj ich źródła, łatwość dostępu, stopień wykorzystania, formę przekazu i odbioru; charakter nadawcy i odbiorcy; rodzaje czynności intelektualnych człowieka; czynności nauczyciela podejmowane w stosunku do uczniów itp. **Program „uczyć uczenia się”** koncentruje się na odbiorze i przetwarzaniu przez dzieci trzech kategorii informacji, traktując je jako nadrzędne w kształceniu. Odniosłam je do trzech rodzajów wiedzy, których dotyczą. Są wśród nich: informacje „typu, że”, wchodzące w skład wiedzy deklaratywnej (przedmiotowej) podmiotu – o świecie, o uczeniu się, o sobie i innych ludziach itp.; informacje „typu, jak”, wchodzące w skład

² Por. m.in.: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Przeł. K. PACHNIAK, R. PIOTROWSKI. Warszawa, Komisja Europejska, Wydawnictwo WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 1997; M. DĄBROWSKI: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, CKE, 2011; *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Red. J. DELORS. Warszawa, UNESCO, 1998; *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006 r. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Red. A. KOPIK. Kielce, Wydawnictwo „Tekst”, 2007; A. PREGLER, E. WIATRAC: *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport badań OBUT 2011*. Warszawa, CKE, 2011; http://www.prognozy.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=77:edukacja-dla-europy&catid=39:ksiki-dotyczce-wiata&Itemid=47 [data dostępu: 26.09.2012].

³ Zob.: M. KOŁODZIEJSKI: *Wprowadzenie w problematykę twórczości „codziennej” w perspektywie praktyki edukacyjnej*. W: *Twórczość „codzienna” w praktyce edukacyjnej*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Płock, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2009, s. 5–13; K. ŚLEZIŃSKI: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*. Katowice–Kraków, Wydawnictwo „Scriptum”, 2012, s. 141.

wiedzy proceduralnej (strategicznej) podmiotu – o tym, jak działać, jakie sposoby i środki użyć, aby zrealizować zadanie, rozwiązać problem itp.; informacje i metainformacje umożliwiające podmiotowi podejmowanie decyzji dotyczącej każdego kolejnego działania⁴.

Ostatnia z wymienionych kategorii informacji dotyczy wiedzy kontrolnej podmiotu o sobie samym. Jej gromadzenie i wykorzystywanie jest możliwe dzięki pewnej samodzielności uczniów w toku działań edukacyjnych, w tym – projektujących (preparacyjnych), realizacyjnych i kontrolno-oceniających. Sądzę, że jest to jedna z ważniejszych cech dobrej i zarazem nowoczesnej edukacji, nastawionej na uczniów umiejętnie wartościujących swoje działania, słowem, odpowiedzialnych ludzi, świadomych swych możliwości rozwoju i osiągnięcia sukcesu⁵.

* * *

Problem podejmowania przez dzieci uczenia się, jako procesu wspartego na planowaniu i samokontroli oraz samoocenie – traktowanych jako działania podmiotowe wpisane w proces uczenia się, wymaga pewnego dookreślenia w kontekście cech psychofizycznych dzieci⁶ w wieku 6/7–9 lat. Ważne jest zatem wyróżnienie tych cech, które umożliwiają im samodzielne myślenie, podejmowanie takich czynności intelektualnych, jak: porównywanie, analizowanie, abstrahowanie, dedukowanie, indukowanie, uogólnianie, ocenianie, wyjaśnianie, opisywanie, prognozowanie, planowanie i projektowanie.

Trzeba pamiętać, że aktywność dzieci (podmiotów) ujawnia się w trzech głównych sferach.

Po pierwsze, dzieci biorące udział w planowaniu działań edukacyjnych **określają swój stan psychofizyczny**, inaczej mówiąc, swoją gotowość (chęć, wolę) do działania i **stan wiedzy wyjściowej** (w tym poziom wiedzy o środkach i warunkach) działania, aby zainicjować jakieś działanie edukacyjne. Określają własne możliwości podjęcia konkretnej czynności czy działania edukacyjnego⁷.

⁴ Por. m.in.: E. NĘCKA, J. ORZECZOWSKI, B. SZYMURA: *Psychologia poznawcza*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 138–140.

⁵ Por. K. DENEK: *Ku dobrej edukacji*. Toruń–Leszno, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2005, s. 197.

⁶ Zob. m.in.: H. BEE: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004; B. SAWA: *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa, WSiP, 1980; P.E. BRYANT: *Psychologia rozwojowa*. Red. A.M. COLMAN. Przeł. A. BEZWIŃSKA-WALERJAN. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.

⁷ Zob. R. POPEK: *Sylwetka psychologiczna dziecka w młodszy wieku szkolnym*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. LELONEK, T. WRÓBEL. Warszawa, WSiP, 1990, s. 38; M. DEBESSE: *Etapy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie

Po drugie, dzieci, jako podmioty działań, **dokonują określonych wyborów**, co z kolei wiąże się z podejmowaniem przez nie decyzji. Zatem stają przed koniecznością wartościowania informacji – porównywania elementów otaczającej rzeczywistości oraz czynników związanych z własną konstrukcją psychofizyczną. Dzieci w okresie wczesnoszkolnym gorliwie poznają świat i siebie. Chętnie podejmują działania, w których mogą samodzielnie dokonywać wyborów, samodzielnie decydować. Charakteryzuje je bowiem „dociekliwość, zdolność rozumienia otoczenia, wnikliwy, badawczy stosunek do różnych dziedzin wiedzy ludzkiej i do otaczającej rzeczywistości”⁸. Poznają otaczającą rzeczywistość za pomocą woli, myślenia i uczuć⁹. Oczywiście, trzeba pamiętać, że dzieci w tym wieku mają określone możliwości w zakresie podejmowania decyzji – samodzielnie lub w określonym środowisku społecznym. Przywołując w tym miejscu pojęcie sfer rozwojowych dziecka, za Lwem Wygotskim można stwierdzić, że jest ono możliwe w kontekście dwóch sfer. W pierwszej z nich, aktualnej, można mówić o tym, co dziecko jest w stanie zdobyć i wykonać samodzielnie w danej chwili. W drugiej, w „sferze najbliższego rozwoju”, aktywność dziecka wskazuje na jego gotowość do wykonywania określonych czynności¹⁰. Te dwie sfery w rozwoju dzieci mogą stanowić specyficzny kontekst do podejmowania decyzji odnośnie działań edukacyjnych oraz poszczególnych ich elementów. Mogą być podejmowane samodzielnie, **podmiotowo** oraz **współpodmiotowo**, jeśli dzieje się to przy udziale nauczyciela-mistrza, osoby bardziej kompetentnej, od której dzieci uczą się, zdaniem Wygotskiego, najlepiej¹¹. Formułowanie celów, dokonywanie wśród nich określonych wyborów, a także podejmowanie decyzji o innych elementach działania edukacyjnego, wiąże się z określaniem prawdopodobieństwa i wartości konsekwencji wybranego działania (przewidywaniem skutków własnego działania). Mając na uwadze przechodzenie w rozwoju od myślenia operacyjno-konkretnego do operacji formalnych (opartych na dedukcji, indukcji, wnioskowaniu czy analogii), trzeba zaznaczyć, że pierwsze próby podejmowania takich decyzji (wchodzących w skład planowania działań i zadań edukacyjnych),

„Żak”, 1996; s. 68–69; R. GLOTON, C. CLÉRO: *Twórcza aktywność dziecka*. Przeł. i przedmowa I. WOJNAR. Warszawa, WSiP, 1985, s. 100.

⁸ L. WOŁOSZYNOWA: *Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. ŻEBROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982, s. 571.

⁹ Zob. M. WIŚNIEWSKA-KIN: „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 93.

¹⁰ Por. L. WYGOTSKI: *Myślenie i mowa*. Przeł. E. FLESZNEROWA, J. FLESZNER. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989, s. 253.

¹¹ Zob. m.in.: H.R. SCHAEFFER: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 223; D.C. PHILLIPS, J.F. SOLTIS: *Perspectives on Learning*. New York, London, Teachers College, Columbia University, 2004, s. 58.

odbywają się przy wydatnej pomocy nauczyciela. Jednak pod koniec edukacji wczesnoszkolnej dzieci są zdolne do dokonywania różnych operacji intelektualnych¹², czyli postrzegania danego problemu z różnych punktów widzenia. Ich zakres podmiotowości w uczeniu się może się rozwijać.

Po trzecie, niezbędną czynnością, jaką podejmuje podmiot w czasie uczenia się, jest **kierowanie, regulowanie własnym działaniem edukacyjnym**. Tak jak we wcześniej wskazanych sferach, tak i w tej widać związek tejże regulacji z samokontrolą i samooceną. Można uznać, że regulacja własnych działań jest dana człowiekowi od najmłodszych lat, a kolejne, coraz bardziej skomplikowane operacje intelektualne są możliwe we wczesnym wieku szkolnym. Już na tym etapie dzieci cechuje samodzielność, systematyczność i zdyscyplinowanie – cechy, bez których nie da się mówić o podmiotowym uczeniu się wspartym na samokontroli i samoocenie. Ważne stają się też cechy:

- zdolność do brania odpowiedzialności za rozwiązanie problemu (za pozytywne i negatywne skutki własnego działania)¹³;
- zdolność do intencjonalnej obserwacji (najpierw – określonego fragmentu rzeczywistości i przy pomocy pytań nauczyciela, a następnie – zgodnie z własnym planem obserwacji, obejmującym na przykład stosowane przez siebie środki i metody itp.)¹⁴;
- zdolność do koncentracji na polu spostrzeżeń, w którym są nie tylko otaczające przedmioty i ludzie, lecz także własne czynności psychiczne¹⁵;
- „[...] zdolność do ujmowania istotnego znaczenia pewnych stanów rzeczy jako przesłanek wnioskowania [...]”¹⁶;
- zdolność dojrzałego rozumowania w postaci indukcji lub dedukcji¹⁷.

Kierowanie, regulowanie własnym uczeniem się i zachowaniem to także umiejętność dostosowywania się do norm moralnych i prawnych obowiązujących w społeczeństwie, którego częstkami są szkoła i klasa. Dzieci w klasach młodszych są w stanie stopniowo przyjmować społeczny system wartości, co przejawia się na przykład w chętnym pełnieniu

¹² Zob. D.C. PHILLIPS, J.F. SOLTIS: *Perspectives on Learning...*, s. 43; L. WOŁOSZYNOWA: *Młodszy wiek szkolny...*, s. 607.

¹³ Zob. A.P. SPERLING: *Psychologia*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995, s. 202.

¹⁴ Zob. H. BEE: *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 293; R. POPEK: *Sylwetka psychologiczna dziecka...*, s. 39; L. WOŁOSZYNOWA: *Młodszy wiek szkolny...*, s. 570.

¹⁵ Zob. CH. LINDENBERG: *Szkoła bez lęku*. Przeł. J. DĄBROWSKI. Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, 1993, s. 36; L. WOŁOSZYNOWA: *Młodszy wiek szkolny...*, s. 572.

¹⁶ A. JURKOWSKI: *Charakterystyka rozwojowa ucznia*. W: J. STRELAU, A. JURKOWSKI, Z. PUTKIEWICZ: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981, s. 239.

¹⁷ Ibidem.

ról na rzecz klasy i szkoły¹⁸, a także proponować pewne reguły postępowania¹⁹.

* * *

„Wspomaganie i stymulowanie rozwoju uczniów, ich zdolności poznawczych, postaw twórczych, motywacji do nauki, samodzielnego uczenia się oraz współżycia w społeczeństwie to główne zadanie współczesnej edukacji”²⁰. W historii myśli pedagogicznej znane są koncepcje, które biorąc pod uwagę możliwości psychofizyczne dzieci, proponowały interesujące rozwiązania praktyczne odnośnie ich aktywnego uczenia się. Przykładem może być koncepcja francuskiego pedagoga, Celestyna Freineta czy inna, równie nowatorska w traktowaniu dzieci i realizowaniu celów edukacyjnych, koncepcja Marii Montessori. Ich ukazanie z perspektywy nauczyciela – praktyka, mam nadzieję, pozwoli Czytelnikowi podjąć wartościowe działania służące rzeczywistemu upodmiotowieniu uczniów w toku edukacji wczesnoszkolnej.

W rozdziale pierwszym prezentowanego opracowania omówiłam także inne nowatorskie koncepcje uznające głos dzieci (ich podmiotowość) **w planowaniu, realizacji oraz kontroli i ocenie działań edukacyjnych w kontekście kształcenia zintegrowanego**²¹. W kolejnych rozdziałach przedstawiłam różnorodne obszary zainteresowań dzieci i wynikające z nich implikacje dla praktyki edukacyjnej (rozdział 2), możliwości projektowania i planowania działań edukacyjnych przez dzieci i nauczyciela (rozdział 3), ich kontrolowania i oceniania (rozdział 4). W rozdziale 5. przedstawiłam pewne propozycje odnośnie realizacji programu „uczyć uczenia się” w praktyce edukacyjnej (z sugestiami o środkach, sposobach i warunkach realizacji) oraz współpracy nauczyciela z rodzicami. Całość dopełnia aneks.

¹⁸ Zob. R. POPEK: *Sylwetka psychologiczna dziecka...*, s. 37–38.

¹⁹ Zob. M. DEBESSE: *Etapy wychowania...*, s. 86.

²⁰ A. SZCZUREK-BORUTA: *Indywidualizm i kolektywizm – o wielowymiarowości działań edukacyjnych*. W: *Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Poza paradygmaty*. T. 2. Red. A. SZCZUREK-BORUTA, E. OGRODZKA-MAZUR. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 454.

²¹ W niniejszym opracowaniu zamiennie używam pojęć – „edukacja wczesnoszkolna” i „kształcenie zintegrowane” w odniesieniu do etapu kształcenia. Aktualnie odchodzi się od tej drugiej nazwy, jednak – nadal funkcjonuje w podstawie programowej jako obowiązująca forma kształcenia, swoista filozofia kształcenia, której różne odniesienia do praktyki szkolnej ukazują w kolejnych rozdziałach.

* * *

Słowa podziękowań za cenne wskazówki i sugestie kieruję do prof. dr hab. Ireny Adamek, dr Ewy Kojs, prof. dr. hab. Eugeniusza Piotrowskiego, dr. hab. Macieja Kołodziejskiego i mgr Elżbiety Schinohl. Szczególne słowa podziękowań za merytoryczne wsparcie i życzliwość adresuję do dr hab. prof. UŚ Urszuli Szuścik.

Cieszyn, 14.03.2013 r.

Beata Oelszlaeger-Kosturek

Rozdział 1

O edukacji wczesnoszkolnej oraz cechach, zakresach i rodzajach integracji – przegląd wybranych stanowisk

Co integrować? Dlaczego integrować? Jak integrować? By
człowiek mógł w pełni rozwinąć swoje możliwości bycia
nie tylko indywidualną osobowością, ale pełnoprawnym
członkiem ludzkiej społeczności oraz świata przyrody.

Wiesław Andrukowicz¹

Etap edukacji wczesnoszkolnej to ta przestrzeń w systemie kształce-
nia, która podlega nieustannym transformacjom². Interesujący jest okres
w jej historii, związany z formalnymi zmianami, zapoczątkowanymi
wraz z wprowadzeniem w 1999 r. reformy oświatowej. Trzeba też dodać,

¹ W. ANDRUKOWICZ: *Edukacja integralna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 11.

² Zob. m.in.: Por. K. DENEK: *Ku dobrej edukacji...*; D. EKIERT-OLDROYD: *Wizje szkoły przyszłości a dylematy kształcenia nauczycieli*. W: *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filia), 2004, s. 13–25; W. KOJS: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne – kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3–4, s. 23–33; T. LEWOWICKI: *Przemiany oświaty*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995; IDEM: *Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej*. W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 17–32; A. GAJDZICA: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006; C. KUPISIEWICZ: *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, PWN, 2006; B. ŚLIWERSKI: *Edukacja autorska*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008; W. WALKOWSKA: *Reforma oświaty na tle zmian społecznych w Polsce*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filia), 2003, s. 233–240; R. WIĘCKOWSKI: *Swoistość edukacji wczesnoszkolnej, jej istota, podstawowe problemy*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. PALKA. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1994, s. 73–81; M. ZALEWSKA: *System edukacji wobec polskich i globalnych wyzwań cywilizacyjnych*. W: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filia), 2001, s. 193–199; P. ZAMOJSKI: *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2010; *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Red. M. ŻYTKO. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.

że została ona niejako wymuszona oddolnymi działaniami nauczycieli-nowatorów, wdrażających do praktyki edukacyjnej programy autorskie i innowacje pedagogiczne całą dekadę wcześniej³. Zgodnie z rozporządzeniem ministra oświaty, etap edukacji w klasach I–III zaczęto nazywać **kształceniem zintegrowanym**⁴.

Podstawowymi cechami tego typu kształcenia miały być, zgodnie z zapisami w podstawie programowej:

- dbałość o łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji realizowanej w systemie szkolnym;
- zajęcia edukacyjne prowadzone przez nauczyciela (nauczycieli) według ustalonego przez siebie planu, uwzględniające naturalne przerwy w aktywności uczniów;
- układanie zajęć edukacyjnych przez nauczyciela (nauczycieli) z zachowaniem ciągłości nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności;
- dbałość o aktywność ruchową dzieci (co najmniej trzy godziny zajęć ruchowych w ciągu tygodnia).

W dokumencie nie wskazano odrębnych obszarów edukacyjnych. Zrezygnowano w nim z obowiązującego do tej pory podziału na przedmioty nauczania (język polski, matematykę, środowisko społeczno-przyrodnicze, plastykę, muzykę, technikę, kulturę fizyczną)⁵.

Wprowadzenie kształcenia zintegrowanego i wynikające stąd zmiany organizacji kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej rozpętały prawdziwą burzę dyskusji zarówno w środowisku szkolnym, rodzinnym, jak i w gronie pedagogów zajmujących się dydaktyką na wyższych uczelniach.

Dyskusja ta trwa do dziś, tym bardziej, że od roku szkolnego 2009/2010 polski system edukacji poddano kolejnej reformie programowej. W najnowszej podstawie programowej⁶, uwzględniającej podjęcie obowiązku szkolnego przez sześciolatki, widoczny jest powrót do używania nazwy „edukacja wczesnoszkolna” w odniesieniu do nauczania w klasach I–III. O „kształceniu zintegrowanym” czytamy w końcowym fragmencie dokumentu, w uwagach o realizacji, gdzie zostało ono utożsamione z formą

³ Należy tu wspomnieć o innowacjach na bazie koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta, rozpowszechnionych dzięki żywo działającemu ruchowi nauczycieli nowatorów skupionych w Polskim Stowarzyszeniu Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta. Zob. m.in.: <http://www.freinet.pl/> [data dostępu: 9.07.2012].

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129 z późn. zm.; Dz.U. z 2003 r. Nr 189).

⁵ *Program nauczania początkowego. Klasy I–III*. Warszawa 1992.

⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

realizacji edukacji wczesnoszkolnej. Jak czytamy: „Ze względu na prawidłowości rozwoju umysłowego dzieci, treści nauczania powinny narastać i rozszerzać się w układzie spiralnym, tzn., że w każdym następnym roku edukacji wiadomości i umiejętności nabyte przez ucznia mogą być powtarzane i pogłębiane, a potem rozszerzane”⁷.

Treści kształcenia zostały uporządkowane w zakresie różnych rodzajów edukacji, odrębnie dla klasy I i III. Są wśród nich kolejno: edukacja polonistyczna, język obcy nowożytny, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja matematyczna, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne (i edukacja zdrowotna – w klasie III), etyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej, język regionalny – kaszubski⁸. Czas edukacji w klasie II potraktowano jako swego rodzaju etap wyrównawczy, związany z dojrzewaniem dzieci w różnych sferach – fizycznej, intelektualnej, społecznej, emocjonalnej itp.⁹.

⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

⁸ Dwa ostatnie z wymienionych rodzaje edukacje, dotyczą tylko klasy III.

⁹ Por. m.in. W. BREJNAK: *Wybrane problemy dojrzałości szkolnej*. „Życie Szkoły” 2009, nr 5; *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009; *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 3: *Rozwój funkcji psychicznych*. Red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010; E.B. HURLOCK: *Rozwój dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985; E. JAROSZ: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004; E. JAROSZ, E. WYSOCKA: *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006; A. KARGULOWA: *Dojrzałość szkolna a jakość startu edukacyjnego*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1980; *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006 r. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Red. A. KOPIK. Kielce, Wydawnictwo „Tekst”, 2007; I. ROKICIŃSKA: *Kwestionariusz diagnozy dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 2007; R. MICHALAK, E. MISIORNA: *Konteksty gotowości szkolnej*. Warszawa, CMPP, 2006; B. OELSZLAAGER: *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich a ich rzeczywiste funkcjonowanie w klasie pierwszej*. W: *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*. Red. A. KARPIŃSKA, W. WRÓBLEWSKA. Warszawa, Engram, Difin, 2011, s. 133–144; M. PRZETACZNIKOWA: *Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. ŻEBROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982; J. TOMCZAK, R. ZIĘTARA: *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006; E. TRYZNO: *Diagnoza edukacyjna dzieci 6-, 7-letnich rozpoczynających naukę (wersja po badaniach pilotażowych)*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 2006; A. WATOŁA: *Komputerowe wspomaganie procesu kształcenia gotowości szkolnej dzieci 6-letnich*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006; B. WILGOCKA-OKOŃ: *Gotowość szkolna dzieci 6-letnich*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003; S. WŁOCH, A. WŁOCH: *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2009.

Taki układ treści i zadań kształcenia pozostawia nauczycielom swobodę w ich doborze, inspiruje do tworzenia autorskich programów edukacyjnych, uwzględniających jednak aspekt kształcenia zintegrowanego. Muszą mieć zatem świadomość tego, co kryje się pod pojęciem „integracja”. Warto więc w tym miejscu dokonać krótkiego przeglądu różnych jej ujęć, opisywanych w literaturze przedmiotu.

Większość autorów łączy integrację z jej definicyjnym określeniem przedstawionym na przykład w *Słowniku języka polskiego*, gdzie czytamy, że jest to „proces tworzenia się całości z jakichś części, zespalanie elementów w całość, scalanie się, scalanie czegoś, integrowanie”¹⁰. W *Leksykonie. Pedagogika* czytamy o czterech określeniach integracji, pojęcia wywodzącego się z łacińskiego *integratio*, czyli „zespoleń”¹¹. Trzy z nich dotyczą stricte kształcenia zintegrowanego. Zdaniem Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego, integracja to „połączenie różnych dyscyplin wiedzy w jednym programie kształcenia, bloku tematycznym [...]”. Pod pojęciem tym kryje się również „synchronizacja możliwie jak największej liczby zajęć edukacyjnych (np. kształcenie, wychowanie, profilaktyka, terapia) wokół osoby ucznia i jego rozwoju we wszystkich sferach osobowości (fiz., emocjonalnej, intelektualnej i moralnej)”. I wreszcie trzecie określenie związane z kształceniem zintegrowanym dotyczy „[współdziałania – B.O.K.] szkoły, domu rodzinnego i środowiska lokalnego w stwarzaniu jak najlepszych warunków do edukacji dzieci i młodzieży”¹².

Podobne określenie odnajdujemy między innymi w integralnym systemie wychowania i nauczania Łucji Muszyńskiej, która wiele lat przed wprowadzeniem do szkół obowiązkowego kształcenia zintegrowanego pisała o: „1) łącznym ujmowaniu celów wychowania, nauczania i kształcenia; 2) scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych; 3) tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych”¹³.

Z kolei Maria Jakowicka, definiując kształcenie zintegrowane, wyróżniła trzy zakresy jego interpretacji, w zależności od poziomu kształcenia uczniów. Pierwszy z nich, dotyczący klas początkowych, „polega na wprowadzeniu dziecka w całościowe układy treści otaczającej rzeczywistości, w wybrane sytuacje, w których poznaje ono treści z różnych dyscyplin

¹⁰ *Słownik języka polskiego*. T. 1. Red. H. SZKIEŁDŹ, S. BIK, C. SZKIEŁDŹ. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984, s. 796.

¹¹ *Leksykon. Pedagogika*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 86.

¹² Ibidem.

¹³ Ł. MUSZYŃSKA: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*. Warszawa-Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1974, s. 8.

naukowych na drodze od cech zewnętrznych przedmiotów i zjawisk, do stopniowego wnikania w ich istotę, dostrzegania ich funkcji, związku funkcji ze strukturą i uchwycenia cech istotnych”¹⁴.

Franciszek Bereźnicki, pisząc o istocie edukacji, wskazuje na „powiązanie różnorodnych elementów treści kształcenia w całość o charakterze sytuacyjno-obrazowym [...], [o – B.O.K.] zintegrowaniu materiału nauczania według jakiegoś centralnego tematu”¹⁵.

Elementy tak pojętej integracji możemy odnaleźć w koncepcji nauczania całościowego Krystyny Duraj-Nowakowej. Jej istotą jest stwarzanie „dziecku warunków do wszechstronnej działalności, podporządkowanej określonym zadaniom integrującym, tj. scalającym różne treści, skupione we wspólnym bloku (cyklu), np. matematycznym. Integracja polega tu na łączeniu, tzn. syntezie celów, treści i form realizacyjnych, różnych dziedzin i dyscyplin oraz form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach całościowych, czyli globalnych jednostek tematycznych”¹⁶. Taka organizacja procesów edukacyjnych wynika, zdaniem autorki, z faktu, że „otaczająca [...] rzeczywistość nie składa się z rozproszonych, wyizolowanych elementów, wszystkie one dopełniają się, a nawet przenikają i są współzależne, więc także poznawać je trzeba we wzajemnych związkach i z uwzględnieniem ich dynamiki zmian nawet w procesie poznawania dla celów dydaktycznych”¹⁷. Maciej Kołodziejski nawiązuje do integracji międzyprzedmiotowej z udziałem muzyki i przez muzykę traktowaną jako stymulację inteligencji wielorakich uczniów we wczesnoszkolnej edukacji początkowej. „Poprzez działania edukacyjne z udziałem wielorakich sposobów ujmowania świata, dziecko może być aktywnym uczestnikiem kultury poprzez rozwój w sferze emocjonalnej i poznawczej. Okresem szczególnej podatności na wszelkie oddziaływania kształtujące i wychowawcze jest dzieciństwo (zwłaszcza okres przedszkolny i wczesnoszkolny)”¹⁸.

O istocie integracji, w rozumieniu zbliżonym do wskazanego, pisze Genowefa Koć-Seniuch. Autorka twierdzi, że w szczególny sposób przejawia się ona w realizacji celów poznawczych i społecznych szkoły. Cho-

¹⁴ M. JAKOWICKA: *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*. W: *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. Materiały z krajowej konferencji 9–11 maja 1985 r.* Red. M. JAKOWICKA. Zielona Góra, Wydawnictwo WSP w Zielonej Górze, 1987, s. 27.

¹⁵ F. BEREŹNICKI: *Nauczanie zintegrowane w świetle badań*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa, MENOS, 1999, s. 281.

¹⁶ K. DURAJ-NOWAKOWA: *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1988, s. 246.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ M. KOŁODZIEJSKI: *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa, Wydawnictwo Naukowe WSL, 2012, s. 11–12.

dzi tu bowiem o „sposób ukazywania związków między przedmiotami kształcenia i uzyskiwania wiedzy o świecie jako spójnej całości, łączenie form aktywności poznawczej dzieci, a także sposoby wyrażania idei i kształtowania osobowości i postaw społecznych uczniów”¹⁹.

Podobne wątki znajdujemy w opracowaniu Eugenii Rostańskiej, która wyróżnia integrację treściową i kompetencyjną. W zakresie tej pierwszej pisze o odmianach – wewnątrzprzedmiotowej i międzyprzedmiotowej. Twierdzi, że ich zachodzenie jest możliwe dzięki podstawowym umiejętnościom – odkodowywania i kodowania informacji. „Zdobywanie, rozumienie, przetwarzanie i wykorzystanie informacji przy różnorodności ich treści, wymaga scalenia oddziaływań edukacyjnych zarówno wewnątrzprzedmiotowych polonistycznych, jak i międzyprzedmiotowych stanowiących pozostałe dziedziny edukacji wczesnoszkolnej”²⁰. Autorka wskazuje także na inny ważny aspekt integracji nauczania, a mianowicie na kompleks czynności nauczyciela i ucznia²¹, dzięki któremu ta integracja może mieć miejsce.

Do różnych ujęć integracji odniósł się także Ryszard Więckowski. Zdaniem autora, integrację, w której zakresie odbywa się łączenie elementów w całość, możemy rozumieć między innymi w aspekcie pedagogicznym. Co ważne, całość ta nie stanowi sumy elementów, lecz „nową jakość”²². R. Więckowski przykładą dużą wagę do elementu integrującego, którym jest „język, pojęty jako system znaków, czyli w aspekcie semiotycznym”²³. Jak twierdzi: „W tym rozumieniu, w ramach różnych kierunków edukacji, dziecko poznaje swoiste języki, pozwalające mu na poznawanie określonych fragmentów rzeczywistości i jej wyrażanie w kontaktach intersubiektywnych. Występuje bowiem trójczłonowa relacja w poznawaniu rzeczywistości: dziecko – znak językowy – rzeczywistość”²⁴. Przechodząc do praktycznych możliwości realizacji idei integracji w edukacji wczesnoszkolnej, autor wspomina o podstawowych formach organizacji – dniu pracy i aktywności dziecka oraz zajęciach²⁵.

¹⁹ G. KOĆ-SENIUCH: *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*. W: *Nauczyciele i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI. Białystok, Trans Humana, 2000, s. 141.

²⁰ E. ROSTAŃSKA: *Integracja treściowa i kompetencyjna w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Red. H. MOROZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 187–188.

²¹ Ibidem, s. 186.

²² R. WIĘCKOWSKI: *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*. W: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Red. H. MOROZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 92.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, s. 93.

Interesującego przeglądu określeń integracji dokonały Ewa Filipiak i Halina Smolińska-Rębas. Zadając pytanie: „Nauczanie zintegrowane to nowa moda czy potrzeba?”²⁶, autorki podają listę pojęć wiążących się w dużym zakresie z terminem „integracja”: „integralność”, „integrować”, „integrować się”, „integralny”, „korelacja”, „korelacja (w edukacji)”. Autorki przedstawiają także opracowanie rozumienia pojęcia „integracja” na podstawie analiz Elżbiety Misiornej, ujmując je w formie schematu. Wynika z niego, że integracja:

- dokonuje się w samym dziecku;
- odbywa się przez nauczyciela;
- „zachodzi na poziomie wspólnych działań nauczyciela i ucznia”;
- obejmuje szkolne i pozaszkolne oferty edukacyjne;
- „dotyczy zespołu klasowego”;
- obejmuje różne środowiska życia dziecka;
- dotyczy nauczycieli, dzieci, rodziców²⁷.

Zakresy tego typu integracji dają się rozpoznać w niektórych mniej i bardziej znanych innych koncepcjach i strategiach pedagogicznych. Należy do nich wspomniany wcześniej integralny system wychowania i nauczania Ł. Muszyńskiej, łącznie i równorzędnie traktujący cele wychowania i nauczania – w toku zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i organizacyjnych²⁸. System wychowania i nauczania integralnego wymagał rozwiązania szeregu kwestii praktycznych, a między innymi:

- znalezienia „[...] sposobów pogodzenia spontanicznego życia i aktywności dzieci z założeniami i realizowanymi celami oraz zadaniami szkoły”²⁹;
- organizacji wychowania i nauczania odpowiednio do wieku dzieci w klasach I–III;
- właściwego doboru treści wychowawczych i dydaktycznych.

Cechy autentycznie realizowanego kształcenia zintegrowanego odnajdujemy także w koncepcji klasy autorskiej Wiesławy i Bogusława Śliwskich, realizowanej w oparciu o idee: humanizacji (poszanowanie osobowości i godności dziecka, bezwarunkowa akceptacja dziecka); uspołecznienia (współdziałanie nauczyciela, uczniów, rodziców w określaniu i decydowaniu o warunkach, przebiegu, kontroli i ocenie uczenia

²⁶ E. FILIPIAK, H. SMOLIŃSKA-RĘBAS: *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 2000, s. 253.

²⁷ Ibidem, s. 261. Por. też: E. MISIORNA: *Istota integracji w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, 1993, s. 16–19.

²⁸ Ł. MUSZYŃSKA: *Integralne wychowanie i nauczanie...*, s. 8.

²⁹ Ibidem, s. 9–10.

się); jawności (znajomość szeroko pojętego prawa szkolnego, dostęp do informacji dotyczących realizacji programu autorskiego; twórczości (rozwijanie i stymulowanie zdolności kreatywnych uczniów)³⁰.

Jedną z dobrze znanych i przeżywających renesans w praktyce pedagogicznej (i w kształceniu zintegrowanym) jest metoda projektów. Metoda ta umożliwia dzieciom przeprowadzanie badań zgodnie z ich zainteresowaniami. Dany projekt opiera się o trzy etapy: 1) wybór tematu; 2) realizacja projektu; 3) zakończenie projektu. Cechy metody projektu są zbieżne z ideą kształcenia zintegrowanego, gdyż:

- „– angażuje jednocześnie emocje i umysł dziecka [...];
- zapewnia możliwość dokonywania wyborów i uczy podejmowania różnorodnych decyzji;
- umożliwia pełne zaangażowanie w przebieg zajęć, dając uczniom wyraźną przewagę nad aktywnością nauczyciela;
- pozwala dziecku koncentrować się na temacie [...];
- umożliwia łączenie wielu obszarów wiedzy [...];
- daje możliwości i uczy współpracy, korzystania z pomocy kolegów i udzielania im pomocy;
- ułatwia sprawdzenie w działaniu swoich zdolności bez zwracania uwagi całej klasy;
- umożliwia »wolniejszym« dzieciom dostosowanie tempa pracy;
- rozwija myślenie teoretyczne, umiejętność stawiania hipotez, dokonywanie analizy i syntezy; przewidywania i weryfikowania hipotez; wzmacnia dociekliwość;
- przyzwyczajają do empirycznego podchodzenia do poznawanej rzeczywistości;
- ułatwia przewidywanie i rozumienie konsekwencji własnych działań;
- pielęgnuje wytrwałość w dążeniu do uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania;
- uczy wnioskowania o związkach przyczynowo-skutkowych”³¹.

Wiele punktów zbieżnych z metodą projektów możemy odnaleźć w aktywizującej dziecko strategii kształcenia Renaty Michalak. Autorka przedstawia kolejne kroki w stosowaniu aktywizującej dziecko strategii kształcenia³²:

³⁰ W. ŚLIWERSKA, B. ŚLIWERSKI: *Psychopedagogiczne założenia klasy autorskiej w nauczaniu początkowym w Szkole Podstawowej nr 37 w Łodzi*. W: *Edukacja w wolności*. Red. W. ŚLIWERSKA, B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993, s. 54.

³¹ J. USZYŃSKA-JARMOC: *Prace badawcze uczniów w młodszym wieku szkolnym*. W: *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Red. T. LEWOWICKI, W. PUŚLECKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 170.

³² R. MICHALAK: *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2004, s. 45.

- 1) zaplanowanie i przygotowanie przez nauczyciela sytuacji edukacyjnych, „w których uczniowie w wyniku podjętych działań zdobywają i rozwijają wiedzę o zintegrowanym świecie oraz umiejętności, które pozwalają im twórczo i bezpiecznie żyć”;
- 2) zlecanie uczniom zadań, wymagających „samodzielności zarówno w dokonywaniu ich wyboru, jak i rozwiązywaniu”;
- 3) wspólne (nauczyciel i uczniów) organizowanie przestrzeni dla realizacji tychże zadań, podczas których uczniowie dyskutują, eksplorują, manipulują, negocjują, obserwują, eksperymentują itp.;
- 4) aranżowanie przez nauczyciela sytuacji, „w której dzieci odkrywają problemy, próbują je określić, proponują sposoby rozwiązań”;
- 5) „eksploracja, czyli przeniesienie opracowanego problemu na inne treści lub inną płaszczyznę działania dziecka”;
- 6) „dziecięce egzemplifikacje opracowanego problemu, zagadnienia, czyli własne przykłady dzieci w zakresie stawiania i rozwiązywania problemów”; dzieci mogą na tym etapie „podejmować zadania zainicjowane przez nauczyciela lub samodzielnie wymyślać własne i je rozwiązywać”.

„Kształcenie zintegrowane to [według Małgorzaty Żytko – B.O.K.] działanie pedagogiczne, którego celem jest stworzenie warunków edukacyjnych zapewniających każdemu dziecku możliwości optymalnego rozwoju”³³. Zdaniem autorki tego ujęcia, w toku edukacji uczeń powinien mieć możliwość konstruowania wiedzy, a nie otrzymywania jej w gotowej postaci od nauczyciela³⁴. M. Żytko pisze też o trzech możliwych płaszczyznach integracji: 1) tematyczno-sytuacyjnej; 2) kompetencyjnej (z myśleniem krytycznym i komunikowaniem się); 3) poznawczej (w skład której wchodzi umiejętności i strategie uczenia się i poznawania świata)³⁵.

Interesującym pomysłem na integralne kształcenie dzieci jest koncepcja uczenia się-nauczania kompleksowego³⁶ Bronisławy Dymary. Koncepcja wyrosła z krytyki skostniałego systemu edukacji, przedmiotowo

³³ M. ŻYTKO: *Kilka uwag o procesie kształcenia zintegrowanego*. W: *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Red. M. ŻYTKO. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002, s. 30.

³⁴ Ibidem.

³⁵ M. ŻYTKO: *Dylematy kształcenia zintegrowanego*. W: *Kształcenie zintegrowane...*, s. 16–17.

³⁶ B. DYMARA: *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009; EADEM: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

traktującego zarówno dziecko, jak i nauczyciela³⁷ jest skoncentrowana na uczeniu się dzieci wynikającym z zadań poznawczych, wspólnie formułowanych z nauczycielem w toku lekcji (zajęć) projektujących. Są one realizowane w czasie lekcji badawczych, a następnie analizowane i podsumowywane podczas lekcji kontrolno-oceniających. Tak jak w przypadku tradycyjnego, potocznego rozumienia integracji, autorka wyróżnia integrację tematyczno-problemową. Nawiązuje więc do dobierania „podobnych treści przez nauczyciela” i do opierania zajęć np. „na temat: »Dom rodzinny« na wielu źródłach informacji, takich jak: wypowiedź dzieci, czytanka o domu, ilustracja, piosenka itp.”³⁸. I właściwie na tym kończy się owo podobieństwo do edukacji tradycyjnie korelującej treści nauczania. Jak pisze autorka, w przypadku tej „właściwej integracji”, takie łączenie treści, poszukiwanie informacji w szerszym aspekcie niż jak to tylko proponuje podręcznik czy nauczyciel, stanowi jedynie „punkt wyjścia do działań bardziej istotnych, sięgających innych znaczeń integracji”³⁹. Integracja czynnościowo-strukturalna to kolejny rodzaj integracji, o jaki powinno chodzić w edukacji. Jak mówi autorka, „[pogłębianie – B.O.K.] procesu integracji dokonuje się poprzez wielokrotne powtarzanie określonych czynności, które dzięki temu treningowi układają się w sensowne struktury”⁴⁰. Tak więc obok typowej dla edukacji integracji treści, czyli wiedzy o świecie, wytwarza się wiedza o uczeniu się. Innymi słowy, jeśli nauczyciel stworzy dzieciom okazje do np. systematycznego projektowania zajęć (por. koncepcję Celestyna Freineta), wykształca się u nich struktura wiedzy o cechach projektowania. Podobnie, jeśli będą mogły kontrolować i oceniać nie tylko działania innych, lecz także swoje (samokontrola i samoocena) – wytworzy się u nich wiedza o charakterze kontrolnym. Inny obszar wiedzy, na którym dokonuje się integracja to ten związany z „rodzajami i typami kontaktów służących wychowaniu do bycia ze światem, innymi i... sobą”⁴¹. Jest to więc integracja czasoprzestrzenna-interpersonalna, przejawiająca się w rzeczywistych więziach międzyludzkich – szkolnych i pozaszkolnych. Ostatni rodzaj integracji, to integracja autokreacyjna – metaintegracja, związana

³⁷ B. DYMARA: *Przestrzenie – obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się – nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. DYMARA Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 120.

³⁸ Ibidem, s. 122–123.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem. Postulat konieczności udziału uczniów w społecznych formach tworzenia wiedzy wyraża m.in. E. PIOTROWSKI (*Teoretyczne podstawy integracji procesów nauczania i wychowania*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. BEREŹNICKI, J. ŚWIRKO-PILIPIČUK. Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2007, s. 37).

z wiedzą dziecka „o sobie samym, o własnych możliwościach [...], potrzebach, zainteresowaniach, postępach”⁴². Jak twierdzi autorka, integracja autokreacyjna jest możliwa wtedy, gdy uczeń umie odpowiedzieć na pytania dotyczące jego działań czy zachowania. Udzielając odpowiedzi, dziecko gromadzi więc wiedzę o sobie i uczy się stosować ją w nowych sytuacjach, co sprzyja podejmowaniu przez niego samokształcenia i samowychowania. Poznaje również najważniejsze wartości, np. prawdę, dobro i piękno⁴³.

Cechy takiego integralnego kształcenia odnajdujemy między innymi w słowach Doroty Klus-Stańskiej, która za jego cel uznaje „[zintegrowany – B.O.K.] obraz świata, wyrażający się scalonym, dynamicznym i otwartym na modyfikacje systemie wiedzy jednostki”⁴⁴. Autorka twierdzi, że aktywność dziecka jest związana z konstruowaniem znaczeń, a to polega nie na ich recepcji, lecz na ich interpretacji. Skłania się ku edukacji opartej na teorii konstruktywizmu, zapewniającej warunki dla ewoluowania integracji nauczania, „[...] od częściej formalistyki na poziomie behawioralno-biurokratycznym w kierunku przekształceń na poziomie umysłu dziecka”⁴⁵. Klus-Stańska postuluje w kształceniu dzieci dokonać zmian w zakresie:

- określania zadań lekcji (tworzenie okazji, zachęcanie, organizowanie warunków, negocjowanie wniosków);
- organizacji lekcji (forma pracy indywidualizowanej, grupowej);
- doboru zadań (o wielu drogach rozwiązań lub wielu rozwiązaniach);
- przebiegu lekcji (dyskusja, dzielenie się doświadczeniami, wspólna praca małych zespołów, prowadzenie doświadczeń);
- treści wychowawczych (prawo dziecka do analizy rzeczywistości)⁴⁶.

Duże możliwości faktycznego realizowania edukacji zintegrowanej widzę w koncepcji uczenia się przez działanie. W koncepcji tej uczenie się jest pojmowane jako swego rodzaju aktywność prowadząca do nowej jakości, nowej wiedzy podmiotu. Wojciech Kojs nazywa ją wiedzą osobotwórczą⁴⁷, wiedzą, która daje podmiotowi możliwości podjęcia kolejnych

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ D. KLUS-STAŃSKA: *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do formułowania znaczeń*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. E. MALEWSKA, B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002, s. 473; zob. także: W. PROKOPIUK: *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 222–223.

⁴⁵ D. KLUS-STAŃSKA: *Wiedza ucznia w nauczaniu...*, s. 470.

⁴⁶ Ibidem, s. 471–473.

⁴⁷ W. KOJS: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 385.

ważnych decyzji o swoim działaniu. Jest to możliwe dzięki swoistej aktywności podmiotu – ucznia nakierowanej na własne działanie⁴⁸.

Zgodnie z koncepcją Kojsa uczenie się należy do działań informacyjnych, rozgrywających się w systemie poznawczym jednostki i w związku z tym:

- „1) podmiot i przedmiot stanowi ta sama osoba;
- 2) celem jest nabycie wiadomości, umiejętności i nawyków, zachowań i działań, przekonań i poglądów;
- 3) środkami umożliwiającymi osiągnięcie celu są już nabyte przez osobę uczącą się wiadomości i sprawności oraz informacje zawarte w innych źródłach (otaczająca rzeczywistość, lektura itp.);
- 4) metodami są pewne racjonalne układy (sekwencje) już posiadanych wiadomości i sprawności;
- 5) warunkami są pewne cechy psychofizyczne i pewne czynniki zewnętrzne;
- 6) rezultat stanowi przekształcony przedmiot uczenia się, czyli jakiś fragment osoby uczącej się, najczęściej jej świadomości [...]”⁴⁹.

Autor oparł swoją koncepcję uczenia się na gruncie prakseologicznym, kładąc nacisk na ocenę przebiegu działania oraz jego skutku. Traktuje on uczenie się jako działanie o charakterze informacyjnym, w tym też aspekcie analizuje aktywność uczniów-podmiotów, zdolnych do: „formułowania celu, określania stanu przedmiotu uczenia się, dobierania środków i metod, określania niezbędnych warunków, oceny uzyskanego wyniku oraz kierowania przebiegiem uczenia się”⁵⁰. Zaznacza także, że w podmiotowym uczeniu się ważna jest wola dzieci. Jak stwierdza: „Wola jest tym układem osobowości, dzięki któremu jednostka kieruje przebiegiem działań celowych, formułuje cele, wybiera działania i kontroluje ich wykonanie”⁵¹. Takie rozumienie woli skłania zatem do nadania jej rangi swoistego układu samokontrolnego, działającego na podstawie systemu wartości (znanych podmiotowi). W związku z nim dziecko jako podmiot uczenia się podejmuje decyzje podczas: planowania działania (oceniając swój stan wiedzy wyjściowej); realizowania zadań (porównując osiągnane cele cząstkowe z celem ogólnym, zastanawiając się nad zastosowanymi

⁴⁸ W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 44–45, 49.

⁴⁹ Ibidem, s. 42.

⁵⁰ W. Kojs: *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport Nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. Kojs et al. Poznań–Cieszyn, Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych „Wektory Gospodarki” SA, 1991, s. 38–39.

⁵¹ W. Kojs: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Red. R. Mrózek. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 25.

przez siebie środkami i metodami, zorganizowanymi warunkami); kontrolowania i oceniania końcowego (porównując założone cele z uzyskanym rezultatem, poddając go końcowej ocenie, wyciągając wnioski)⁵².

Konsekwencje wynikające zatem z tej koncepcji dla praktyki edukacyjnej, w tym **dla kształcenia zintegrowanego, znajdują swoje odzwierciedlenie w zmianie metodyki zlecania zadań edukacyjnych**. Uczniowie stają się twórcami, użytkownikami, a nie tylko wykonawcami zadań edukacyjnych⁵³. Jako twórcy, to oni, a nie nauczyciel, formułują czy określają cele, środki, metody i warunki ich realizacji. Jako użytkownicy wybierają odpowiednie zadania do realizacji przez siebie, zlecają je kolegom lub nauczycielowi. Interesującą sytuacją jest pełnienie przez uczniów tych trzech ról jednocześnie – twórców, użytkowników i wykonawców zadań edukacyjnych. **Takie działania są możliwe już w edukacji wczesnoszkolnej**, a uczenie się może przyjmować wtedy nawet formę samokształcenia.

W tego typu uczeniu się możemy zatem wskazać na **aktywną postawę ucznia – podmiotu**, uczestniczącego w przygotowaniu, realizacji, kontroli i ocenie podjętego działania edukacyjnego⁵⁴. Są to jednocześnie cechy aktywnego, podmiotowego uczenia się⁵⁵. Rozpoznajemy je w podstawach programowych z 1999 roku i 2009 roku. W tej wcześniejszej, odnoszącej się do kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych i gimnazjach (w tym także do kształcenia zintegrowanego), najłatwiej je zauważyć, analizując listę umiejętności kluczowych, traktowanych jako cele edukacji: planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki, przyjmowanie za nią coraz większej odpowiedzialności; skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach; prezentacja własnego punktu widzenia i uwzględnianie poglądów innych ludzi, poprawne posługiwanie się językiem ojczystym, przygotowanie do publicznych wystąpień; efektywne współdziałanie w zespole i praca w grupie, budowanie

⁵² Szerzej na ten temat piszę w publikacji: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 24.

⁵³ Por. W. Kojs: *Nauczyciel i uczeń...*, s. 40–41.

⁵⁴ Por. m.in.: E. MISIORNA, R. MICHALAK: *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*. W: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2011, s. 432–433.

⁵⁵ Por. m.in. J. SZEMPRUCH: *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych*. W: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, Agencja Wydawnicza KWADRA, 2005, s. 97; W. Kojs: *Wybrane problemy integracji treści w działaniach edukacyjnych*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. BEREŹNICKI, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2007, s. 50.

więzi międzyludzkich, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, przestrzeganie obowiązujących norm; rozwiązywanie problemów w sposób twórczy; poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną; odnoszenie do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenie potrzebnych doświadczeń i nawyków; rozwijanie sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań; przyswajanie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych⁵⁶. Uczenie się umiejscowiono na pierwszym miejscu tej listy celów, a pozostałe z nich możemy uznać jako wspierające kształtowanie tejże umiejętności. Z kolei, w podstawie programowej z 2009 roku, czytamy o następujących umiejętnościach, obowiązkowych do kształtowania w szkole podstawowej: 1) czytanie; 2) myślenie matematyczne; 3) myślenie naukowe; 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym; 5) umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi; 6) umiejętność uczenia się; 7) umiejętność pracy zespołowej. Umiejętność uczenia się jest tu traktowana „jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji”. Pozostałe umiejętności w różnych zakresach służą uczeniu się. Postawiono na różne rodzaje uczenia się, a między innymi na istotę myślenia naukowego, badawczego, wykorzystującego takie właśnie rodzaje czynności, jak planowanie działań w związku z rozwiązaniem jakiegoś problemu, kontrola i ocena ich wyników (weryfikacja) i formułowanie wniosków⁵⁷.

Kształcenie zintegrowane to specyficzna forma edukacji, w której założeniu tkwi aktywna postawa uczniów względem poznawanej wiedzy. Tak więc ważne jest, aby nauczyciele zwrócili uwagę na koncepcje pracy pedagogicznej, w których opracowano metody kształtowania takiej właśnie postawy uczniów we wczesnej edukacji.

⁵⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. z 1999 r. Nr 4, poz. 129 z późn. zm.; Dz.U. z 2003 r. Nr 189).

⁵⁷ Por. m.in. C. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. HORNOWSKA. Poznań, Wydawnictwo Zys i S-ka, 2001; M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999; *Podstawy metodologii badań w pedagogice...*; T. PILCH: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1988; W. ZACZYŃSKI: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, WSiP, 1995.

Rozdział 2

Obszary zainteresowań dzieci

Co to jest echo, dlaczego ono jest w lesie? Dlaczego jak zwinąć rękę w rurkę i patrzeć, można widzieć cały dom: jak on się może zmieścić? Co to jest cień, dlaczego nie można od niego uciec?

Janusz Korczak¹

Dziecko w sposób integralny nabywa wiedzę o otaczającym świecie. Żyje w wielu przestrzeniach (obszarach edukacyjnych) jednocześnie i działa na granicy różnych światów². W związku z odkrywanymi przez siebie obiektami, poznaje siebie w relacji z innymi i ze światem. Eksploruje świat w jego różnych kontekstach, nadaje mu znaczenia³. Dąży do mądrości⁴. „Dzieciństwo – jak pisze Gabriela Kapica – to okres wyjątkowej pobudliwości umysłowej. Naturalny głód wiedzy, intensywny rozwój procesów poznawczych powoduje ogromne zapotrzebowanie na działania o charakterze intelektualnym, nastawione szczególnie na doskonalenie różnorodnych operacji umysłowych. Determinują one nie tylko skuteczność przyswajania wiedzy, lecz także są niezbędne w procesie

¹ J. KORCZAK: *Jak kochać dziecko*. W: *Dzieła*. T. 7. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona, 1993, s. 101.

² Zob. publikacje pod redakcją B. DYMARY: *Dziecko w świecie rodziny, Dziecko w świecie szkoły, Dziecko w świecie tradycji, Dziecko w świecie wartości, Dziecko w świecie pokus, Dziecko w świecie marzeń, Dziecko w świecie sztuki, Dziecko w świecie przyrody, Dziecko w świecie matematyki, Dziecko w świecie języka*. Szczegółowe notki bibliograficzne podają w bibliografii.

³ Por. D. KLUS-STĄSKA: *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. E. MALEWSKA, B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002, s. 472; zob. też: D. KLUS-STĄSKA: *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: *Światy dziecięcych znaczeń*. Red. D. KLUS-STĄSKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 15–38.

⁴ Por. W. KOJS: *Edukacja jako mądrość i droga do mądrości*. W: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacja i strategia rozwoju*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, W. KOJS, P. OLEŚNIEWICZ. Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2011, s. 126–130.

rozwiązywania różnorodnych problemów [...]”⁵. **Dzieciństwo to ważny czas** w rozwoju dziecka, w poznawaniu świata⁶.

Dziecko najpierw odkrywa **świat rodziny i domu**. Tam uczy się być dzieckiem swoich rodziców, wnukiem swoich dziadków, bratem, siostrą... Poznaje pierwsze zakazy i nakazy. Uczy się rozmawiać, komunikować swoje uczucia, kochać innych, opiekować się innymi, pełnić pierwsze role społeczne.

Z domu rodzinnego dziecko wychodzi do przedszkola, a następnie do **szkoły**. Spotyka nauczyciela i rówieśników, z którymi odąd spędza kilka lat, pełniąc rolę ucznia, kolegi, koleżanki, sprawując różne funkcje w klasie (np. dyżurnego, przewodniczącego samorządu klasowego). Zaczyna poznawać siebie przez pryzmat opinii nauczyciela i kolegów z klasy. Jego „bycie uczniem” zależy od odpowiedniego stopnia gotowości szkolnej, a przygotowanie do uczestnictwa w zorganizowanej, obowiązkowej edukacji w szkole wiąże się z praktycznym poznawaniem wszystkich elementów procesu dydaktycznego i wychowawczego (celów, podmiotów, przedmiotów, środków, metod, warunków i rezultatów).

Tak jak inne dzieci w klasie jest indywidualnością, rozwija się we właściwym sobie tempie. Wraz z rówieśnikami wchodzi w relacje społeczne, tworząc niepowtarzalną **wspólnotę społeczną**. Klasa staje się dla niego (nich) światem bogatym w informacje i doświadczenia – światem współlbycia i współdziałania, który działa, opierając się na uniwersalnym a zarazem wielobarwnym systemie **wartości**⁷, światem wypracowującym własną **tradycję**. Możliwe zaczyna być kształtowanie przez niego procesu edukacji – werbalizując swoje zainteresowania i potrzeby poznawcze, może mieć wpływ na dobór treści kształcenia, a także na formułowanie zadań edukacyjnych⁸. Staje się autentycznym podmiotem edukacji.

Dziecko żyje także w **świecie marzeń**. Ten nierzeczywisty świat wyobraźni jest obszarem częstych jego działań – wraz z rówieśnikami w indywidualnych zabawach – przyjmuje ono np. role ulubionych bohaterów literackich. Poznaje ich zaś, słuchając czytanych lub opowiadanych mu

⁵ G. KAPICA: *W kręgu dziecięcej enigmistyki*. W: *Współczesne konteksty dzieciństwa*. Red. G. KAPICA. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2006, s. 124.

⁶ Por. S. YORK: *Roots and Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Minnesota, Redleaf Press, St. Paul, s. 15.

⁷ Zob. U. MORSZCZYŃSKA, W. MORSZCZYŃSKI: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. Red. K. DENEK, U. MORSZCZYŃSKA, W. MORSZCZYŃSKI, S.C. MICHAŁOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 47.

⁸ Por. W. KOJS: *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia. (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. Kojs et al. Poznań–Cieszyn, Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych „Wektory Gospodarki”, 1991, s. 39–42.

baśni, legend, bajek, a także samodzielnie, czytając proponowane mu lektury.

Tak kształtowana wyobraźnia dziecka jest silnie powiązana ze **światem sztuki**, w którym równie chętnie ono uczestniczy – bawiąc się, marząc, wyobrażając sobie, tworząc i opisując rzeczywistość. Odczuwa także potrzebę wyrażenia swoich marzeń i realnych przeżyć w różnych formach ekspresji: plastycznej, ruchowej, językowej (ustnej i pisemnej), muzycznej⁹. Naprzeciw tej potrzebie powinna wyjść szkolna edukacja, w toku której winny być organizowane sytuacje zorientowane na odbiór i tworzenie dzieł sztuki, na kreowanie czegoś nowego z wykorzystaniem już posiadanej wiedzy (o świecie i sobie samym) i umiejętności. Tworzenie, inaczej bycie twórcą, odnosi się w edukacji także do formułowania zadań edukacyjnych w ogóle. (Ten aspekt uczenia się aktywnego przedstawię w rozdziale 3).

Dzieci wyrażają swoje uczucia w rozmaitych formach i na skutek różnych przeżyć, których często dostarcza po prostu piękno otaczającej **natury**.

⁹ Zob. m.in.: R. GLOTON, C. CLÉRO: *Twórcza aktywność dziecka*. Przekł. i przedmowa I. WOJNAR. Warszawa, WSiP 1985; M. KOŁODZIEJSKI: *Z badań własnych nad realizacją formy twórczości i improwizacja muzyczna w kontekście oceniania osiągnięć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w praktyce edukacyjnej*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Płock, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, 2010, s. 53–66; E. FILIPIAK, H. SMOLIŃSKA-RĘBAS: *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 2000; H. SMOLIŃSKA-RĘBAS, E. FILIPIAK: *Technika swobodnego tekstu*. Otwock–Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, 1995; E. FROŁOWICZ: *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 2008; B. OELSZLAAGER: *How to Develop Children's Literary Creativity? – a Practical Example*. „The New Educational Review” 2007, nr 1, s. 107–112; E. OGRODZKA-MAZUR: *Miłość w językowym obrazie świata wartości preferowanych przez dzieci żyjące w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 137–154; M. PRZYBYSZ-ZAREMBA: *Czas wolny młodzieży w XXI wieku*. W: *Homo Creator czy Homo Ludens? Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu*. Red. W. MUSZYŃSKI, M. SOKOŁOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008, s. 263–271; U. SZUŚCIK: *Jak powstaje znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka?* W: *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Red. B. GRZESZKIEWICZ. Szczecin, Wydawnictwo Daniel Krzanowski, 2010, s. 313–328; U. SZUŚCIK: *Twórczość dziecka w kontekście wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki*. W: *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 552–578; U. SZUŚCIK: *Wielowymiarowość podejścia do twórczości plastycznej dziecka*. W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 96–103.

Dziecko jest bardzo związane ze światem przyrody – przestrzenią, gdzie chętnie podejmuje różnorodne zabawy – bawi się z innymi dziećmi w sposób zorganizowany, ale i spontanicznie, bez żadnych reguł. Świetnie wykorzystuje elementy otaczającej go przyrody w działaniu (np. kamyki, liście, drzewa do budowania domków i zabawy w rodzinę), a także inne elementy szeroko pojętego środowiska (np. asfalt, na którym kredą rysuje zagadki rysunkowe, plansze do gry ruchowych, piasek do budowania zamków itp.). Chętnie też bierze udział w różnych grach ruchowych i zajęciach edukacyjnych w terenie pod kierunkiem nauczyciela-wychowawcy¹⁰. Przykładem takiej właśnie edukacji mogą być doświadczenia wspomnianego wcześniej pedagoga francuskiego – Freineta (który na bazie przeżyć dziecięcych w czasie wycieczek, wprowadził do praktyki edukacyjnej techniki umożliwiające dzieciom wyrażanie siebie – np. w formie swobodnych tekstów) czy Ryszarda M. Łukaszewicza (wykorzystującego podobne obserwacje w swojej koncepcji kreowania okazji edukacyjnych i warsztatach ekologicznych „Naturamy”)¹¹.

Świat przyrody to także świat doświadczeń badawczych dziecka¹², w którym podejmuje pierwsze próby pomiaru – liczenia, mierzenia i ważenia. Dziecko dokonuje wielu operacji intelektualnych, które prowadzą do opisu świata rzeczywistego: porównuje, klasyfikuje, porządkuje... Uczy się myślenia matematycznego. Działa¹³.

Zatem poznaje świat wyobrażony i rzeczywisty, idealny i z mankamentami, taki, jaki mógłby być i taki, jaki jest. Poznaje go w trakcie zabawy, nauki i pracy. Uzyskuje informacje, które płyną do niego różnymi

¹⁰ Zob. m.in.: B. CHOLEWA-GAŁUSZKA: *Niektóre wychowawcze aspekty zabawy w życiu dziecka*. W: *Szkice o wychowaniu*. Red. W. KOJS, B. DYMARA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 161–174; M. JĄDER: *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010; B. MUCHACKA: *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*. Kraków, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 2011; E. OGRODZKA-MAZUR: *Zabawy parateatralne w klasach I–III jako stymulatory rozwoju możliwości twórczych dziecka*. Cieszyn, Uniwersytet Śląski (Filia), 1996; S. SZUMAN: *Rola zabawy, twórczości i pracy dzieci w procesie kierowania ich rozwojem*. W: *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*. Red. A. SAWICKA. Warszawa, WSiP, 1985; J. TRUSKOŁASKA: *Osoba i zabawa*. Lublin, Wydawnictwo KUL, 2007.

¹¹ Zob.: R.M. ŁUKASZEWICZ: *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994; K. LEKSICKA: *Próba spełnienia marzeń*. Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, 1997.

¹² Zob. O. ŠIMIK: *Pedagogický výzkum žákovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2011, s. 253.

¹³ Por. A. KALINOWSKA: *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa, CKE, 2010; J. FILIP, T. RAMS: *Dziecko w świecie matematyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000; E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. ZIELIŃSKA: *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa, WSiP, 2005.

kanalami zmysłowymi – przez obraz, dźwięk, zapach, smak, dotyk. Poznaje ten świat mniej lub bardziej aktywnie. Definiuje go, wykorzystując poznane słownictwo, a także w innych formach – niewerbalnych¹⁴.

Dziecko przejawia określone postawy. Poprzez aktywne współbycie¹⁵ z samym sobą i z innymi uczestnikami edukacji, gromadzi informacje także o sobie, środkach, sposobach oraz możliwościach ich zastosowania w praktyce. **Staje się (twórcą) współtwórcą i (podmiotem) współpodmiotem edukacji, w której uczestniczy i którą ma sposobność kreować.**

Dokonując pewnej syntezy stwierdzeń dotyczących aktywnego działania dziecka w różnych przestrzeniach życia i obszarach edukacji, warto – za W. Andrukowiczem – określić warunki efektywnej kreacji, niezbędnej dla prawidłowej, w pełni podmiotowej edukacji. Należy:

- „– rozwijać jak najwcześniej intuicję, wyobraźnię, a także wolę i intelekt człowieka poprzez szerokie spektrum różnorodnych impresji ukazujących to, co rzeczywiście prawdziwe, dobre i piękne;
- zaspokajać potrzebę ekspresji (zwłaszcza w pierwszych latach życia) obejmującą zarówno »znaki-słowa«, »znaki-sygnały«, jak i »znaki-obrazy«;
- umożliwiać spontaniczne wyrażanie siebie i sobą tego, co transcendentne;
- angażować jednocześnie w czynności autonomiczne i kooperacyjne, uświadamiając rolę i miejsce jednostki w życiu wspólnoty;
- uczyć odwagi i pokory w dokonywaniu samodzielnych wyborów i w wyrażaniu swoich myśli i uczuć;
- budzić niezadowolenie z przejawów względnego porządku istnienia poprzez wskazywanie na porządek idealny (optymalny);
- uczyć szacunku wobec różnych systemów wartości rozwijających człowieka (szczególnie, gdy ma on wielowiekową tradycję);
- dostosowywać zadania do potrzeb, możliwości i aspiracji wraz z możliwością ich przekroczenia, poprzez alternatywność rozwiązań;
- uczyć akceptacji działań ze względu na znaczenie całości, a nie tylko ze względu na przyczynę;
- ukazywać wartość samej drogi dochodzenia do „mety” poznania, a nie tylko samego celu”¹⁶.

¹⁴ Zob. O. ŠIMIK: *Život v představách 3–6letých dětí*. W: *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Red. R. BURKOVIČOVÁ. Ostrava, Ostravská univerzita. 2010.

¹⁵ Zob. *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia. Studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele – Nauczycielom”*. Red. W. KORZENIOWSKA, A. MURZYN, U. SZUŚCIK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

¹⁶ W. ANDRUKOWICZ: *Edukacja integralna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 153–154.

Wiele z wysnutych wniosków pozostaje w edukacji wczesnoszkolnej (i nie tylko) w sferze życzeniowej. Jest jednak niemało nowych propozycji odnośnie sposobów transmisji i odbioru informacji, nabywania umiejętności przez dziecko, kształtowania u niego właściwych postaw. Przypomnijmy: informacje docierają do dziecka (człowieka) różnymi kanałami zmysłowymi. Poznaje świat poprzez **obraz, dźwięk, zapach, smak, dotyk**. Na jakość tego odbioru mają wpływ w dużym stopniu środowiska wychowujące małego człowieka, a także cechy psychofizyczne, a wśród nich rodzaje inteligencji, które u niego przeważają. Jak sądzą psychologowie, mają one dużo większy wpływ na odbiór, przechowywanie i wykorzystanie informacji (wiedzy) niż tradycyjnie uznany za najważniejszy poziom inteligencji wyrażany ilorazem IQ. Wyznaczenie w latach osiemdziesiątych XX wieku przez amerykańskiego naukowca H. Gardnera, o czym wspominałam wcześniej¹⁷, wielu **innych rodzajów inteligencji** zdaje się mieć duży wpływ na zrozumienie przez nauczycieli doboru odpowiednich środków, metod i warunków dla skutecznej integralnej edukacji.

Koncepcja Gardnera uzupełniła znaną w dydaktyce problematykę pewnych preferencji człowieka w odbiorze i zapamiętywaniu informacji w związku z ich przekazem danym kanałem zmysłowym. Mam tu na myśli preferowane **style uczenia się**, przejawiające się w określonym procencie u każdego człowieka (wizualny, audytywny, kinestetyczny)¹⁸. Uważam też, że nie można w tym miejscu pominąć odkrycia, o którym pisał w 1964 roku francuski pedagog, C. Freinet. Wprowadź jego „Niezmienne prawdy pedagogiczne” nie opierają się na tak rozbudowanych badaniach naukowych, jakie prowadził Gardner, jednak doszedł do podobnych wniosków, przez wiele lat obserwując aktywność dzieci w stworzonej przez siebie szkole.

W niezmiennych prawdach numer 15 czytamy: „Szkoła kształci tylko jeden rodzaj inteligencji abstrakcyjnej, działającej poza realną rzeczywistością za pośrednictwem słów i pojęć utrwalonych w pamięci”. Dalej Freinet zwracając się do nauczycieli, tłumaczy m.in.: „Jednostki, u których rozwijano przesadnie ten rodzaj inteligencji, będą zdolne rozprawiać z mistrzostwem na każdy wyuczony temat, co nie przeszkodzi im przejawiać często brak inteligencji we wszystkim, co dotyczy życia i przystosowania się do środowiska.

¹⁷ Por. przypis 35 i 36.

¹⁸ Zob. m.in.: A. SMITH: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Przeł. A. GAŁĄZKA. Katowice, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, 1997, s. 35; G. DRYDEN, J. VOS: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. JÓZWIAK. Poznań, Wydawnictwo Moderski i S-ka, 2000, s. 355–357.

Są jeszcze inne, odmienne rodzaje inteligencji, zależne od przypadkowych doświadczeń po omacku, które posłużyły jej jako podstawa:

- inteligencja rąk, którymi oddziałuje się na środowisko, pragnąc je przekształcić i opanować;
- inteligencja artystyczna;
- inteligencja poznawcza, która rozwija zdrowy rozsądek;
- inteligencja twórcza, stanowiąca talent badaczy naukowych i wielkich mistrzów handlu i przemysłu;
- inteligencja polityczna i społeczna, która kształtuje ludzi czynu i przywódców mas”¹⁹.

Wyróżnione pięć rodzajów inteligencji przenosi ten francuski pedagog na grunt autentycznego, podmiotowego uczenia się dzieci, opartego na planowaniu, samokontroli i samoocenie podjętych zadań edukacyjnych. Można zatem stwierdzić, że stanęły one u podstaw Freinetowskiej pedagogiki skoncentrowanej na dziecku, na odnoszeniu przez niego sukcesów na miarę jego możliwości w danej dziedzinie nauki – najczęściej pokrywającej się z obszarem jego zainteresowań. Wśród technik pedagogicznych, które wsparły rozwój różnych rodzajów inteligencji, są z pewnością sprawności – dowolne i obowiązkowe, dzięki którym dzieci stają się matematykami, lektorami, przyrodnikami, historykami itp.²⁰. Podejmując rzeczywiste samokształcenie²¹, realizują zadania w zależności od potrzeb poznawczych i możliwości zarówno uczniów przeciętnych, jak i zdolnych. W naturalny sposób zachodzi wtedy indywidualizacja²² dziecka w procesie edukacji.

Mówiąc o konsekwencjach dla edukacji wynikających z całościowego odbioru świata przez dziecko, musimy też wspomnieć o organizowaniu informacji w programach i podręcznikach, zatwierdzanych do użytku szkolnego zgodnie z podstawą programową z 1999 roku, ale i tych nowych, aktualnie obowiązujących (zgodnie z wymaganiami programowymi z 2009 roku). Pojawiło się wiele interesujących koncepcji edukacyjnych,

¹⁹ C. FREINET: *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum, 1976, s. 31.

²⁰ Bliżej na temat sprawności piszę w: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

²¹ G. KRYK: *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*. Racibórz, PWSZ, 2009.

²² Zob. m.in.: T. LEWOWICKI: *Indywidualizacja kształcenia*. Dydaktyka różnicowa. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1977; T. GIZA, A. KARPIŃSKA, M. ZIŃCZUK: *Indywidualizacja procesu nauczania – teoretyczno-dydaktyczne ujęcie problemu*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – Socjalizacja – Integracja*. Red. E. SKRZETUSKA. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011, s. 23–35; T. GIZA: *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*. Kielce, Wszechnica Świętokrzyska, 2011.

zarówno tych związanych z realizacją podstawy programowej z 1999 roku, jak i tych najnowszych. Tworząc różnorodne programy edukacyjne, ich autorzy zaproponowali nauczycielom specyficzne układy celów i treści, widząc w tym ciekawe pomysły na integralne poznawanie przez dziecko świata i samego siebie, interpretowanie tego świata, nadawanie mu swoistych znaczeń. Przykładami takiego typu ujęć mogą być cykle tematyczne scalające treści z różnych dziedzin wiedzy, przeznaczone do opracowania w danym miesiącu i tygodniu pracy, które ujęto w dwóch wersjach dla klasy I, II i III w programie „*Elementariusz*” Marii Lorek. Do realizacji we wrześniu z uczniami klasy I w „Katalogu cykli tematycznych”, autorka zaproponowała następujące cykle tematyczne: „Od dziś jesteśmy uczniami”; „Nasze ulubione zajęcia, zabawy”; „Każdy ma swój dom”; „Podróżujemy w wyobraźni”²³. W swojej koncepcji Lorek uporządkowała treści, zadania i cele kształcenia w 6 kręgach: 1) Kształcenie językowe – czytanie, pisanie, mówienie; 2) Kształcenie matematyczne; 3) Ruch. Zdrowie. Bezpieczeństwo; 4) Literatura. Sztuka. Kultura; 5) Ludzie. Współdziałanie. Porozumiewanie się; 6) Nauka. Technika; 7) Przyroda²⁴.

Wśród wielu metod realizacji celów i treści kształcenia Lorek ukazała także tzw. mapy powiązań treściowych²⁵. Ślady takiego właśnie rozumienia edukacji – wokół centralnych idei integrujących działania uczniów, odnajdujemy w nowatorskim programie edukacyjnym Jadwigi Hanisz, *Edukacja XXI wieku. Program nauczania. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1–3*. Zaproponowany przez autorkę strukturalny układ pojęć sprzyja podejmowaniu przez nauczyciela decyzji o tym, „które pojęcia i w jakiej kolejności będą realizowane w zależności od poziomu rozwoju uczniów i warunków, w jakich odbywa się edukacja”²⁶. Pomysły te można odnieść do koncepcji map mentalnych. Zachęcając szeroki krąg ludzi uczących się do stosowania map mentalnych, T. Buzan tak je definiuje: „Mapy myśli są wyrazem myślenia wielokierunkowego, a zatem naturalną funkcją naszego umysłu. Jest to również wspaniała technika graficzna, która wyzwala potencjał intelektu. Mapy z powodzeniem można stosować we wszelkich dziedzinach życia, w których szybkość uczenia się i przejrzystość myślenia polepszają osiągane wyniki. Rządzą się czterema podstawowymi prawami:

²³ Ibidem, s. 58–60.

²⁴ M. LOREK: „*Elementariusz*”. *Kształcenie zintegrowane. Program pracy w klasach I–III*. Katowice, Wydawnictwo Maria Lorek, 1999, s. 15.

²⁵ Ibidem, s. 89; Zob. też: metaplany – I. ADAMEK: *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*. W: *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Red. I. ADAMEK, Z. ZBRÓG. Kraków, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, 2011, s. 26.

²⁶ J. HANISZ: *Edukacja XXI wieku. Program nauczania. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1–3*. Warszawa, WSiP, 1998, s. 3.

- a) Temat mapy symbolizuje centralny rysunek.
- b) Główne zagadnienia w postaci gałęzi wybiegają promieniście z centralnego rysunku.
- c) Gałęzie zawierają kluczowy rysunek lub słowo (wypisane dużymi literami nad odpowiednią linię). Zagadnienia poboczne lub mniej ważne reprezentowane są jako gałęzie podporządkowane gałęziom wyższego rzędu.
- d) Gałęzie tworzą sieć węzłów²⁷.

Zdaniem Buzana, mapy mentalne świetnie się nadają do notowania treści zajęć, wokół kluczowych pojęć na przykład w fazie projektowania tematyki zajęć, ich celów, ale i realizacji – twórczego, wielowymiarowego opracowywania problemów edukacyjnych²⁸ (por. rozdział 5).

Refleksję nad integracją treści w edukacji odnajdujemy także w innych wcześniejszych programach, bo napisanych do podstawy programowej z 1999 roku. I tak, autorzy programu „Pierwsze kroki” zaprezentowali „holistyczne widzenie człowieka, zgodnie z którym integracja to nie tylko całościowe potraktowanie treści edukacyjnych, ale również zespolenie procesu nauczania i wychowania”²⁹. Wyróżnili cztery sfery zintegrowanej osobowości ucznia: intelektualną, społeczną, emocjonalną i somatyczną. Każda z nich może być rozpatrywana wyłącznie w powiązaniu z pozostałymi.

Z kolei w *Programie kształcenia zintegrowanego abc. I etap edukacji*, treści kształcenia zostały zorganizowane wokół następujących idei: „Kultura rodzinna, regionalna i narodowa źródłem wiedzy o świecie i wartościach”; „Historia rodziny, regionu, Polski, Ziemi”; „W kręgu ekologii – ludzie, zwierzęta i rośliny na różnych kontynentach i w różnych ekosystemach”; „Nauka w procesie poznawania świata”, „Technika wokół nas”, „W kręgu konwencji – obcowanie ze sztuką i twórczość dzieci”³⁰.

W programach zgodnych z aktualną podstawą programową (z 2009 roku) nie zawsze odnajdujemy konkretne propozycje na zastosowanie odpowiednich sposobów i środków uzyskiwania integracji treści kształcenia.

²⁷ T. BUZAN: *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*. Przeł. M. STEFANIAK. Oprac. D. ROSSOWSKI. Łódź, Wydawnictwo „Ravi”, 1999, s. 54–55.

²⁸ O technice mind-mapping szeroko pisze I. ADAMEK, widząc jej wszechstronne wykorzystanie w praktyce szkolnej (IDEM: *Kilka uwag o metodach i technikach nauczania*. W: *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. Red. I. ADAMEK. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002, s. 15–24); zob. także: B. OW CZARSKA: *Materiały metodyczne do podręcznika pedagogika tom 1–3*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 116.

²⁹ T.Z. DĄBROWSKA, A. PILICHOWSKA, A. ANTOS, L. BUDKOWSKA: *Pierwsze kroki. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej*. Łódź, Wydawnictwo Edukacyjne RES POLONA, 1999, s. 6.

³⁰ J. KORZAŃSKA, R. MREŃCA: *Program kształcenia zintegrowanego abc. I etap edukacji*. Warszawa, Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza w Warszawie, 1999, s. 14–16.

Prawdopodobnie wynika to ze specyficznego układu celów i treści kształcenia w podstawie programowej. Znajdujemy je, najczęściej w formie kręgów tematycznych, w przewodnikach metodycznych i podręcznikach do danego programu³¹. Jednak, można wskazać kilka takich programów edukacyjnych, w których przybliżono, na czym ma polegać integracja treści kształcenia. Jednym z nich jest program *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3*, w którym materiał nauczania-uczenia się zorganizowano w następujących kręgach tematycznych: „Dom”; „Szkola i klasa”; „Biblioteka, księgarnia, antykwariat”; „Droga, środki komunikacji”; „Instytucje i urzędy”; „Wycieczka w środowisku społecznym i przyrodniczym”; „Miejscowość, osiedle, gmina, powiat, województwo, kraj, Europa, świat”³².

Pewną propozycją w zakresie realizacji kształcenia zintegrowanego jest program *Skarby*, w którym ujęto „Rozkład materiału w klasach I–III” z cyklami (kręgami) tematycznymi na kolejne miesiące nauki. Całość zaczyna się kręgami tematycznymi na wrzesień w klasie pierwszej: „Jak dobrze być uczniem”; „Jestem bezpieczny na drodze”; „Przygody z pamięcią”; „Nasi przyjaciele”³³.

Ciekawe ujęcie problemu integracji treści odwołujących się do zainteresowań dzieci proponują także autorzy programu *Programu edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej. Uczę się z Ekoludkiem*, wyznaczając cztery płaszczyzny scalające treści kształcenia: „Dziecko a środowisko społeczne”; „Dziecko a środowisko przyrodnicze”; „Dziecko a technika a technologia informacyjna”; „Dziecko wobec kultury i sztuki”³⁴. W ich zakresie wyróżniono ośrodki tematyczne i tematy zajęć.

Nowatorskie podejście do kształcenia zintegrowanego proponują Aldona Kopik i Monika Zatorska. W koncepcji edukacji wielointeligent-

³¹ Zob. m.in. przewodniki i podręczniki do programów: T. JANICKA-PANEK, B. BIELEŃ, H. MAŁKOWSKA-ZEGADŁO: *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej. Szkoła na miarę*. Warszawa, Nowa Era, 2009; A. JUSZKIEWICZ: *Od A do Z. Edukacja z pasją. Program nauczania. Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, Wydawnictwo Didasko, 2009; J. HANISZ: *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3*. Warszawa, WSiP, 2009; A. KORCZ, D. ZAGRODZKA: *Witaj szkoło! Program nauczania dla klas 1–3 szkoły podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska, 2009.

³² J. BRZÓZKA, K. HARMAK, K. IZBIŃSKA, A. JASIOCHA, W. WENT: *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3*. Warszawa, WSiP, 2009, s. 15.

³³ A. JEGIER, B. SZUROWSKA: *Skarby. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Juka-91, 2011, s. 64–105.

³⁴ H. PIĘTA, D. ORZECZOWSKA, I. TOLAK, M. STĘPIEŃ: *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej. Uczę się z Ekoludkiem*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, [b.r.], s. 58; http://www.wydawnictwo-zak.pl/pdf/program_edu_wczesnoszk.pdf [data dostępu: 13.01.2012].

nej³⁵, bazującej na inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera³⁶, ukazały indywidualizm dzieci i sposoby pracy z nimi z wykorzystaniem programu edukacyjnego pt. *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*³⁷. Autorki dużą wagę przywiązują do diagnozowania możliwości dzieci w zakresie inteligencji: językowej, matematyczno-logicznej, ruchowej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, przyrodniczej, intrapersonalnej i interpersonalnej. Dominujące u danego dziecka rodzaje inteligencji wiążą z ich zainteresowaniami. Proponują w programie m.in. liczne metody aktywizujące działania dzieci w obrębie: Krainy Ruchu Twórczego, Krainy Wiedzy i Krainy Wyobraźni.

Poznanie zainteresowań dzieci³⁸, oznacza odkrywanie ich uzdolnień, które wykorzystać należy do organizacji procesu edukacyjnego na miarę potrzeb poznawczych i możliwości psychofizycznych każdego dziecka. Oznacza wreszcie wdrożenie w praktyce koncepcji nauczania-uczenia się opartych o rzeczywiste projektowanie i planowanie zajęć (zadań) razem z dziećmi.

Najbardziej wartościowe koncepcje edukacyjne to te, które dają dziecku możliwość odbierania informacji o świecie, nadawania im nowych znaczeń, konstruowania nowej wiedzy – stwarzające im szansę na tworzenie nowej jakości. Są to koncepcje sytuujące dziecko w centrum zainteresowań pedagogiki, traktujące je jako rzeczywisty, a nie pozorny, podmiot procesu edukacji.

³⁵ Zob. A. KOPIK, M. ZATORSKA: *Wielointeligentna edukacja dla dziecka*. W: *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Red. I. ADAMEK, Z. ZBRÓG. Kraków, Wydawnictwo LIBRON, 2011; A. KOPIK, M. ZATORSKA: *WIELORAKIE PODRÓŻE – edukacja dla dziecka*. Kielce, Europejska Agencja Rozwoju Sp. J., 2010.

³⁶ A. SMITH: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Przeł. A. GAŁĄZKA. Katowice, WOM w Katowicach, 1997, s. 56; zob. też: E. MAREK: *Rozwijanie wielorakich inteligencji dzieci w edukacji elementarnej*. W: *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*. Red. B. GRZESZKIEWICZ. Szczecin, PRINT GROUP Daniel Krzanowski, 2006.

³⁷ A. KOPIK, M. ZATORSKA: *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce, Europejska Agencja Rozwoju, 2011.

³⁸ Por. S. GRZEGORZEWSKA: *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 59 za: L. ERLAUER: *The Brain Compatible Classroom*. USA, ASCD, Alexandria, VA, 2003, s. 53; K. HUME: *Saïng Shades of Gray: Developing a Knowledge – Building Community Through Science*. In: *Action, Talk, and Text. Learning and Teaching Through Inquiry*. Ed. G. WELLS. New York–London, Teachers College, Columbia University, 2001, s. 102–109.

Rozdział 3

Projektowanie i planowanie razem z dziećmi

Każdy woli sam wybrać sobie pracę, nawet jeśli wybór wypadnie niekorzystnie.

Celestin Freinet¹

Kształcenie zintegrowane dotyczy przede wszystkim **ucznia** (uczniów). Jednak trzeba pamiętać, że kieruje nim (nimi) **nauczyciel**. Od niego najbardziej zależy, czy i w jakim zakresie dokona się integracja oraz, czy i w jakim zakresie uczeń jest podmiotem.

Być podmiotem, to znaczy – jak podają niektóre źródła – być człowiekiem samodzielnym, umiejącym poznawać samego siebie, kształtować motywację i zainteresowania oraz sprawności sprzyjające kształtowaniu swojej osoby². Jako podmiot człowiek może być przyczyną lub współprzyczyną, sprawcą zdarzeń, a zatem „inicjuje [on – B.O.K] działania, przejawia przedsiębiorczość, dokonuje wyboru, określa prawdopodobieństwo i wartość konsekwencji wybranego działania, przyjmuje odpowiedzialność za ryzykowne czyny, za własne niepowodzenia i klęski”³. Podmiotowość jest wiązana z aktywnym udziałem uczniów w uczeniu się, z możliwością wpływania na charakter i przebieg tego procesu. Umożliwia im prezentowanie oryginalności i samodzielności w myśleniu i działaniu, uwzględnia planowanie i realizację własnych działań oraz ponoszenie za nie odpowiedzialności⁴. Na gruncie edukacji wczesnoszkolnej można wskazać na takie określenia podmiotowości, które akcentują samodzielność uczniów w uczeniu się, przejawiającą się na przykład

¹ C. FREINET: *Niezmiennne prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum, 1976, s. 23.

² W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998, s. 70.

³ J. KOZIELECKI: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988, s. 37–46.

⁴ E. PIOTROWSKI: *Nauczyciel i uczeń jako równoprawne podmioty procesu kształcenia*. „Wychowanie na co Dzień” 2006, nr 7–8.

w podejmowaniu działań z własnej woli; w odczuwaniu wątpliwości, co do wyboru sposobu i środków wykonywania zadań; w wykonywaniu zadań – głównie własnym wysiłkiem; w akceptacji lub odrzuceniu rezultatu dzielności i jej przebiegu⁵.

Być podmiotem, to przede wszystkim znaczy być zdolnym do podejmowania decyzji o uczeniu się (a w rezultacie o samokształceniu), to także – mieć chęć (wolę) do działania, uczenia się⁶ i, pośrednio, do podejmowania decyzji. Decyzje te mogą dotyczyć wielu elementów procesu kształcenia. Uczniowie podejmują je samodzielnie, ale też, a może przede wszystkim, wspólnie z nauczycielem, na różnych etapach (w różnych fazach) tego procesu.

W procesie nauczania, działania edukacyjne uczniów są projektowane i przygotowywane przez nauczyciela. To on wybiera lub formułuje cele, określa przedmiot, dobiera środki i metody, organizuje warunki dla skutecznej nauki, dokonuje kontroli i oceny działań uczniów, bo to on jest ich projektodawcą i zleceńodawcą. Tylko nauczyciel, znając cel, może określić, na ile został on osiągnięty przez dzieci, i podjąć decyzję o rozpoczęciu nowych działań (gdy ocena jest pozytywna) lub wdrożeniu działań korektywnych i kompensacyjnych (gdy istnieje rozbieżność między celem a rezultatem, w związku z czym – gdy ocena jest niezadowolająca). Nawet kiedy zleca uczniom dokonanie samooceny (np. przez uzupełnienie karty samooceny czy dobór odpowiedniego symbolu), nie jest to edukacja w pełni podmiotowa. Uczniowie nie mogą przecież dokonać rzetelnej kontroli i oceny, jeśli wcześniej nie znali jej kryteriów, zadań, celów. **Zatem, jeśli coś ma się zmienić w edukacji dzieci, jeśli kształtowane mają być ich podmiotowość i aktywność, jeśli mają nauczyć się wartościować, podejmować decyzje o swoim uczeniu i o toku tego procesu, trzeba je zaprosić do fazy projektowania (planowania) zajęć.** Wtedy mogłyby, tak jak nauczyciel, być twórcami zadań edukacyjnych (ich autorami) lub choćby ich użytkownikami (zlecającymi je sobie samym do realizacji)⁷ – w szerokim zakresie podejmowanych przez siebie działań edukacyjnych. Możliwe zatem stałoby się postulowane w literaturze przedmiotu kreowanie podmioto-

⁵ I. NIJAKI: *Możliwości uwzględniania podmiotowości uczniów w realizacji techniki w nauczaniu początkowym*. W: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*. Red. M. JAKOWICKA. Zielona Góra, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995, s. 219.

⁶ W. KOJS: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 25.

⁷ W. KOJS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 117–123.

wości uczniów, rozumianej jako cel „współczesnej edukacji opartej na ofertach i swobodnych wyborach”⁸.

Planowanie pracy na etapie edukacji wczesnoszkolnej może przyjmować różne formy⁹. Zależą one przede wszystkim od tego, co stanowi przedmiot planu: czy jest to tygodniowy cykl zajęć, czy są nim zadania edukacyjne na dany dzień pracy w klasie i od tego, czy jest to zadanie formułowane na bieżąco.

Interesującym przykładem autentycznego udziału uczniów z młodszych klas w projektowaniu zadań edukacyjnych może być indywidualny plan pracy, technika pedagogiczna znana z koncepcji C. Freineta. Przez wiele lat pracy w duchu koncepcji tego francuskiego pedagoga zaobserwowałam, jak rozwija się u dzieci umiejętność planowania i oceniania. Na podstawie zgromadzonych doświadczeń i wiedzy praktycznej, mogę stwierdzić, że warto już w klasie I wprowadzać pewne zajęcia w sposób systematyczny tak, aby dzieci nabywały wiedzę na przykład o czasie, sposobie planowania (także kontroli i oceny). Zwykle w poniedziałek dzieci rysowały, co chciałyby, aby wydarzyło się w ciągu tygodnia pracy. Rysunki były zawieszane na dużej planszy. Można było codziennie nawiązywać do ich treści.

Zauważyłam, że zakres projektowania zajęć warto poszerzyć u uczniów od drugiej klasy. I znowu w każdy poniedziałek przedstawiałam przygotowaną przez siebie (zgodną z programem kształcenia) kartę planu dla całej klasy. Odnosząc się do niej, a także biorąc pod uwagę własne zainteresowania, uczniowie uzupełniali kartę indywidualnego planu pracy. Umiejętność tę posiadli bardzo szybko – po miesiącu, dwóch samodzielnie potrafili wypełnić taką kartę. Przyczepiali ją do klasowej planszy (gazetki ściennej) i w ten sposób mogli na bieżąco kontrolować i oceniać postęp w realizacji zaplanowanych przez siebie zadań (samokontrola i samoocena). Przykład 1 przedstawia kartę planu, która może być stosowana przez uczniów klasy II lub III. Narzędzie to obejmuje wszystkie obszary edukacyjne obowiązujące we współczesnym kształceniu zintegrowanym i może być z powodzeniem stosowane w każdym z obowiązujących obecnie programów edukacyjnych. Można też oczywiście odpowiednio je zmodyfikować.

⁸ J. SZEMPRUCH: *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych*. W: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, Agencja Wydawnicza KWADRA, 2005, s. 97.

⁹ Zob. m. in.: I. ADAMEK: *Kilka uwag o metodach i technikach nauczania*. W: *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. Red. I. ADAMEK. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002, s. 8–36; I. ADAMEK: *Podstawy wiedzy o planowaniu pracy edukacyjnej*. W: *Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych*. Red. I. ADAMEK. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003, s. 6–29.

Przykład 1. Karta planu indywidualnej pracy uzupełniona przez dziecko

.....26.....

(imię i nazwisko) (klasa)

MÓJ PLAN PRACY NA MIESIĄC.....październik.....

TEMATYKA.....

	I TYDZIEŃ	II TYDZIEŃ	III TYDZIEŃ	IV TYDZIEŃ
EDUKACJA POLONISTYCZNA				
CZYTANKI	"Zima tu i tu"			
KSIĄŻKI	—			
FISZKI	—			
PISANIE TEKSTÓW	opis zwierząt			
ORTOGRAFIA	rzeczowniki			
GRAMATYKA	wyodróżnienia			
KORRESPONDENCJA				
EDUKACJA MATEMATYCZNA	grafy			
EDUKACJA ŚRODOWISKOWA POSZUKIWANIA	spacer do parku			
OBSERWACJE	noty			
RYSUNEK	dane jesieni			
EDUKACJA MUZYCZNA	noty			
INNE (SPRAWNOŚCI, TECHNIKI PLASTYCZNE...)	malowanie farbami			

Źródło: Opracowanie własne.

Zarówno plan pracy klasy, przygotowywany raz w tygodniu przez nauczyciela, jak i plany pracy indywidualnej uczniów organizują, porządkują i regulują przebieg procesu kształcenia. Karta planu jako narzędzie planowania jest jednocześnie narzędziem podejmowanej na bieżąco przez uczniów samokontroli i samooceny zadań edukacyjnych. Mogą oni zatem sprawdzać, w jakim stopniu i jakiego rodzaju zadania już się im udało zrealizować oraz jakie zadania pozostały jeszcze do wykonania.

Wartość karty planu polega na tym, że jest sprzężona z **kartą samooceny**, którą dziecko uzupełnia na koniec tygodnia pracy. Obydwa narzędzia obejmują takie same obszary edukacyjne. Stosowane systematycznie i we właściwym czasie – na początku i na końcu tygodnia – motywują i ukierunkowują pracę (**uczenie się**) dzieci, która staje się w ten sposób w coraz szerszym zakresie **samodzielna i podmiotowa**.

Planowanie z użyciem kart planu warto wzbogacić o działania opierające się na wymyślaniu tematyki tygodniowych zajęć i formułowaniu pytań o to, co uczniów interesuje, i na tej podstawie dopiero przygotować klasowy plan pracy na nadchodzący tydzień. Sformułowane pytania mogą się stać interesującym pomysłem na to, jak zacząć z uczniami młodszych klas formułować zadania edukacyjne. Mając do dyspozycji pytania uczniów (zapisane indywidualnie, grupowo lub zbiorowo), wystarczy ich zapytać: **Jak możemy pracować, aby zrealizować te pomysły? Gdzie i kiedy szukać informacji na ten temat? Odpowiedzi uczniów są już swoistymi zadaniami edukacyjnymi**. Można je na bieżąco zapisywać na tablicy, czyniąc z nich drogowskazy zajęć tygodniowych. Ten sposób postępowania można zastosować, wybierając na początku dnia jedno pytanie – temat nadrzędny na dany dzień pracy – i formułować z uczniami dzienny plan pracy, uwzględniający to pytanie (temat). Możliwości takiej pracy jest wiele. Przede wszystkim, warto ciągle zmieniać metodę uzyskiwania od uczniów informacji o tym, co ich interesuje, czego nie wiedzą.

Jako jeszcze jeden interesujący przykład wdrażania młodszych dzieci do uczenia się między innymi poprzez projektowanie zadań edukacyjnych, mogę podać niektóre wyniki zorganizowanego i przeprowadzonego przeze mnie w 1999 roku eksperymentu pedagogicznego w dwóch klasach III (techniką grup równoległych) w SP nr 15 w Żorach. Cykle zajęć, którymi kierowałam podczas sześciu tygodni pracy w klasie eksperymentalnej, zorganizowałam w oparciu o „trójfazowy” przebieg działania – zarówno w kontekście pracy tygodniowej (planowanie tygodniowych zadań w poniedziałki, ich realizacja w ciągu tygodnia, kontrola i ocena wraz z samokontrolą i samooceną w piątki), jak i dziennej (planowanie zadań na dany dzień, ich realizacja oraz różne formy kontroli i oceny przeprowadzone tego samego dnia, pod koniec zajęć). W szóstym tygodniu pracy, realizując wymyśloną i wybraną przez siebie tematykę „Fabryka”, dzieci zaplanowały zadania tygodniowe, zapisując je na przygotowanej przeze mnie w tym celu karcie planu. Pracowały w grupach, koncentrowały się na rodzaju jednej wybranej fabryki. Oto autentyczne zapisy uczniów na kartach planu¹⁰:

¹⁰ B. OELSZLAAGER: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 116–117.

Zestawienie 1. Tematyka zajęć wybrana przez dzieci na tygodniowe zajęcia edukacyjne w zakresie tematu: „Fabryka”.

Grupa	Temat zajęć	Samodzielne działania	Tekst literacki	Zajęcia plastyczne	Zajęcia techniczne	Pomoc nauczyciela
I	<i>Fabryka zeszytów</i>	robić książki	<i>Moja pierwsza ryba</i>	malowanie fabryki	projektujemy okładki zeszytu	w pracy technicznej
II	<i>Fabryka cukierków</i>	wymyślamy zadania o fabryce	<i>Toruński piernik</i>	będziemy malować cukierki	wykonamy fabrykę	pomóc nam zrobić test o cukierkach
III	<i>Fabryka samochodów</i>	wycinamy samochody z czasopism i plakatów. Robimy konkurs	<i>Metro</i>	namalujemy fabrykę samochodów	samochodzik	czasami może nas pani sprawdzić
IV	<i>Fabryka zeszytów</i>	makulatura, pisanie zagadek	<i>O czym mówią inne książki?, Kartka z pamiętnika</i>	zrobimy zeszyt	album na...	Pani nam może pomóc w dziurkowaniu albumu
V	<i>Fabryka mebli</i>	układamy zdania z filmu <i>Fabryka</i>	<i>Stoliczku, nakryj się, Zaczarowany stoliczek</i>	rysować meble, fabryka marzeń	papierowe meble	przygotowanie do lekcji. Wyjaśnić temat – fabryka

Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawione zapisy stały się punktem wyjścia do wspólnego planowania zadań na cały tydzień pracy – nie tylko dla pojedynczych uczniów, poszczególnych grup, lecz także całej klasy (w tym pracy nauczyciela – temu służyło pytanie na karcie planu – „Jak mam Wam pomóc? Co mam robić?”)¹¹. Stały się punktem wyjścia do określenia między innymi tego, „jakich środków należy użyć do zrealizowania przyjętego celu”¹².

Planować razem z dziećmi zadania edukacyjne, to zyskać ich aktywne uczestnictwo w zajęciach oraz pomóc im w zgromadzeniu odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności. W praktyce edukacyjnej możemy zastosować wiele różnych form takiego planowania. Obok scharakteryzowanych wcześniej, możemy, zastanawiając się nad kształtem przygotowywanych przez nas zajęć edukacyjnych:

- postawić pytania o to, **czego jeszcze** dzieci chciałyby się dowiedzieć w zakresie realizowanego cyklu tematycznego;
- zachęcić dzieci do: **opowiedzenia (napisania)** o swoich zainteresowaniach; przedstawienia ich na rysunku;
- przygotować dla dzieci **ankietę ewaluacyjną**, z której wynikałyby informacje na temat stopnia ich zainteresowania realizowaną tematyką zajęć.

Możemy także:

- **porozmawiać** z dziećmi, o tym, co je interesuje;
- **omawiać z dziećmi** tematykę zajęć i zagadnienia przewidziane do realizacji, zapisać ich spostrzeżenia i pytania; wziąć je pod uwagę w planowaniu i przygotowaniu zajęć edukacyjnych;
- pozwolić dzieciom **wybrać spośród kilku propozycji** zadania (techniki plastyczne, wiersz do nauki na pamięć, gry i zabawy na bieżąco realizowane na zajęciach ruchowych);
- umożliwić dzieciom wybór w drodze głosowania na forum klasy;
- zaprosić dzieci, które mają specyficzne zainteresowania, do wspólnego zaplanowania najważniejszych punktów tematu do omówienia;
- włączyć dzieci do tworzenia „**mapy pamięci**” poprzez wypisywanie na karteczkach własnych uwag i propozycji treści do realizacji, przyklejanie ich w odpowiednich miejscach schematu umieszczonego na tablicy;
- zastosować „**burzę mózgów**” w związku z wyjawianiem zainteresowań i umiejętności dzieci, uczenie ich podejmowania właściwych de-

¹¹ Ibidem.

¹² Por. J. GABZDYL: *Szkice do prakseologicznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2012, s. 51–52.

cyzji w wyborze jednej lub kilku propozycji np. tematyki zajęć, zadań edukacyjnych itp.;

- zastosować „**drzewo decyzyjne**” (odmianę **mapy mentalnej**) – na pniu drzewa zapisujemy hasło, temat itp., na gałęziach dzieci wpisują słowa (skojarzenia) do określonego tematu;
- zachęcić dzieci do graficznego (w **formie collage'u**) przedstawienia tematu (tematyki) zajęć (w maksymalnie pięcioosobowych grupach dzieci tworzą rysunki, schematy, przyklejają ilustracje, a następnie omawiają treść prac wraz z nauczycielem);
- zezwolić dzieciom na **swobodne wypowiadanie się**, a przede wszystkim zadawanie pytań¹³, ewentualnie ich odnotowywanie w specjalnym notatniku lub na planszy klasowej (traktowanie ich jako ważnego źródła wiedzy o zainteresowaniach dzieci);
- umieścić w dostępnym miejscu w klasie „**skrzynki życzeń**” lub „**skrzynki pracusia**” itp., do której to dzieci mogłyby wrzucać zapisane na kartkach swoje sugestie, prośby, propozycje odnośnie procesu edukacyjnego;
- zaangażować dzieci w wykonywanie **pomocy i środków dydaktycznych** w związku z przygotowywanymi zajęciami edukacyjnymi.

Można też po prostu, jak pisze B. Dymara, organizować zajęcia poświęcone zadawaniu pytań, zaczynać tydzień pracy od pisania dziecięcych **celów-projektów, celów-nadziei, celów-marzeń**¹⁴.

Właściwie zasadne jest twierdzenie, że nie ma wspólnego planowania nauczyciela z dziećmi bez współdziałania i porozumienia między tymi osobami. Zatem, czego owo porozumienie (i współdziałanie) może dotyczyć? Przypomnijmy znane już z literatury przedmiotu tak zwane pytania klucze¹⁵ (por. tabela 1):

¹³ Por. B.G. DAVIS: *Tools for Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1993, s. 92; M. ŻYTKO: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań i umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa, CKE, 2010, s. 97.

¹⁴ B. DYMARA: *Innowacyjne koncepcje uczenia się a wychowanie (nauczanie-uczenie się kompleksowe jako innowacja*. W: *Szkice o wychowaniu*. Red. W. KOJS, B. DYMARA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 147.

¹⁵ LEMAÎTRE M.N.: *Apport sur le rôle de la communication dans l'apprentissage*. „Syna-dec” 1997, N° 68, s. 21; Por. także: K. KUSZAK: *Mechanizmy kształtowania się kompetencji komunikacyjnych dziecka*. W: *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*. Red. H. KRAUZE-SIKORSKA. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2011, s. 119.

Tabela 1. „Pytania – klucze” w komunikacji w klasie szkolnej

1	2	3	4	5	6	7
kto?	co mówi?	do kogo?	gdzie? <i>kiedy?</i> *	dlaczego?	jak?	z jakim rezultatem?
nadawca	wiadomość	odbiorca	kontekst, środowisko	cel	środki	?

* Tabela, łącznie z tytułem, cytowana za M.-N. Lemaitre. Wyjątek stanowi dodane przeze mnie pytanie, oznaczone kursywą.

Źródło: LEMAITRE M.N.: *Apport sur le rôle de la communication dans l'apprentissage*. „Synadec” 1997, № 68, s. 21.

Wymienione pytania w większości dotyczą jednocześnie elementów działania edukacyjnego. Gdyby ponownie nawiązać do współdziałania nauczyciela i uczniów w planowaniu zajęć (działań) edukacyjnych, można by stwierdzić, że porozumiewanie się obu stron edukacji w tej fazie zajęć stanowi niezbędny warunek do podjęcia kolejnych, wspólnych działań. Zatem, nauczyciel i uczniowie (kto?) proponują działania, ich tematykę, sposoby realizacji (co mówią?). Komunikaty kierują do siebie nawzajem (do kogo?). Takie porozumiewanie się odbywa się w tym przypadku najczęściej w klasie (gdzie?) i na początku cyklu zajęć, zajęcia (kiedy?). Jest podejmowane w sposób zamierzony (dlaczego? w jakim celu?), głównie po to, aby zaplanować cykl zajęć w związku z wybranym celem, a także wyznaczonymi w ten sposób zadaniami edukacyjnymi.

Porozumiewanie się uczniów najczęściej ma miejsce podczas wspólnej pracy nad realizacją zadań edukacyjnych. Szczególnie sprzyja temu praca grupowa. Poprzez samo skupienie się kilkorga dzieci wokół jednego stolika, bardzo łatwo i w naturalny sposób uzyskujemy podjęcie przez nich komunikacji. Zadaniem nauczyciela staje się zatem ukierunkowanie aktywności uczniów tak, aby mogli zajmować się wspólnie opracowywaniem jakiegoś zagadnienia. Formy pracy w grupie mogą być różne. Zawsze jednak uzyskujemy bardzo ważne efekty z punktu widzenia aktywności uczniów w procesie edukacji. Możemy być pewni, że większość z nich (jeśli nie wszyscy) jest zaangażowana w realizację zadań edukacyjnych i stara się porozumieć z innymi, aby wypracować wspólne stanowisko grupy (czego nie możemy z pewnością stwierdzić, obserwując uczniów w trakcie pracy zbiorowej).

Wartość pracy grupowej można wykorzystać także podczas podejmowania przez uczniów planowania zadań edukacyjnych. Takie działania miały też miejsce w praktyce edukacyjnej w toku eksperymentu pedagogicznego, o którym była już wcześniej mowa (por. przykład 1). Dalej przedstawiam autentyczny zapis rozmów między uczestnikami jednej z grup, którzy podjęli aktywność w związku z poznawaniem fabryki pa-

pieru. Ich rozmowa koncentruje się na kwestiach związanych z zaplanowanym wcześniej projektem okładki na zeszyt.

[...] ¹⁶

N: Tu jest bardzo ciekawa praca w tej grupie. Dziewczyny podzieliły się rolami. Każda – jest ich pięć – każda rysuje jedną część. Potem mają zamiar posklejać te kartki i chcą, żeby z tego wyszło coś wspólnego. Zobaczymy.

U: Dobra, ja piszę.

U: Niiieeeeeeee...

U: Napiszcie tu!

U: A co tu piszemy?

U: Uczniowie trzeciej klasy.

U: Pisz mazakiem.

U: Ale nie tym.

U: Tym zielonym. Magda, Magda! Tym pisz, Magda. Ten jest ładny. Magda, pisz, ten jest ładny.

U: Ale tym... albo brokatem piszemy.

U: Nie-e.

U: Proszę pani, brokatem pisać?

N: Nie wiem. Spróbujcie. Może lepiej... Brokat jest tylko tak... do zaznaczania. Może najpierw napisać mazakiem, a potem poprawić brokatem.

U: Dobra.

N: Prawda?

U: Może być żółta?

U: Magda, masz.

U: Ja piszę.

U: Masz, pisz.

U: Ale pisanymi czy drukowanymi?

U: Drukowanymi.

U: Ale ładnie!

U: Ale duże, duże litery.

U: Co ty robisz?

U: Duże.

U: Co ty robisz?

U: Drukowane!

U: „Jaki”, co to ma być za „i”? Po co ci „i”?

U: Większe to maluj, to ma być na całą kartkę prawie.

[...]

U: O, gwiazdka, fajna, nie?

U: Masz. Przyklejcie to.

¹⁶ Rozmowy dzieci nagrano podczas szóstego tygodnia eksperymentu pedagogicznego przeprowadzonego w klasie III (18.10.1999 r.). Z zapisu wybrano istotne dla prowadzonego wywodu fragmenty. Skróty oznaczają odpowiednio: Nauczyciel, Uczeń.

U: Fajne, fajne, fajne.
U: Ej, tu w tym kwiatku zrobię to...
U: Dobra.
U: Chociaż raz użyję brokatu.
[...]
U: Ja piszę srebrnym.
U: O, trochę za grubo się...
U: Dobra, ładnie, co?
U: Odstępy trochę dawaj.
U: Ty pisz.
U: O, jeszcze jedna gwiazdka.
U: „Trzeciej” napisz zielonym, a „klasy” – różowym.
U: Takie drukowane?
U: Takie, jak ty teraz malujesz.
U: Ej, oczy zrób tym! Oczy zrób tym! I ten nosek i buzię tym!
[...]

Tego typu praca przebiegała równocześnie w kilku grupach dzieci. Każda z nich pracowała nad swoim projektem dotyczącym wybranej fabryki. Jak widać, wiele dzieci uczestniczyło w dyskusji o środkach i sposobach wykonania zadania. Nawet, jeśli przez chwilę dziecko nie pracowało czynnie, kontrolowało sposób i efekty pracy swoich koleżanek i kolegów.

Na koniec nauczycielka przeprowadziła z dziećmi rozmowę, podsumowując wraz z nimi pracę w grupach. W ten sposób ukierunkowała ich uwagę na cechy tej formy pracy, jej wady i zalety.

[...] ¹⁷
N: Proszę grupę, która zajmowała się wykonywaniem okładki na zeszyt, żeby nam opowiedziała, jak jej się wspólnie pracowało? Czy wszyscy mieli okazję pracować i czy są zadowoleni z tego, co sobie zaplanowali? Proszę tu stanąć i opowiedzieć nam. Słuchamy.
U: Każdy miał okazję coś zrobić...
U: ...i napisać...
U: ...wyciąć...
U: Każdy coś...
U: ...nakleił, wyciął...
U: ...zrobił.
N: Czy jest wśród was jakaś osoba, która nie jest zadowolona z własnej pracy, miała na przykład mało okazji do pracy?
U: Ja.
N: Czy dokładnie to zrobiliście, co zaplanowaliście?

¹⁷ Zapis dalszego ciągu rozmowy dzieci w czasie planowania zadań edukacyjnych (por. przypis 16).

U: Tak.

U: Tak.

N: W jaki sposób dogadaliście się, że właśnie tak, a nie inaczej, ma wyglądać ta okładka?

U: Uzgodniliśmy, jak to miało być.

N: Hm, ja właśnie obserwowałam was. Bardzo ładnie dyskutowaliście i nie było żadnych złośliwości, przekrzykiwania się, potraficie już naprawdę pracować w grupie.

[...]

Wielu dydaktyków zachęca do takiego kształcenia w grupach (zespołach), kiedy to zachodzi „prawdziwe uczenie się”¹⁸. Umożliwia ono zawiązanie się specyficznej wspólnoty komunikacyjnej skoncentrowanej na danym obiekcie¹⁹. Zakłada skuteczne porozumiewanie się jej członków. Może mieć miejsce zarówno podczas planowania zadań edukacyjnych, ich realizacji, jak i ich kontroli oraz oceny. Stanowi jedną z łatwiejszych metod, ze względu na uzyskiwanie aktywności większości dzieci (uczniów) w czasie zajęć edukacyjnych.

Oczywiście trzeba stwierdzić, że planowanie to działanie dość pracochłonne, co stanowi jeden z powodów, dla którego nauczyciele niechętnie podejmują je w pracy z uczniami (szczególnie z tymi młodszymi, pracującymi wolniej). Jednak trzeba przyznać, że jest to działanie nie tylko możliwe, lecz także rzeczywiste (choćby w wielu funkcjonujących klasach freinetowskich na całym świecie). Poza tym działanie to ma niezwykłą wartość ze względu na wiele innych aspektów. Uczniowie uczą się przecież – **przez systematyczny udział w planowaniu** – formułowania pytań, porozumiewania się, przewidywania konsekwencji podjętych zadań i decyzji, współpracy, operowania informacjami w różny sposób i w różnym zakresie, rozwiązywania swoistych, twórczych problemów. Są to cechy uczenia się podmiotowego, aktywnego i twórczego. Można też stwierdzić, że **ucząc się uczenia**, uczniowie realizują cele kształcenia zintegrowanego. Nauczyciele zaś mają możliwość gruntownego poznania uczniów, ich wiedzy i umiejętności, zainteresowań, słabszych i mocnych stron. Jest to wiedza wartościowa, niezbędna dla planowania i przygotowywania kolejnych działań edukacyjnych, tworzenia nowych projektów i koncepcji pedagogicznych.

Przykładem na efektywność wdrażania uczniów do planowania zadań edukacyjnych, przekładającą się na autentyczną wiedzę o ich ucze-

¹⁸ Zob. m.in.: J.P. DONCKÈLE: *Oser les pédagogies de groupe. Enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment*. Namur, Édition Érasme, 2003.

¹⁹ P.J. PALMER: *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998, s. 103.

niu się, mogą być wyniki „Instrukcji do badania cech podmiotowych działań uczniów”²⁰. Narzędzie to skonstruowałam dla celów badań dystansowych w zakresie, wspomnianego wcześniej, eksperymentu pedagogicznego w dwóch klasach III – eksperymentalnej i porównawczej²¹. Ze względu na własne zainteresowania podmiotowym uczeniem się dzieci, zastosowałam je też odnośnie do uczniów dwóch klas III freinetowskich w latach 2004 i 2010.

Kolejne zadania „Instrukcji...” wiążą się z cechami uczenia się o charakterze podmiotowym (aktywnym): z określaniem przedmiotu uczenia się; formułowaniem i generowaniem celów edukacyjnych; określaniem zadań edukacyjnych; dobieraniem odpowiednich środków ich realizacji; dobieraniem właściwych metod; określaniem niezbędnych warunków tych zadań. Wybrane przykłady sposobu uzupełniania „Instrukcji...” zamieszczam w aneksie (załącznik 1). Dalej przedstawiam najbardziej interesujące wyniki uzyskane wśród badanych trzecioklasistów, świadczących o umiejętności planowania działań edukacyjnych (uczenia się) – Zestawienia 2–6.

Dzięki zastosowanemu narzędziu można poznać, nie tylko sposób rozwiązywania przez dzieci problemu związanego z zaplanowaniem własnych działań edukacyjnych, ale przede wszystkim nieraz zaskakujące obiekty ich zainteresowań. Zamieszczone przykłady są tego dowodem. Warto je poznać i wykorzystać w związku z projektowaniem działań edukacyjnych. Rozpoznanie zainteresowań dzieci jest zasadniczą kwestią w edukacji. Dzieci zaciekawione tym, co się w szkole dzieje, z przyjemnością będą uczęszczały na zajęcia edukacyjne. Łatwiej będą zapamiętywały informacje i nabywały nowych umiejętności.

²⁰ B. OELSZLAEGER: *Jak uczyć uczenia się...*, s. 235–243.

²¹ Ibidem.

Zestawienie 2. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Pies”²²

	Cele	Metody	Materiały, narzędzia	Miejsce	Forma
Nauczyć się:	ras psów	informacje z encyklopedii	pióro	w szkole i w domu	samodzielnie, z klasą
	budowy psów	będę śpiewać	kaseta	w szkole i w domu	samodzielnie, z klasą
	piosenki o psach	–	–	w domu	samodzielnie, w grupie, z klasą,
Dowiedzieć się:	o najdroższych psach	pisać	księga rekordów, pióro	w szkole i w domu	samodzielnie, z klasą
	o budowie psów	pisać	księga rekordów, pióro	w szkole i w domu	samodzielnie, z klasą
	który pies najszybciej biega na świecie	pisać	księga rekordów, pióro	w szkole i w domu	w grupie
Wykonać (zrobić):	narysować szkielec psa	pisać	księga rekordów, pióro	w domu	w grupie
	plakat o psie	wycinki z gazet	nożyczki i klej	w domu	w grupie
	album o psach	wycinki	nożyczki i klej	w domu	w grupie

Źródło: Opracowanie własne.

²² Zob. przykład 1 (aneks, załącznik 1).

Zestawienie 3. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Piłka nożna”²³

	Cele	Metody, materiały	Narzędzia	Miejsce	Forma
Nauczyć się:	dobrze podawać piłkę	trenować	piłka i korki	w szkole	z grupą
	być najszybszy w moim klubie (-)	codziennie biegać	buty do biegania	w szkole	samodzielnie
	mieć mocne kopnięcia	migać kolegów	mieć korki	w domu	samodzielnie
Dowiedzieć się:	o wielu piłkarzach	czytać gazety	umieć czytać	w domu	samodzielnie
	ile lat ma Messi	od jego kolegów	„Nasza klasa”	w domu	samodzielnie
Wykonać (zrobić):	hat tricka (strzelić osiem goli w jednym meczu)	trenować z kolegami	korki i ochraniacze	w szkole	z grupą
				na boisku*	z rodziną**

* Dodatkowa odpowiedź na pytanie nauczyciela: Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

** Dodatkowa odpowiedź na pytanie nauczyciela: Jak jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

Źródło: Opracowanie własne.

²³ Zob. przykład 2 (aneks, załącznik 1).

Zestawienie 4. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Linijka”²⁴

	Cele	Metody	Materiały, narzędzia	Miejsce	Forma
Nauczyć się:	dobrze mierzyć	uczyć się	ołówek, linijka, książka	w szkole i w domu	samodzielnie
	dokonywać obliczeń	uczyć się	książka	w szkole i w domu	samodzielnie
Dowiedzieć się:	ile jest figur	uczyć się	ćwiczenia	w szkole i w domu	samodzielnie
	jak wyglądają inne figury	uczyć się	ołówek, linijka	w szkole i w domu	samodzielnie
Wykonać (zrobić):	test geograficzny	–	–	w szkole i w domu	z klasą

Źródło: Opracowanie własne.

Zestawienie 5. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań uczennicy na temat: „Samochód”²⁵

	Cele	Metody	Materiały, narzędzia	Miejsce	Forma
Nauczyć się:	kodeksu ruchu drogowego	czytał	książka	w szkole	w grupie
	znaków drogowych	oglądał	wzrok, atlas	w szkole	–
	naprawiać samochody	dowiadując się	–	–	–
Dowiedzieć się:	jak zbudowany jest samochód	słuchał	tata	w domu	–
	z czego robi się asfalt	pytał się	tata	w szkole i w domu	samodzielnie, z klasą
Wykonać (zrobić):	model samochodu	rysował	–	w szkole i w domu	samodzielnie
	album samochodów	–	–	–	–

Źródło: Opracowanie własne.

²⁴ Zob. przykład 3 (aneks, załącznik 1).

²⁵ Zob. przykład 4 (aneks, załącznik 1).

Zestawienie 6. Odpowiedzi uczennicy klasy III w badaniu cech podmiotowych działań uczennicy na temat: „Pies”²⁶

	Cele	Metody	Materiały, narzędzia	Miejsce	Forma
Nauczyć się:	więcej o zwierzętach	uczyła się	książka	w szkole i w domu	–
	o prehistorycznych zwierzętach	dowiadywała się	książka, internet	w domu	samodzielnie
	więcej o rasach psów	uczyła się	książka	w szkole i w domu	samodzielnie
	jak jest zbudowany	–	–	w szkole i w domu	z całą klasą, w grupie
Dowiedzieć się:	o rasach psów	czytała	internet, książka	w domu	samodzielnie
	jak zachowują się różne zwierzęta	dowiadywała się	internet, książka	w szkole i w domu	z całą klasą
	więcej o przyrodzie	czytała	książka	w szkole i w domu	z całą klasą
Wykonać (zrobić):	rysunek psa	rysowała	kartki, kredki	w szkole i w domu	z całą klasą
	namalować obraz o przyrodzie	namalowała	kartka, farby, pędzle	w szkole i w domu	w grupie
	figurkę psa	ugniatała	plastelina	w szkole i w domu	z całą klasą

Źródło: opracowanie własne.

²⁶ Zob. przykład 5 (aneks, załącznik 1)

Zestawienie 7. Odpowiedzi uczniw klasy III w badaniu cech podmiotowych działań uczennicy na temat: „Plaża”²⁷

	Cele	Metody	Materiały, narzędzia	Miejsce	Forma
Nauczyć się:	o krajobrazach nadmorskich	przeczytam	kartka	w szkole	–
	o klimacie nad morzem	przeczytam książkę	książka	w szkole	z całą klasą
	o pogodzie nad morzem	dowiem się	książka	w szkole	–
	o transporcie morskim	dowiem się	encyklopedia	w szkole	–
	o rodzajach piasku	w encyklopedii	encyklopedia	w szkole	z całą klasą
	o zabawach na plaży	narysuję	kredki	–	–
	ilustracje o morzu	zrobię ilustrację	komputer	–	–
Dowiedzieć się:	Dlaczego woda w morzu jest słona?	przeczytam	–	–	–
	Dlaczego piasek jest żółty?	w encyklopedii	encyklopedia	–	samodzielnie
	Dlaczego ludzie lubią spędzać tu czas?	dowiem się	–	–	w grupie
	Czy można utonąć, gdy się umie pływać?	–	–	–	–
Wykonać (zrobić):	album o latarniach morskich	wykonam	–	w szkole i w domu	w grupie
	rysunek plaży	narysuję	–	w szkole	samodzielnie
	zrobić origami	origami	papier kolorowy	w szkole i w domu	–

Źródło: Opracowanie własne.

²⁷ Zob. przykład 6 (aneks, załącznik1).

Rozdział 4

Kontrolowanie i ocenianie razem z dziećmi

W świecie, w którym każdy powinien umieć samodzielnie kierować swoim życiem, niezbędne będzie ciągłe dokonywanie samooceny.

Gordon Dryden, Jeannette Vos¹

Kontrola (samokontrola) i ocena (samoocena) to działania powiązane z planowaniem zadań edukacyjnych. Podmiot-dziecko, znając cel, może zdecydować o środkach, metodach i warunkach jego realizacji, może podejmować samokontrolę odnośnie przebiegu własnych działań (samokontrola bieżąca) oraz samokontrolę odnośnie ich rezultatu – zakresu realizacji celu (samokontrola końcowa).

Samokontrola i samoocena stanowią układ regulujący działania podmiotu. Układ ten, zdaniem W. Kojasa, reguluje przebieg aktywności podmiotu w trzech zasadniczych fazach tegoż działania:

- 1) preparacyjnej, kiedy to, opierając się na własnym systemie wartości, a także w związku z określonym zasobem pojęć podmiot podejmuje decyzje o przebiegu planowanych przez siebie działań ukierunkowanych na cel, możliwości i zakresu wystąpienia ich poszczególnych elementów, czyli „określa preferencje, wyważa wady i zalety oraz analizuje przyszłe konsekwencje obecnych rozstrzygnięć”;
- 2) realizacyjnej, kiedy to, wchodząc w sferę metainformacji i metaczynności, podmiot realizuje zaprojektowane zadania, stanowiące dla niego pewien system norm; dokonuje więc równolegle do ich przebiegu samokontroli, czyli zabezpiecza „prawidłowy przebieg działania zasadniczego”, co wymaga również podjęcia przez niego oceny i korekty realizowanych aktualnie działań;
- 3) kontrolno-oceniającej, kiedy to podmiot porównuje wynik danego działania z jego celem, a więc zmierza „do dokonania odpowiedniej oceny i ewentualnej modyfikacji kolejnych, podobnych działań” lub

¹ G. DRYDEN, J. VOS: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. JÓŹWIĄK. Poznań, Wydawnictwo Moderski i S-ka, 2000, s. 457.

podejmowania innych – stanowiących ich kontynuację po osiągnięciu właściwego poziomu samooceny².

Działania samooceniające są ściśle związane z działaniami samokontrolnymi, które, dostarczając im informacji o przebiegu działania i jego rezultatach, pełnią wobec nich funkcję pomocniczą. Sprzyjają formułowaniu przez podmiot-dziecko pewnych strategii. Wskazują na potrzeby podejmowania kolejnych działań edukacyjnych oraz określają ich kierunek. I tak na przykład na skutek pozytywnej samooceny dziecko może:

- kontynuować już podjęte działanie;
- projektować następne działanie, widząc możliwość wykorzystania doświadczeń i informacji z uprzedniego działania;
- podejmować nowe działanie.

Gdy samoocena wypada dla działającego podmiotu-dziecka niekorzystnie, może podjąć działania o charakterze:

- kompensacyjnym (gdy podmiot wyrównuje braki w wiedzy i umiejętnościach – w układzie informacji);
- korektywnym (gdy podmiot zamienia niektóre informacje, koryguje swoje działanie).

Może także zaistnieć taka sytuacja, kiedy to w wyniku negatywnej oceny, dziecko przerywa działanie, nie widząc sensu jego kontynuowania, lub nie podejmuje następnego działania.

Dziecko gromadzi zatem informacje o tym, jak samo działa, które środki (narzędzia, materiały) służą temu najlepiej, w jakich warunkach najkorzystniej oraz w jakim stopniu jest możliwe osiągnięcie założonego celu. W trakcie działania edukacyjnego lub w jego zakończeniu, podmiot-dziecko ocenia stan swojej wiedzy i umiejętności, które doprowadziły do realizacji celów częściowych i celu głównego. W ten sposób rozwija krytyczne myślenie³. **Gromadzi wiedzę o sobie i swoim działaniu.**

W podstawie programowej z 2009 roku jako jedno z najważniejszych zadań szkoły wymieniono „kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów”⁴. W części dokumentu dotyczącej nauczania w edukacji wcze-

² W. Kojas: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 44, 54–55 oraz 30.

³ Por. E. PIOTROWSKI: *Rola myślenia w procesie poznawania rzeczywistości przez ucznia*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 2. Red. K. ZATOŃ, T. KOSZCZYC, M. SOŁTYSIK. Wrocław, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2007, s. 174.

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

snoszkołnej znajdujemy równie ogólnie określone zadanie – „kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy”⁵. Jak wiadomo, ciekawość poznawczą dzieci można zauważyć między innymi dzięki ich pytaniom i stwierdzeniom. Konkretnie, szczegółowe hasła dotyczące tych dwóch rodzajów wypowiedzi formułowanych przez uczniów samorzutnie nie zostały uwzględnione w nowej podstawie programowej. Znajdujemy tam, wśród treści nauczania przewidzianych do realizacji w klasie I w zakresie edukacji polonistycznej, hasło – „[wspomaganie – B.O.K.] rozwoju umysłowego w zakresie wypowiadania się”, a wśród umiejętności społecznych w tym samym obszarze edukacji – komunikowanie w jasny sposób swoich spostrzeżeń, potrzeb i odczuć; kulturalne zwracanie się do rozmówcy, mówienie na temat, zadawanie pytań i odpowiadanie na pytania innych⁶. Na koniec klasy III uczniowie powinni umieć tworzyć wypowiedzi „właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych”, a także uczestniczyć w rozmowach – zadawać pytania, udzielać odpowiedzi i prezentować własne zdanie⁷. Dla porównania, możemy też podać przykłady haseł w podstawie programowej z 1999 roku. Wśród treści edukacyjnych wskazać należy „rozmowy” oraz „swobodne i spontaniczne wypowiedzi uczniów”⁸. Zatem możemy stwierdzić, że w wymienionych dokumentach – w „starej” i „nowej” podstawie programowej – pojawiają się hasła odwołujące się do konieczności kształcenia u uczniów na etapie kształcenia zintegrowanego umiejętności wypowiadania się, zadawania pytań, formułowania opinii, a nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że dzieci, czy będzie to ujęte w podstawie programowej, czy nie, lubią i chcą spontanicznie wypowiadać się.

Uzupełnieniem tego wątku niech będzie wgląd w treści niektórych programów opracowanych dla kształcenia zintegrowanego, tych, funkcjonujących w praktyce edukacyjnej wraz z wprowadzeniem podstawy programowej w 1999 roku i tych, aktualnych – od roku szkolnego 2009/2010 (w związku z wprowadzeniem nowej podstawy programowej). I tak, na przykład hasła dotyczące swobodnego, samorzutnego wypowiadania się uczniów, znajdują swój wyraz w pierwszej, wcześniejszej grupie programów w takich sformułowaniach, jak:

- kształcenie logicznego myślenia warunkującego nabycie umiejętności „jasnego wyrażania własnych myśli i przeżyć”, „uzasadniania wnio-

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129 z późn. zm.; Dz.U. z 2003 r. Nr 189).

- sków, dowodzenia słuszności wygłaszanych twierdzeń”, „**wyrażania sądów i poglądów**”⁹ na podstawie rzeczowych argumentów”¹⁰;
- kształcenie i doskonalenie umiejętności związanych z porozumiewaniem się w zakresie kształcenia polonistycznego, a ściślej – obcowania z literaturą¹¹;
 - „świadome używanie języka jako narzędzia porozumiewania się między ludźmi”, „komunikowanie o obserwowanych zjawiskach, procesach itp.”, „prezentowanie własnego punktu widzenia”, „argumentowanie i obrona własnego zdania”, „**swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci**”¹²;
 - podejmowanie prób „wyrażania własnych przeżyć i doświadczeń werbalnie, językiem ciała, plastyki, muzyki itp.”¹³;
 - „samodzielne interpretowanie wydarzeń, zjawisk”¹⁴;
 - „kształtowanie szczęśliwego, aktywnego poznawczo, asertywnego dziecka, umiejącego wypowiadać swoje zdanie i wysłuchać opinii innych ludzi”¹⁵.
 - kształcenie dzieci do wypowiadania się, aby umiały między innymi dzielić się wrażeniami, coś zakomunikować, poinformować, opowiedzieć, przywitać się i pożegnać, poprosić i przeprosić, zaciekać, opisać, zawiadomić, zaprosić, zapytać, pogodzić się, z kimś się zapoznać¹⁶.

Podobne sformułowania odnajdujemy w najnowszych programach edukacyjnych dla klas I–III, a wśród nich na przykład:

- „własne zdanie i punkt widzenia, refleksyjność [...]”¹⁷;

⁹ Wyróżnienia w cytowanych hasłach pochodzą od autorki niniejszego opracowania.

¹⁰ T.Z. DĄBROWSKA, A. PILICHOWSKA, A. ANTOS, L. BUDKOWSKA: *Pierwsze kroki. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej*. Łódź, Wydawnictwo Edukacyjne RES POLONA, 1999, s. 10.

¹¹ Por. U. STAWIŃSKA: *Ja, ty i świat. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej*. Łódź, Wydawnictwo Edukacyjne RES POLONA, 1999, s. 14, 37.

¹² A. JUSZKIEWICZ, W. WENT: *Program nauczania. Poznaję świat i wyrażam siebie. Kształcenie zintegrowane w klasach I–III*. Warszawa, Wydawnictwo Didasko, 1999, s. 23.

¹³ *Postrzegam świat całościowo. Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane. Etap I*. Oprac. G. TRELIŃSKI et al. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1999, s. 50.

¹⁴ M. SARNOWSKA: *Program nauczania zintegrowanego z elementami edukacji ekologicznej w klasach I–III*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 1999, s. 11.

¹⁵ J. FALISZEWSKA, E. MISIOROWSKA, J. KACPERSKA, T. WÓJCIK, C. CYRAŃSKI: *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I–III*. Kielce, Kielecka Oficyna Wydawnicza PW „MAC” SA, 1999, s. 5.

¹⁶ M. LOREK: „*Elementariusz*”. *Kształcenie zintegrowane. Program pracy w klasach I–III*. Katowice, Wydawnictwo Maria Lorek, 1999, s. 20, 22, 25, 47.

¹⁷ J. FALISZEWSKA: *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A. MAC Edukacja, 2005, s. 16.

- kształcenie umiejętności wypowiadania własnych opinii, przeżyć, komunikowania potrzeb”¹⁸;
- samorzutne stawianie pytań, „w celu zaspokojenia swojej ciekawości poznawczej”; „[stawianie pytań związanych – B.O.K.] z wydarzeniami z życia, własnymi zainteresowaniami, czytаныmi i wysłuchanymi tekstami, oglądanymi sztukami teatralnymi...”¹⁹;
- zadawanie pytań kolegom i nauczycielowi i prezentowanie własnego zdania²⁰;
- uczestniczenie w rozmowach: prezentowanie własnego zdania i umiejętność jego uzasadnienia²¹;
- prezentowanie własnego zdania²²;
- umiejętność uczestniczenia w rozmowach i wypowiadania się samorzutnego na różnorodne tematy, zadawania pytań, wyrażania własnego zdania w rozmowach²³;
- „swobodne, dłuższe wypowiedzi na temat bieżących wydarzeń, czytanych tekstów i oglądanych ilustracji, filmów”²⁴;
- umiejętność wyrażania swoich myśli w formie ustnej²⁵;
- „samorzutne wypowiedzi na tematy bliskie dzieciom”²⁶.

W niektórych starszych i nowszych programach edukacyjnych wskazuje się także na środki i sposoby dokonywania samokontroli i samooceny, słowem – praktyczne rozwiązania mające zainspirować nauczycieli do wdrażania uczniów do refleksyjnego, aktywnego uczenia się, brania odpowiedzialności za własne działanie, projektowania i planowania kolejnych

¹⁸ A. MITORAJ-HEBEL, K. SIRAK-STOPIŃSKA, M. JARZĄBEK, B. ZACHODNY, K. SABBO: *Kolorowa klasa. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*. Gdynia, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2010, s. 8.

¹⁹ J. BRZÓZKA, K. HARMAK, K. IZBIŃSKA, A. JASIOCHA, W. WENT: *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3*. Warszawa, WSiP, 2009, s. 45.

²⁰ E. MISIOROWSKA, C. CYRAŃSKI: *Nasza klasa. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A. MAC Edukacja, 2009, s. 18 i 19.

²¹ A. KORCZ, D. ZAGRODZKA: *Witaj szkoło! Program nauczania dla klas 1–3 szkoły podstawowej. Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska, 2009, s. 16.

²² T. JANICKA-PANEK, B. BIELEŃ, H. MAŁKOWSKA-ZEGADŁO: *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej. Szkoła na miarę*. Warszawa, Nowa Era, 2009, s. 62.

²³ A. KOPIK, M. ZATORSKA: *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce, Europejska Agencja Rozwoju, 2011, s. 28 i 29.

²⁴ J. HANISZ: *Wesoła Szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. Warszawa, WSiP, 2009, s. 73.

²⁵ A. JEGIER, B. SZUROWSKA: *Skarby. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Juka-91, 2011, s. 74.

²⁶ H. PIĘTA, D. ORZECHOWSKA, I. TOLAK, M. STĘPIEŃ: *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej. Uczę się z Ekoludkiem*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak, s. 13.

zadań. Najczęściej można je odnaleźć w zeszytach ćwiczeń i innych materiałach uzupełniających do podręczników szkolnych, jak na przykład:

- karty samooceny²⁷;
- dzienniczki ucznia z kartami oceny i samooceny, takie jak „Moja szkoła – moje sukcesy. Dzienniczek ucznia klasy drugiej”²⁸, zintegrowanego z kształceniem według programu *Moja szkoła*²⁹. Samoocena osiągnięć ucznia jest w nim powiązana z oceną ze strony nauczyciela i rodzica (uczeń uzupełnia dwie rubryki – „Moje sukcesy” i „Oceniam siebie sam”, rodzic jedną – „Sukcesy mojego dziecka”, nauczyciel także jedną – „Inne informacje nauczyciela”);
- „Rzeka pewnych umiejętności” i „Szczyt naszych możliwości”, czyli plansze, na których dzieci mają zaznaczyć, jak daleko dopłynęła ich żaglówka (symbol żaglówki z imieniem dziecka przy danej przystani rzecznej) czy jak wysoko w górę wspięli się, niosąc swój plecak (symbol plecaka z imieniem dziecka)³⁰;
- plansze edukacyjno-oceniające, na których dzieci (cztery plansze w roku) oceniają się wraz z nauczycielem, przyklejając w odpowiednim miejscu naklejkę – nagrodę za wykonane zadanie³¹.

Z wdrażania dzieci do samooceny (i samokontroli) wynikają różne korzyści. Ewa M. Braszko twierdzi, że samoocena:

- „– Doskonali różne umiejętności.
- Daje możliwość weryfikacji zachowań i postaw.
- Wyrabia samokrytykę.
- Kształtuje ocenę własnego współdziałania w grupie.
- Pozytywnie motywuje do dalszej pracy.
- Dodaje wiary we własne siły, ośmiela.
- Uczy odpowiedzialności.
- Wyrabia większą koncentrację.
- Wyzwala otwartość, kreatywność.
- Daje poczucie sukcesu.
- Pozbawia uczucia lęku przed tym, co nieznane lub mało znane.
- Zmniejsza lęk przed oceną.

²⁷ Przykład kart samooceny pojawia się w niektórych programach edukacyjnych, jako jedna z propozycji kontroli i oceny. Zob. m.in.: E. MISIOROWSKA, C. CYRAŃSKI: *Nasza klasa...*, s. 56.

²⁸ M. OBARA: *Moja szkoła – moje sukcesy. Dzienniczek ucznia klasy drugiej*. Kielce, Przedsiębiorstwo Wielobranżowe „MAC”, 2000.

²⁹ J. FALISZEWSKA, E. MISIOROWSKA, J. KACPERSKA, T. WÓJCIK, C. CYRAŃSKI: *Moja szkoła...*

³⁰ E.M. BRASZKO: *Samoocena w nauczaniu zintegrowanym. Propozycje rozwiązań*. „Nauczanie Zintegrowane” 2004, nr 4, s. 16.

³¹ A. KORCZ, D. ZAGRODZKA: *Witaj szkoło! Program nauczania dla klas 1–3 szkoły podstawowej. Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska, 2009, s. 44.

- Kształci efektywną komunikację.
- Zwiększa świadomość i trafność wyrażania swoich potrzeb i odczuć.
- Stwarza lepszą atmosferę do współpracy”³².

Wartość samokontroli i samooceny jest niezaprzeczalna. Obok informacji na temat celów edukacyjnych, dzieci gromadzą ważną dla własnego rozwoju wiedzę o sobie samych. Wiedza ta będzie tym pełniejsza i wartościowsza, im częściej **działania samokontrolne i samooceniające dzieci będą sprzężone z ich rzeczywistym planowaniem zadań edukacyjnych**. Mimo dużego postępu w praktyce pedagogicznej, najczęściej jednak nauczyciele decydują się tylko na wdrażanie dzieci do samooceny. Tylko nieliczni innowatorzy proponują dzieciom te rodzaje działań (planowanie i ocenę), słusznie upatrując w nich niezwykle cenną strategię **uczenia się**.

Jak wiadomo, pewnych znamion edukacji aktywnie przygotowującej uczniów od najmłodszych lat do podmiotowego i efektywnego działania, możemy szukać w historii myśli pedagogicznej na przełomie XIX i XX wieku za sprawą tzw. nurtu nowego wychowania. Jego pojawienie się zapoczątkowało rozwój wielu koncepcji edukacyjnych, sytuujących dziecko – jego możliwości, potrzeby, zainteresowania – w centrum zainteresowań pedagogiki.

Przykłady takiego myślenia o dziecku można wskazać w wielu projektach i koncepcjach edukacyjnych (niekoniecznie wpisujących się w nurt nowego wychowania). Na gruncie polskim, wskazałabym osobę Janusza Korczaka, jako wychowawcę poszukującego nowatorskich rozwiązań organizacyjnych w Domu Sierot. Wśród nich można wyróżnić wiele takich środków i sposobów, które były przejawem formułowania zadań przez wychowanków (np. planowanie dyżurów, pełnienie różnych funkcji) oraz takich, w których przejawiała się kontrola i ocena tychże zadań (np. sąd koleżeński – kary i nagrody proponowane przez samych wychowanków).

Na gruncie europejskim, a konkretnie – w pedagogice francuskiej, można by wskazać koncepcję pedagogiczną Celestyna Freineta. To z niej wywodzą się takie sposoby pracy z dzieckiem, jak planowanie i **samokontrola z samooceną**. Dzieci, kontrolując zadania zapisane na karcie planu indywidualnej pracy, uczą się dokonywania samokontroli i samooceny bieżącej; za pomocą karty samooceny, analizowanej na koniec tygodnia pracy, uczą się dokonywania samokontroli i samooceny końcowej (por. przykład 2 i 3).

Uzupełnianie kart samooceny odbywa się raz w tygodniu podczas tzw. walnego zebrania – uczniów i nauczyciela. Najpierw uczestnicy spotkania omawiają wszystkie sprawy, jakie miały miejsce w klasie w ciągu mijającego tygodnia. Przewodniczący zebrania – jeden z uczniów, udziela głosu

³² E.M. BRASZKO: *Samoocena w nauczaniu zintegrowanym...*, s. 15.

Przykład 3. Karta samooceny dla klasy II i III uzupełniona przez dziecko

Imię i nazwisko Klasa 2A

Moje osiągnięcia w tygodniu od 1.10.2012 do 5.10.2012

(data) (data)

ZŁE	NIEDOSTATECZNIE	DOSTATECZNIE	DOŚĆ DOBRE	DOBRE	BARDZO DOBRE	CELUJĄCO	Podpis rodziców	Podpis nauczyciela
				•			CZYTANIE	
				•			PISANIE	
						•	ZADANIA Z PROBLEMEM	
						•	RACHUNEK	
						•	MATEMATYKA	
						•	PLASTYKA	
						•	TECHNIKA	
					•		MUZYKA	
				•			KULTURA FIZYCZNA	
						•	ZACHOWANIE	
			•				PILNOŚĆ	
			•				SPRAWNOŚCI	
					•		KOLEŻEŃSKOŚĆ	

Źródło: Opracowanie własne.

Dobrze, gdy walne zebranie może się zakończyć jeszcze prezentacją uczniowskich ocen przed całą klasą – wtedy uczniowie włączają się do oceny swoich kolegów, argumentują własne zdanie, gromadzą wiedzę o kontroli i ocenie. Nauczyciel wyjaśnia ewentualne problemy w związku z zaproponowanymi ocenami. Następujący dialog³³ ilustruje przebieg dokonywania samooceny przez dzieci pod kierunkiem nauczyciela.

N: Koleżanki rozdają wam w tej chwili karty samooceny. Nim zaczniecie je uzupełniać, każdy przyniesie sobie na stolik kartę planu z poniedziałku, tę, co są w teczkach.

U: Proszę panią, mogę dzisiaj wziąć do domu, bo mama chciała zobaczyć tą kartę?

N: Tak, dzisiaj tak, ale w poniedziałek przynosisz do klasy.

[...]

N: Bierzemy jakiś kolorowy pisak do ręki. Będziemy sobie...

U: Czarny?

N: ...odhaczać na karcie planu, co udało się nam zrealizować.

U: Piotrek, mogę pożyczyć?

N: Zaczynamy od edukacji polonistycznej. Patrzymy, jakie teksty sobie tam zaznaczyliście. Co tu mamy? Proszę czytać głośno. Klaudynka³⁴.

U(K): „Jakim będziesz uczniem?”, „Dla naszej pani”, „Pamiętka Karoliny”...

N: „Pamiętnik Karoliny” i wiersz – „Ile...”

U(K): „Ile...”

N: Mieliście się wszyscy uczyć czytać pięknie tego tekstu „Dla naszej pani”. Ostatnio to przećwiczyliśmy i nieciekawie nam wyszło. Czy ktoś jeszcze w domu poćwiczył czytanie? Proszę się teraz odpowiednio ocenić, odhaczyć.

U: Proszę panią, ja dostałem dwie kartki...

N: To jedną mi oddaj. No, nie ma problemu przecież. I wiersz „Ile...” – te dwa teksty miały być do nauczania się pięknego czytania. [...] Kto nie otrzymał kartki? [Jeden uczeń się zgłasza]. To proszę sobie podejść do biurka i wziąć. [...] Odhaczyć, co się udało. Z gramatyki były rzeczowniki i czasowniki. Pamiętacie – robiliśmy dużo ćwiczeń.

³³ Zapis ten pochodzi z nagrania zrealizowanego podczas eksperymentu pedagogicznego w klasie III dnia 15.10.2012 r. (por. rozdział 3 oraz: B. OELSZLAEGER: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 97. Z zapisu wybrano ważne dla prowadzonego wywodu fragmenty. Został on opatrzony niezbędnymi dla jego zrozumienia informacjami – podano je w nawiasach kwadratowych. Skróty N i U oznaczają odpowiednio: Nauczyciel, Uczeń.

³⁴ Wypowiedź uczniów wymienionych w tekście z imienia oznaczono U(), w nawiasie podając pierwszą literę imienia. Czasem, dla rozgraniczenia wypowiedzi różnych uczniów, zastosowano zapis U(1), U(2); wypowiedzi zbiorowe określono jako: Uczniowie.

Czy już potraficie te części mowy wyszukać w zdaniu? Wiecie, co to są czasowniki i rzeczowniki?

Uczniowie: Tak.

N: No to dobrze. [...] Edukacja matematyczna. Na matematykę trochę mało czasu poświęciliśmy w tym tygodniu. W przyszłym musimy sobie podsumować i zrobić sprawdzian z dodawania i odejmowania. Pamiętajcie, mamy to już na widoku. W poniedziałek zastanowimy się, jak to zrobić. Porównywanie różnic było?

U(1): Tak.

U(2): Tak.

N: Jednostki miary i czasu?

U(1): Było.

U(2): Było.

N: Proszę odhaczyć. Kto jeszcze sam w domu ćwiczył jednostki, bo były problemy? Tam się Marta zgłaszała, że będzie ćwiczyła. Kto? Wy-soko ręka w górę, żebyśmy wiedziała kto. [Uczniowie zgłaszają się]. Dobrze, cieszę się – dwie, trzy, cztery osoby to mało.

U: Pięć.

N: Edukacja – pięć – środowiskowa, wzajemne zależności roślin i zwierząt.

U(1): Było.

U(2): Było.

N: Pięknie nam tutaj dzisiaj się sfinalizowało, nawet dwie osoby popracowały jeszcze więcej. Zarówno te osoby, jak i inne, które w domu robiły więcej niż trzeba było, mają prawo wysoko ocenić się z pracy samodzielnej. Pamiętajcie. Edukacja plastyczna – teraz możemy głośno przeczytać, co to było.

Uczniowie: Ser-dusz-ko.

N: Edukacja plastyczna.

U: „Kwiaty dla naszej pani”.

N: No, nad tym serduszkiem zastanawialiśmy się, ale potem, w ostatniej chwili stwierdziliśmy, że wy go sobie wykorzystacie na Dzień Matki. No i edukacja muzyczna. „Najłatwiejsze...”

Uczniowie: „...ciasto w świecie”.

N: „Tak, tak, tak.” Kto wie, jak się ocenić – do roboty. Proponuję ołówkiem.

U: Mogę wziąć pisak z półeczki?

N: Nigdzie nie wstajemy. Kto się oceni, zgłasza się, bo chciałby się na pewno wypowiedzieć.

U: A co to jest rachunek?

N: Liczenie, liczenie.

U: Proszę panią...

N: Proszę, Piotr. Słuchamy.

U(P): Z czytania..., jestem najbardziej zadowolony z koleżeńskości...

N: Tak.

U: Ty i koleżeński?

- U(P): A najbar..., a najmniej zadowolony jestem z zachowania.
N: Słuchajcie, a jeszcze data... Jaką tam wpiszeć datę?
U: Od jedenastego...
N: Od jedenastego, dziesiątego...
U: Ja, piętnastego.
N: ...do piętnastego, dziesiątego. Proszę, Mateusz się wypowie.
U(M): ...
U: Piętnastego?
N: Dzisiaj jest piętnasty.
U(M): Jestem niezadowolony z matematyki...
U: Od którego?
U(M): ...z kultury fizycznej, a pilności i koleżeńskości...
N: Czy jest ktoś, kto się ocenił z czegoś źle?
U: Mariusz.
N: Czy jest ktoś, kto się „niedostatecznie” ocenił? Albo „dostatecznie”?
U: Ja – „źle”.
N: A czy jest ktoś, kto się ocenił - „dostatecznie”? Z czego, Rafał?
U(R): Z muzyki.
N: Tak? Uważasz, że jest tak kiepsko?
U: Proszę panią, a ja w tamtym tygodniu...
N: A czy jest ktoś, kto się ocenił z czegoś - „celująco”?
Uczniowie: Ja! Ja! Ja!
N: Magda, z czego?
U(M): Z prac samodzielnych.
N: Acha.
U: A ja?
N: No?
U: Z techniki i koleżeństwa.
N: A ty?
N: Ja, z kultury fizycznej.
U: Proszę panią, a ja postawiłem sobie same czwórki.
N: Proszę podpisać karty i wręczyć mi je. Ja się im przypatrzę.
U: Proszę panią, ja się w tamtym tygodniu oceniłem – „dostatecznie”.
N: Słuchajcie, wykresy robimy dopiero po zatwierdzeniu przeze mnie, a nie wcześniej, bo może coś trzeba będzie skreślić.
U: Ja w tamtym tygodniu z zachowania – „dostateczny”.
N: Proszę mi oddać. Proszę siadamy na parkiecie w środku sali. [...]
U(1): Ej, ja chyba się z muzyki nie oceniłem.
U(2): Ja wszystko mam na „czwórkę”.
N: Wszyscy już?

Wdrażanie dzieci do samokontroli i samooceny uczenia się, to zadanie dość trudne, ale jakże kształcące – dla nich samych i dla nauczyciela. Aby działania te były skuteczne i przynosiły zadowalające rezultaty,

nauczyciel musi ciągle zmieniać sposoby, środki i warunki pracy – tak projektować zajęcia edukacyjne swoich uczniów, aby ich realizowanie było nie tylko skuteczne (w sensie realizacji celów kształcenia), lecz także interesujące, tak by dzieci codziennie przychodziły chętnie do szkoły. **Jak uzyskać taką wiedzę?**

Jednym ze sposobów jest z pewnością wsłuchiwanie się w spontaniczne wypowiedzi uczniów, innym – obserwowanie ich podczas pracy, jeszcze innym – zamieszczanie w kartach (fiszkach) samooceny pytań o własną pracę lub o życzenia uczniów. Może nim być także systematyczne dokonywanie przez nauczyciela oceny własnych działań pedagogicznych.

Do systematycznego i dokładnego kontrolowania i oceniania przygotowanych i realizowanych zajęć przez nauczycieli pracujących z dziećmi w klasach młodszych, zachęca między innymi autorka jednego ze znanych i pierwszych w Polsce innowacyjnych programów kształcenia zintegrowanego, „*Elementariusz*”, M. Lorek.

W programie zamieszcza cztery grupy pytań, które miałby sobie zadawać nauczyciel odnośnie realizowanych zadań³⁵:

- „**Zadanie 1:** Zapewnić przyjazne i różnorodne środowisko edukacyjne uwzględniające rozwój fizyczny i polisensoryczne doświadczenie świata, w kręgu ludzi, sztuki, techniki i przyrody”. (Przykłady zamieszczonych w programie pytań: „Czy dobieram różnorodne metody i style nauczania – uczenia się?”; „Czy zajęcia odbywały się poza salą lekcyjną i jak często?”);
- „**Zadanie 2:** Prowadzić do nabywania i rozwijania umiejętności czytania, pisania, liczenia i komunikowania się”. (Przykłady zamieszczonych w programie pytań: „Czy opowiadałam dzieciom o swoich ulubionych książkach z dzieciństwa?”; „Czy stwarzam takie sytuacje, w których dzieci w naturalny sposób posługują się matematyką?”);
- „**Zadanie 3:** Pomagać dzieciom kształtować prawy charakter”. (Przykłady zamieszczonych w programie pytań: „Czy sama przestrzegam wspólnie ustalonych norm, np. czy się nie spóźniam do pracy?”; „Czy dzieci oceniają swoje postępowanie w kręgu rady?”);
- „**Zadanie 4:** Pracować, bawić się razem z uczniem”. (Przykłady zamieszczonych w programie pytań: „Czy proponując treść kolejnego cyklu lub ustalając zadania, radziłam się dzieci co do wyboru?”; Czy zamiast inicjować pozwalam, by dzieci

³⁵ M. LOREK: „*Elementariusz*”..., s. 95–97.

same wystąpiły z projektami?”; „Czy zawsze przestrzegałam zasady, że jeśli dzieci pracują, przygotowują coś pożytecznego, to ja także robię to razem z nimi?”.

Taką próbę podjęła także jedna ze studentek pedagogiki³⁶, która w przygotowanym przez siebie scenariuszu zajęć zamieściła:

- przykłady sposobów dokonywania **samokontroli i samooceny przez uczniów**, które dostarczają jednocześnie nauczycielowi informacji o jego działaniach (*propozycja ewaluacji dla uczniów klas I – Magiczne kolory* oraz *propozycja dla uczniów klas II i III – Ankieta ewaluacyjna* – por. przykład 4 i 5);
- przykład dokonywania **samokontroli i samooceny przez nauczyciela** – (*Zestaw pytań do samooceny nauczyciela po zajęciach* – por. przykład 6).

Przykład 4. Propozycja ewaluacji zajęć dla uczniów klasy I – *Magiczne kolory*

Na dzisiejszych zajęciach spróbujemy zabawić się w „trójbarwnych malarzy”. Przygotuj kredkę czerwoną, czarną i zieloną, a następnie, rysując nimi, opowiedz mi:

- co najbardziej podobało Ci się na zajęciach – zrób to kolorem czerwonym;
- co podczas zajęć nie podobało Ci się – użyj kredki czarnej;
- co chciałbyś, żeby pojawiło się podczas zajęć – namaluj to kolorem zielonym.

Źródło: M. Biegun – zob. przypis 36.

Przykład 5. Propozycja dla uczniów klas II i III – Ankieta ewaluacyjna

Chciałabym, żebyś podzielił się ze mną uwagami na temat dzisiejszych zajęć. Spróbuj więc dokończyć poniższe zdania:

Lubię, gdy na zajęciach.....
 Chciałbym (chciałabym), aby na zajęciach.....
 Nasza Pani.....
 Nie podoba mi się, gdy.....
 Chciałbym (chciałabym), aby w czasie zajęć można było.....
 Nie lubię, gdy na zajęciach.....
 Chciałbym (chciałabym), aby podczas zajęć Pani.....
 Największą trudność sprawiło mi dziś.....

Źródło: M. Biegun – zob. przypis 36.

³⁶ Chodzi o studia podyplomowe w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, organizowane przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w Instytucie Nauk o Edukacji w Cieszynie. Przykłady ankiety ewaluacyjnej opracowała w ramach warsztatów metodycznych mgr Małgorzata Biegun.

Zarówno w literaturze przedmiotu, jak i praktyce pedagogicznej funkcjonuje wiele innych form i sposobów dokonywania przez uczniów (i nauczycieli) samokontroli i samooceny. Refleksja, która się wówczas

Przykład 6. Zestaw pytań do samooceny nauczyciela po zajęciach

1. Jak czułam się podczas prowadzenia zajęć?
2. Czy coś mnie rozpraszało?
3. Czy coś mnie denerwowało?
4. Czy byłam do zajęć przygotowana?
5. Czy dzieci rozumiały swoje polecenia?
6. Czy wszystkie dzieci były zainteresowane lekcją?
7. Czy dzieci nie okazywały odznak znudzenia?
8. Czy uczniowie chętnie wykonywali swoje polecenia?
9. Czego dzieci się nauczyły?
10. Jak dzieci podsumowały zajęcia?
11. Czy podnosiłam głos na zajęciach?
12. Czy musiałam upominać uczniów?
13. Czy faworyzowałam jakichś uczniów?
14. Czy chwaliłam uczniów podczas zajęć?
15. Czy zrealizowałam wszystkie założenia?

Źródło: M. Biegun - zob. przypis 36.

pojawia u ucznia, stanowi metodę wspierającą uczenie się uczniów oparte na samoregulacji³⁷.

Aby jej rezultaty mogły wpłynąć na podejmowanie uczenia się przez uczniów, a także na jego charakter (np. uczenie się receptywne lub aktywne), nie wystarczy z uczniami dokonywać samooceny ich działań raz na jakiś czas, niesystematycznie. **Potrzebne są zmiany systemowe na pierwszym etapie edukacji** – edukacji wczesnoszkolnej – na przykład wdrożenie do praktyki szkolnej prakseologicznej koncepcji działań edukacyjnych, opartej na autentycznym zapraszaniu uczniów do projektowania oraz kontroli (samokontroli) i oceny (samooceny) podjętych przez nich działań. **Jest to kolejny, istotny wymiar integracji w edukacji wczesnoszkolnej.**

³⁷ Por. S.G. PARIS, L.R. AYRES: *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Przeł. M. JANOWSKI, M. MICIŃSKA. Warszawa, WSiP, 1997, s. 110.

Rozdział 5

Uczyć uczenia się – w stronę praktyki edukacyjnej

[...] edukacja wczesnoszkolna jest propozycją dla dziecka, a nie dziecko jest dla edukacji wczesnoszkolnej.

Ryszard Więckowski¹

Nauczanie i uczenie się dzieci opierające się na ich zainteresowaniach, a tym samym – rozwój indywidualnych zdolności, jest możliwe przy założeniu, że nauczyciel nie boi się odchodzić od utartych schematów, wynikających z programów nauczania i sprzężonych z nimi treści podręczników szkolnych. Co więcej – sam tworzy ten program i zastanawia się nad tym, jak osiągnąć cele edukacyjne. Ucząc dzieci prawdziwie krytycznego myślenia, kreatywnego rozwiązywania różnych sytuacji, a nie – podążania „mentalnymi obwodnicami”, bez konieczności zastanawiania się nad różnymi możliwościami wynikającymi z danego problemu, przedmiotu zainteresowań, wreszcie – edukacji, włącza je do projektowania i planowania zajęć edukacyjnych (np. na dzień, tydzień pracy).

W dalszej części tego rozdziału przedstawiam projekt tygodniowego cyklu zajęć będący pomysłem na niestereotypowe zajęcia edukacyjne. Traktuję to jako inspirację dla tych wszystkich nauczycieli-praktyków, którzy chcieliby zastanowić się nad tym, **jak rozpoznać i jak rozwijać zainteresowania**, a pośrednio – **zdolności dzieci**². Uważam, że od czasu do czasu tego typu zajęcia powinny znaleźć miejsce w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach – studenci muszą nie tylko w teorii

¹ R. WIĘCKOWSKI: *Swoistość edukacji wczesnoszkolnej, jej istota, podstawowe problemy*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. PALKA. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1994, s. 77.

² Zob. m.in.: B. DYRDA: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012; T. GIZA: *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*. Kielce, Wszechnica Świętokrzyska, 2011; T. LEWOWICKI: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa, WSiP, 1986; M. TYSZKOWA: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990; E. PIOTROWSKI: *Szanse ucznia zdolnego w dobie globalizacji*. W: *Wokół dydaktyki podmiotowej*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn, Uniwersytet Śląski (Filia), 2003, s. 27–40.

poznać, **jak uczyć dzieci uczenia się**, lecz także w praktyce, by móc odważnie podejmować rzeczywiste działania edukacyjne razem z dziećmi³.

Projekty (pomysły) te mogą być realizowane odpowiednio w klasach II i III (*Jak i gdzie wieje górski wiatr?* – PROJEKT) oraz w klasach I–III (*Co się kłębi w głowie?* – POMYSŁ). Nie mają one charakteru przykładowego scenariusza, lecz stanowią raczej swoistą kanwę dla działań edukacyjnych, z podstawowymi ich fazami – preparacyjną, realizacyjną i kontrolno-oceniającą. Zdając sobie sprawę z tego, że nauczyciele małą wagę przywiązują do **wspólnego z uczniami – projektowania zajęć edukacyjnych**, na tę fazę – fazę preparacyjną (w różnych jej aspektach) – przeznaczam najwięcej miejsca.

Przedstawiając projekty jako propozycje pracy z dziećmi, chcę pokazać, że w gruncie rzeczy to wszystko, co kryje się pod hasłem „**uczenia się uczenia**”, jest stosunkowo łatwe do realizacji we wczesnej edukacji.

W projekcie zajęć edukacyjnych pt. *Jak i gdzie wieje górski wiatr?* w poszczególnych punktach wskazuję na różnorodne sposoby ich **planowania przez nauczyciela razem z uczniami** i sposoby realizacji wspólnie podjętych zadań. Zakładam bowiem szeroko pojętą **inicjatywę i aktywność zarówno nauczyciela, jak i uczniów**. Podaję niektóre cele edukacyjne, możliwe do osiągnięcia w ramach projektu opartego na pracy z poezją⁴. Wskazuję również pewne środki i sposoby realizacji tychże celów, a poprzez nie – możliwości uzyskania wszystkich rodzajów integracji i kształcenia umiejętności kluczowych.

³ Zob. B. PISCITELLI: *Practicing What We Preach: Active Learning in the Development of Early Childhood Professionals*. In: *Promoting. Meaningful. Learning. Innovations in Educating Early Childhood Professionals*. Ed. N. YELLAND. Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children, 2000, s. 38–39; B. KAŠÁČOVÁ: *Univerzitná povaha učiteľskej prípravy a profesionality alebo víťazstvo nad činnosťou*. W: *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teorii a výskumoch*. Red. B. KAŠÁČOVÁ, M. CABANOVÁ. Banská Bystrica, Agentúra na Podporu Výskumu a Vývoja, 2009, s. 27.

⁴ Zob. M. DAGIEL: *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami – o doświadczeniach językowych trzecioklasistów*. Warszawa, CKE, 2011, s. 130–133; B. KORUS: *Praca nad poezją w klasach I–III. Przegląd stanowisk*. „Nauczanie Początkowe” 2006, nr 2, s. 26–31; Z. REDLARSKA: *Opowiadanie świata*. „Życie Szkoły” 2004, nr 8, s. 546–549; I. USZYŃSKA: *Praca z książką*. „Życie Szkoły” 2004, nr 8, s. 539–540; A. WILAND: *Zabawy ze słowem. Koło polonistyczne uczniów klas niższych*. „Życie Szkoły” 2007, nr 2, s. 41–45; J. WOJCIECHOWSKA: *Codzienne doświadczenia w narracji ucznia a potoczność jako kategoria opisu*. W: „Świat i Słowo. Filologia, Nauki Społeczne, Filozofia, Teologia”. Nr 1 (20). Red. A. BANOT, M. KOPCZYK. Bielsko-Biała 2013; I. KONOPNICKA: *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2013.

Jak i gdzie wieje górski wiatr? – PROJEKT⁵

I etap – część pierwsza

Cele zajęć:

- umożliwienie uczestnikom zajęć przyjęcia ról twórców i użytkowników zadań edukacyjnych;
- wdrażanie do planowania i organizowania pracy, a także podejmowania bieżącej samokontroli i samooceny działań;
- nabywanie umiejętności skutecznego porozumiewania się;
- wdrażanie do współpracy w zespole;
- wykorzystanie tekstu literackiego jako inspiracji do dalszych działań.

Jak wiadomo, są różne możliwości wprowadzania uczniów w tematykę zajęć. W przypadku niniejszego projektu zajęć, chodzi o zainteresowanie ich tematyką górską.

Tak więc możemy na przykład:

- porozmawiać z uczestnikami zajęć o przeżyciach z wycieczki w góry;
- porozmawiać z nimi o obejrzanym wspólnie filmie, wystawie i o tematyce górskiej;
- **zaprezentować interesujące reprodukcje akwarel przedstawiające np. Beskid Śląski.**

Dzielimy uczestników zajęć na grupy (4–5-osobowe). Każda grupa uczniów otrzymuje: ilustrację – reprodukcję przedstawiającą krajobraz beskidzki; kartkę dużego formatu (najlepiej arkusz papieru formatu...) z narysowanym na środku kółkiem (por. mapy mentalne, rozdz. 2).

 **Zadanie 1:** Uczniowie mają wpisać wewnątrz koła jakieś słowo, określenie lub wyrażenie, ujmując treść danej ilustracji. Potem odbywa się prezentowanie ilustracji i jej tytułu (zapisanego jako wyrażenia bazowego dla mapy mentalnej) na forum klasy.

Studenci, na zajęciach warsztatowych w zakresie tematu *Jak i gdzie wieje górski wiatr?*, wpisali wewnątrz koła następujące wyrażenia: *Jesień w górach; Poranek w górach; Barwy jesieni; Z biegiem rzeki; Góry; Leśniczówka; Szlakiem pstrąga; Jesienne kolory; Zima w lesie; Tajemnice gór.*

 **Zadanie 2:** Uczniowie mają wymyślić i zapisać na planszy na co najmniej 15 sposobów ujęcia treści ilustracji. (Trzeba dokonać zapisu na odpowiednim promyku lub najpierw na mniejszych kartkach, a potem dopiero przykleić je na planszę, tworząc promyki). Na zakoń-

⁵ Projekt ten przedstawiłam w szerszej formie w: B. OELSZLAEGER: *Uczenie się i indywidualny rozwój dzieci we wczesnej edukacji, czyli planować, uczyć (się) i oceniać razem z dziećmi*. W: *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*. Red. T. GIZA, I. PAŁGAN. Radom, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, 2012, s. 127–140.

czenie każda grupa prezentuje rezultat swojej pracy. Mogą powstać na przykład: opisy, zaproszenia, wiersze, wyliczanki, zagadki, przysłowia, podziękowania, listy, reklamy.

⇒ Sugestie:

Należy zadbać o warunki do tej prezentacji:

- Trzeba określić właściwą liczbę osób w grupie – wydaje się, że najlepiej byłoby, gdyby w jednej grupie pracowało 4–5 osób.
- Trzeba zapewnić wystarczającą ilość czasu na zabawy słowem.
- Każda grupa musi mieć także wystarczającą ilość czasu na przedstawienie rezultatów swojej pracy.
- Na koniec każdej prezentacji uczestnicy zajęć mogliby ocenić swoją pracę nawzajem, na przykład: wypowiadając się na temat rezultatów pracy, nagradzając oklaskami itp.

I etap – część druga

Zadajemy pytania typu: *Czego chcielibyście się dowiedzieć o górach? Jakie macie w związku z tym (chodzi o wcześniejsze zajęcia) pytania?* Prosimy o zapisanie pytań na odrębnych kartkach. W dalszym ciągu praca odbywa się w grupach. Na koniec uczestnicy zajęć odczytują zapisane pytania.

⇒ Sugestie:

- Dzieci mogą pisać jakiekolwiek pytania, w miarę upływu czasu i rytmicznego projektowania przez nich zajęć właśnie w tej formie, możemy polecić im, aby nie układały pytań zaczynających się od zaimka pytajnego „czy?” (pytań rozstrzygnięcia) – możemy im też ułatwić zadanie, wypisując na tablicy inne zaimki pytajne typu: „jak?” „dlaczego?”, „kiedy?” itp.
- W klasie będzie około 5 grup. Nawet jeżeli każda z nich zapisze tylko 6 pytań, to i tak będzie ich łącznie ok. 30, a więc bardzo dużo. **Te pytania mają być drogowskazami do kolejnych zajęć w ciągu tygodnia.** Możemy je wykorzystać i opracowywać na wiele sposobów, na przykład:
 - Możemy zapisać wszystkie pytania na jednej planszy i przypiąć na gazetce ściennej, aby codziennie przed i po zajęciach zastanawiać się razem z uczniami, na które z nich już znaleźliśmy odpowiedź, które będziemy opracowywać w danym dniu (dziś, jutro), z których zrezygnujemy itp.
 - Możemy ograniczyć liczbę pytań na przykład do jednego – najważniejszego zdaniem całej grupy – pytania. Wtedy będzie ich łącznie 5 (jeśli będzie 5 grup) i mogą stanowić tak zwane **ośrodki tematyczne dnia** czy **tematy kompleksowe**.

I etap – część trzecia

Stawiamy pytania typu: *Jak możemy znaleźć odpowiedzi na te pytania? Co chcielibyście robić?* Proponujemy „giełdę pomysłów” – w grupach lub zbiorowo. Oto jak mogą odpowiedzieć uczestnicy zajęć:

- Przeczytamy w książkach i encyklopediach;
- Będziemy szukać informacji w czasopismach, na mapach i w Internecie;
- Opracujemy czytanekę o tematyce górskiej;
- Przeprowadzimy wywiady;
- Wybierzemy się na wycieczkę w góry.

Tak sformułowane pomysły są zadaniami edukacyjnymi. Dzieci identyfikują się z nimi, chętniej, niż gdyby im je nauczyciel zlecił do realizacji, podejmują aktywność.

⇒ Sugestie:

- Zastrzegamy oczywiście, że wszystkie propozycje zadań powinny się mieścić w zakresie realizowanego programu. Możemy więc albo najpierw przedstawić przygotowany przez siebie zarys planu pracy (tak jak to bywa w klasach prowadzonych zgodnie z koncepcją Freineta) albo, ewentualnie na koniec „giełdy pomysłów”, uzupełnić ich listę o swoje pytania (np. związane z realizacją wiersza Czesława Kuriaty pt. *Górski wiatr*⁶).
- Dalszy przebieg zajęć może być zatem różny – wszystko zależy od tego, który z pomysłów (zadań) uznamy wspólnie z uczniami za priorytetowy.

Przypuśćmy, że w rozmowie i w toku negocjacji, wybraliśmy wspólnie zadanie związane z opracowaniem wiersza Kuriaty pt. *Górski wiatr*. Zapoznajemy zatem uczniów z treścią tego utworu:

Górski wiatr ze świstem owiewa zbocza,
Przegląda się w jeziorach – doliny oczach.

I za chwilę, jak echo od lasu odbite,
Wróci na górskie największe szczyty.

Tu odpoczywać będzie krótko i skrycie,
By nagle znowu uciec z wilka wyciem.

Co zrobi, nim poleci w najdalszą dal?
Na szyi góry zawiąże śnieżny szal.

⁶ C. KURIATA: *Górski wiatr*. W: IDEM: *Zabawa w wyobraźnię*. Łódź, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1985.

⇒ Sugestie:

W zależności od tego, jak dalece dzieci potrafią już projektować działania, możemy im zaproponować (lub nie) sformułowanie kilku zadań odnośnie pracy z tym wierszem:

- Nauczymy się pięknie czytać (recytować);
- Wypiszemy wyrazy z trudnością ortograficzną;
- Opowiemy, co robi górski wiatr;
- Zabawimy się w górski wiatr;
- Namalujemy górski wiatr.

Są to więc szczegółowe zadania edukacyjne. Teraz pozostaje już tylko zacząć pracę z wierszem.

II etap – część pierwsza

Cele zajęć:

- wprowadzenie (lub utrwalenie) liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników;
- poznanie pisowni wyrazy z trudnością ortograficzną i próba uzasadnienia tejże pisowni;
- wskazywanie elementów realistycznych w wierszu;
- wyróżnianie i nazywanie elementów krajobrazu górskiego.

Jeszcze raz czytamy wiersz, a następnie bacznie wysłuchujemy wypowiedzi dzieci, aby zorientować się, jakie odczucia wywołał w nich utwór lub co jest dla nich najważniejsze i co ich najbardziej interesuje. Możemy im przypomnieć jedną z wcześniej wprowadzonych ilustracji.

Możemy zadać „pytanie kontaktowe” typu: *Jak bardzo ta ilustracja odzwierciedla treść wiersza?*

Jeśli uczestnicy zajęć zaczynają od omawiania elementów realistycznych w wierszu, czyli w tym przypadku od elementów krajobrazu górskiego, możemy im zaproponować ćwiczenie, które pogłębi ich wiedzę w tym zakresie.

Możemy zatem polecić, aby naszkicowali krajobraz górski, uwzględniając w nim te wszystkie elementy, o których jest mowa w wierszu, oraz, aby je oznaczyli strzałkami i opatrzyli nazwami.

Następnie, głośno czytając kolejne wersy i zwrotki wiersza, sprawdzamy razem, czy na ich szkicach zostały uwzględnione elementy krajobrazu górskiego, o których mowa w utworze i jaka jest ich liczba. Warto także (tego samego dnia lub kolejnego – jako utrwalenie) rozdać kartki z tabelami, aby uczestnicy zajęć mogli do niej wpisać rzeczowniki ze szkicu (elementy krajobrazu górskiego), a następnie uzupełnić te brakujące w odpowiedniej liczbie (pojedynczej lub mnogiej).

A oto przykład tabelki do wykorzystania w pracy nad liczbą rzeczowników. Przepisanie do niej nazw ze szkicu utrwali dzieciom pisownię wyrazów z trudnością ortograficzną.

Przykład 7. Narzędzie pracy – ćwiczenie rozpoznawania liczby rzeczownika

Rzeczowniki w liczbie pojedynczej	Rzeczowniki w liczbie mnogiej
las	
	góry
	szczyty
	zbocza
dolina	
jezioro	

Źródło: Opracowanie własne.

Inne zajęcie, jakie możemy zaproponować, to praca w grupach nad tworzeniem map mentalnych wokół danego elementu krajobrazu (załącznik 2). Na dużych arkuszach papieru zapisujemy zatem hasła: jezioro górskie, las, góra, rzeka górską itp. Uczestnicy zajęć uzupełniają mapy korzystając z dotychczas zgromadzonej wiedzy. Możemy im także zapewnić takie materiały dydaktyczne, jak: albumy, mapy, atlasy, encyklopedie.

⇒ Sugestie:

- Zadania z planszami-mapami mentalnymi krajobrazu górskiego, możemy kontynuować przez cały tydzień. Przede wszystkim musimy zadbać o to, aby dzieci miały do nich łatwy dostęp – najlepiej przypiąć je do tablicy ściennej. W zależności od naszej umowy z uczniami, w dowolnej chwili mogłyby na przykład: podchodzić i uzupełniać słowa na planszy grupy, do której należą lub na planszach innych grup.
- Na koniec tygodnia możemy zorganizować jeden dzień, którego treści będą się koncentrowały wokół edukacji środowiskowej. Grupy mogą przedstawiać swoje uzupełnione mapy mentalne, prezentować zgromadzone informacje o danym elemencie krajobrazu górskiego i opowiadać o doświadczeniach zdobytych w czasie pracy. Dzieci muszą sobie nawzajem słuchać, aby dobrze ocenić pracę grupy oraz samych siebie, na tle grupy.
- Ostatni dzień tygodnia może się zakończyć ponownym odczytaniem pytań sformułowanych na początku, a także jeszcze jednym zadaniem związanym zarówno z zabawą w poezję, jak i poszukiwaniem pomyśłów na kolejny tydzień pracy w szkole.

II etap – część druga

Cele zajęć:

- wyrażanie przeżyć poprzez wyraziste czytanie, przedstawianie treści wiersza ruchem i dźwiękiem;
- wskazywanie interesujących zjawisk w wierszu, budujących jego poetykę;
- rozpoznawanie czasowników.

Możemy sformułować kolejne „pytanie kontaktowe”: *Czy i co zaskakującego, dziwnego, niesamowitego dzieje się w tym wierszu?* Rozmowa będzie zatem oscylowała wokół następujących zagadnień (ich kolejność jest dowolna, zależy od wypowiedzi uczestników zajęć):

- **interesujące, poetyckie ujęcie tego, co robi wiatr**: odbija się jak echo; odpoczywa; wieje z wilka wyciem;
- **czynności wiatru przypominające czynności człowieka** (tu warto zastanowić się nad tym, które z nich są czynnościami typowymi dla wiatru, a które dla człowieka. Możemy w tym celu wykorzystać tabelę (przykład 8), którą wspólnie uzupełniamy lub zlecamy do samodzielnej pracy. Pozwalamy zmienić formy czasowników na takie, jak podano w przykładzie:

Przykład 8. Narzędzie pracy – ćwiczenie służące porównaniu czynności charakterystycznych dla wiatru i dla człowieka

Czynności typowe dla	
człowieka	wiatru
owiewa	przegląda się
poleci	wróci
	odpoczywa
	ucieka
	zawiazuje

Źródło: Opracowanie własne.

- **czynności wiatru, a także kolejne zwrotki, jako niezwykle interesujące tematy prac plastycznych** (możemy podjąć wspólne postanowienie o zrealizowaniu takich zajęć w następnym dniu oraz powiązać je z kolejnymi zadaniami np. dotyczącymi struktury utworu);
- **dynamika górskiego wiatru** (wiatr, który raz wieje wolno, raz szybko, a raz w ogóle nie wieje).

Jest to świetna okazja do wspólnego czytania wiersza z zachowaniem dynamiki. Możemy zatem czytać zbiorowo, z jednoczesnym przedstawianiem gestami tego, co robi wiatr przez jednego ucznia, na przykład zaopatrzonego w szarfę imitującą wiatr. Czytamy zatem głośniej i ciszej lub szybciej i wolniej, w zależności od tego, czy wiatr wieje silniej, czy słabiej.

Możemy także zabawić się w zmianę nastroju wiersza i przećwiczyć czytanie tego wiersza tak, jakby wiatr wiał: wesoło, smutno, groźnie itp. (Ciekawe będzie wymyślanie, **jak jeszcze może wiać wiatr?**).

– **dźwięki w wierszu** (możemy przedstawić każdą kolejną zwrotkę dźwiękiem za pomocą prostych środków, np.: gazeta, worek foliowy).

II etap – część trzecia

Cele zajęć:

- określanie budowy wiersza – posługiwanie się pojęciami: zwrotka, wers, rym;
- utrwalenie pojęcia sylaby;
- rozwój wyobraźni i ekspresji dzieci.

Ostatnia część pracy nad opracowywaniem wiersza (i w ogóle – pracy na bazie wiersza), może dotyczyć jego struktury.

Omawiamy zatem liczbę i rodzaj zwrotek, liczbę wersów, rodzaje rymów. Zastanawiamy się i wspólnie zgadujemy, który wers wydaje się najdłuższy, a który najkrótszy. Zadajemy pytanie: *Jak zbadać długość wersów?* Niektórzy uczestnicy zajęć stwierdzą, że można to zrobić za pomocą linijki i na takie działanie dajemy im czas. Potem jednak przypominamy im, że długość wersów mierzy się liczbą sylab. Nim zaproponujemy indywidualne liczenie sylab, przypominamy, jak wyznacza się sylaby i razem z nimi, wprowadzając elementy zabawy ruchowej, czytamy głośno kolejne zwrotki:

- pierwszą – z jednoczesnym klaskaniem dłonie;
- drugą – z jednoczesnym tupaniem prawą nogą w podłogę;
- trzecią – z jednoczesnym pstrykaniem palcami lewej ręki;
- czwartą – ... (formę ruchu proponują uczestnicy zajęć).

Dajemy uczniom paski papieru imitujące wersy wiersza (1 × 10 cm), na których, po ułożeniu modelu wiersza (czyli ośmiu pasków), mają napisać liczbę sylab w danym wersie. Po uzupełnieniu sprawdzamy rezultat. Powinien być następujący:

Przykład 9. Narzędzie pracy – analiza wersyfikacyjna wiersza

	11
	12

	13
	10

	12
	11
	11
	11

Źródło: Opracowanie własne

Z paskami (wersami) możemy skonstruować wiele wariantów zajęć dotyczących wiersza:

- można na nich zapisywać wersy, a na drugiej stronie liczbę sylab w wersie;
- można kolorować te paski (wersy), które na przykład są równej długości, lub te, które się rymują itp.;
- można zbadać długość każdej zwrotki. Dzieci albo wykonują działania w pamięci, albo pisemnie – w zeszyte (np. $11 + 12 = 23$). Odbywa się zatem swego rodzaju „matematyzowanie”.

Na koniec okazuje się, że właściwie wszystkie zwrotki są jednakowej długości (23 sylaby) – oprócz ostatniej. Możemy zatem zaproponować przekształcenie jej tak, aby miała 23 sylaby i wynikało z niej, co zrobił wiatr „nim poleciał w najdalszą dal?”. A może dzieci same to zaproponują?

Najczęściej pojawią się takie wersje:

Co zrobi nim polec w najdalszą dal [...]

I na szyi góry zawiąże śnieżny szal?

albo:

Co zrobi nim polec w najdalszą dal [...]

Zanim na szyi góry zawiąże śnieżny szal?

Możemy też, kontynuując wątek poetyzowania (najlepiej następnego dnia), zaproponować:

- wymyślenie jeszcze jednej zwrotki, zbudowanej z dwóch rymujących się ze sobą wersów, 23-sylabowej, z której by wynikało, co zrobi wiatr „nim polec w najdalszą dal?”;

- przedstawienie tej wymyślonej przez siebie zwrotki na przykład na ilustracji (technika plastyczna oczywiście do wyboru, zgodnie z treściami programowymi).

⇒ Sugestie:

Podsumowaniem takich działań może być zorganizowanie wystawy dzieł plastycznych i poetyckich. Na początku prezentacji możemy umieścić oryginalną wersję wiersza, a potem kolejne przykłady tego, co może robić wiatr, „nim poleci w najdalszą dal”, czyli ilustracje wraz z przycięzionymi pod nimi tekstami ostatniej zwrotki. O kolejności ich wyeksponowania powinni zdecydować sami uczestnicy zajęć.

Zatem, kolejną zwrotką po ostatniej, znanej z wiersza, a brzmiącej:

Co zrobi nim poleci w najdalszą dal
i na szyi góry zawiesi śnieżny szal? –

mogą być takie zwrotki, jak te przytoczone:

*Potem spokojnie poleci do nieba
I wszystkie obłoki ułoży, jak trzeba.*

lub

*Zatoczy lekkim podmuchem wielki krąg
I wpadnie z uśmiechem do zamarzniętych rąk.*

III etap

Cele zajęć:

- rozwój wyobraźni;
- umiejętność poetyzowania;
- umożliwienie uczniom przyjęcia ról twórców i użytkowników zadań edukacyjnych;
- wdrażanie uczniów do planowania i organizowania pracy; a także podejmowania bieżącej samokontroli i samooceny działań;
- nabywanie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się;
- wdrażanie uczniów do współpracy w zespole.

Na koniec tygodnia, po wystąpieniu jeszcze wielu innych działań, oprócz tych, które zaproponowałam, możemy zorganizować dzień podsumowujący pracę, a koncentrujący się wokół treści programowych z edukacji środowiskowej. Na jego zakończenie, jeśli na przykład ten cykl

zając przebiega późną jesienią lub zimą, możemy zaproponować jeszcze inną zabawę słowem (stanowiącą punkt wyjścia do działań w kolejnym tygodniu pracy):

Czytamy „niepełny”, inny niż poprzednio, wiersz C. Kuriaty pt. *Zimowa rozmowa*⁷ (tzw. tekst z lukami – każda z pięciu zwrotek jest pozbawiona drugiego wersu). Polecamy uzupełnienie zwrotek tak, żeby wersy się rymowały. Praca może być podjęta indywidualnie lub w grupach (w tym przypadku najlepiej dwuosobowych).

Efektem takiego działania mogą być nowe wersje wiersza:

Co robią ryby zimą pod lodem?

– *Jeżdżą rajdowym samochodem.*

Co robią w swoich legowiskach niedźwiedzie?

– *Chrupią smacznie, głęboko, niczym po obiedzie.*

A żuki, chrabąszcze i wielkie dżdżownice?

– *Szyją biedronkom w kropki spódnice.*

Gdzie się podziały liście i kwiaty?

– *Mamy ich cząstkę w łyku herbaty.*

A co robią biedronki i barwne motyle?

– *Gdzieś odleciały, wrócą... za chwilę...*

(Agnieszka Pasiut, Anna Szturc)

lub

Co robią ryby zimą pod lodem?

– *Chronią się przed zimowym chłodem.*

Co robią w swoich legowiskach niedźwiedzie?

– *Zjadają przygotowane na zimę śledzie.*

A żuki, chrabąszcze i wielkie dżdżownice?

– *Uciekają pod mamy wielką donicę.*

Gdzie się podziały liście i kwiaty?

– *Przeniosły się w dalekie światy.*

A co robią biedronki i barwne motyle?

– *Poszły spać, no i tyle.*

(Emilia Kaniów, Izabela Kubik, Monika Paszek)

⁷ C. KURIATA: *Zimowa rozmowa*. W: IDEM: *Zabawa w wyobraźnię...*

Następnie odczytujemy wszystkie „nowe” wiersze, a potem porównujemy je z treścią wiersza C. Kuriaty:

Co robią ryby zimą pod lodem?
Wprowadzają między sobą zgodę.

Co robią w swoich legowiskach niedźwiedzie?
Śpią, a sen je do dziupli z miodem wiedzie.

A żuki, chrabąszcze i wielkie dżdżownice?
Siedzą w ziemi i nie przejmują się niczym.

Gdzie się podziały liście i kwiaty?
By wrócić wiosną – odeszły w zaświaty.

A co robią biedronki i barwne motyle?
Przeczekują zimę – jak ludzie złą chwilę.

Stwierdzamy, że pytania, które poeta zadał w wierszu są bardzo interesujące, bo często przecież zastanawiamy się nad tym, co w zimie dzieje się z rybami, niedźwiedziami, owadami itp. Możemy zaproponować poszukiwanie w kolejnym tygodniu prawdziwych odpowiedzi na te pytania. Tym sposobem uzyskujemy pięć tematów kompleksowych na pięć kolejnych dni tygodnia (jeszcze jeden sposób na twórcze **planowanie zajęć wraz z dziećmi**):

- poniedziałek – *Co robią ryby zimą pod lodem?*
- wtorek – *Co robią w swoich legowiskach niedźwiedzie?*
- środa – *A żuki, chrabąszcze i wielkie dżdżownice?*
- czwartek – *Gdzie się podziały liście i kwiaty?*
- piątek – *A co robią biedronki i barwne motyle?*

Zyskujemy także trochę czasu – podczas weekendu możemy zarówno my, jak i uczniowie trochę przygotować się do pierwszych zajęć. Tak więc tym razem projektowanie tematyki zajęć (faza preparacyjna) może się odbyć jeszcze w piątek.

Projektowanie może przebiegać za każdym razem inaczej. Najważniejsze, aby stale szukać różnorodnych sposobów, które uaktywnią u uczniów za każdym razem inne obszary ich zainteresowań i zdolności.

Co się kłębi w głowie? – POMYSŁ

Szukać sposobów na aktywizowanie uczniów do uczenia się, to znaczy między innymi – szukać interesujących tekstów, nad którymi można z dziećmi pracować, osiągając cele z różnych obszarów edukacji. W kolejnym przykładzie nie przedstawię całego scenariusza zajęć edukacyjnych, lecz konkretny przykład na to, jak wdrażać dzieci po prostu **do zadawania pytań**. Prawo do zadawania pytań jest jednym z kluczowych praw dzieci.

Chciałabym zwrócić uwagę na dwa aspekty zadawania pytań przez dzieci. Pierwszy z nich dotyczy – niezwykle istotnego z punktu widzenia poznania stanu ich wiedzy (i niewiedzy), zainteresowań, potrzeb, wątpliwości – spontanicznego wypowiadania się w czasie zajęć edukacyjnych, w tym **zadawania pytań**.

„Małe dzieci potrafią zadawać mądre pytania [...]”⁸. Jakie mogą być pytania dzieci? Na przykład takie, jak te, które odnotowano w ciągu obserwowanych zajęć edukacyjnych⁹:

- Proszę pani, co to może być?
- A mogę zabrać..., a mogę zabrać sobie kartkę i narysować różę?
- Będziemy czytać wiersz?
- Co to jest filodendron?
- A te wyrazy z tablicy mamy przepisywać jedno pod drugim czy po przecinku?

Drugi, dotyczy możliwości układania przez dzieci całych list pytań, na przykład odnośnie planowanej na dany tydzień pracy tematyki zajęć edukacyjnych, tak jak w scenariuszu *Jak i gdzie wieje górski wiatr*.

Zakładając, że można przynajmniej od czasu do czasu dobrać inny tekst (teksty) do opracowania, niż to wynika na przykład z obowiązującego w danej klasie programu lub podręcznika, jako kolejny materiał egzemplifikujący możliwości aktywnego uczenia się dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, warto zaproponować także studentom takie zajęcia – „zabawę w układanie pytań”¹⁰. Oto, jakie mogą być rezultaty tak przeprowadzonych zajęć ze studentami edukacji wczesnoszkolnej na zajęciach warsztatowych na temat *Co się kłębi w głowie?*, którzy mieli, ucząc się pytajnego myślenia, odnotowywać pytania i, dla utrudnienia, umieszczać je w określonych kategoriach¹¹:

⁸ B. DYMARA: *Praca z małym dzieckiem. Wokół filozofii wychowania*. Katowice, Elementarz, 2008, s. 7.

⁹ Obserwacje zajęć edukacyjnych w klasach I–III prowadzono w latach 2004–2011.

¹⁰ B. DYMARA: *Innowacyjne koncepcje uczenia się a wychowanie (nauczanie-uczeń się kompleksowe jako innowacja)*. W: *Szkice o wychowaniu*. Red. W. Kojas, B. DYMARA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 147.

¹¹ Można zastosować listę pytań, w której A. GÓRNIOK odwołuje się do opracowań S. Racinowskiego, W. Kojas i R. Radwiłowicza oraz J. Parafiniuk-Soińskiej i, eksponując aspekt poznawczy oraz odnosząc rolę owych pytań do ich użyteczności w pracy nauczyciela. Są to pytania o: istotę – treść rzeczy, zjawisk, procesów, zdarzeń, znaczenia, rozumienie terminów, pojęć; genezę – powstanie rzeczy, procesów, zjawisk, zdarzeń; treść – znaczenie terminów i pojęć; przynależność rzeczy, zjawisk, procesów, wydarzeń; właściwości – cechy rzeczy, zjawisk, procesów; cel działania; sposób – metody działania; możliwości – prawdopodobieństwo występowania rzeczy, zjawisk, zdarzeń; przyczynę rzeczy, zjawisk, procesów; skutek czynów, zdarzeń, procesów; sprawcę zdarzeń, czynów,

- Co nam przyszło do głowy?
- Dlaczego nam to przyszło do głowy?
- Kiedy nam to przyszło do głowy?
- Czym jest „coś”?
- Dlaczego piłka jest okrągła?
- Po co umierać, skoro życie jest piękne?
- Jak zrobić coś z niczego?
- Dlaczego rzeka nie płynie do góry?
- Dlaczego telefon dzwoni w garnku?
- Dlaczego hałas źle wpływa na organizm?
- Czy krowy mogą latać?
- Czy każde zadanie można rozwiązać?
- Co sprawia, że się śmiejemy?
- Kto wyprowadził psa na spacer?
- I co teraz?
- Czemu suszymy morele?
- Ile ziarenek piasku jest na pustyni?
- Co to jest prawda?
- Jak działa pralka?

Wskazane pytania mogą stać się punktem wyjścia do zajęć – dziennych lub tygodniowych. Można zagłosować, które z nich wybrać jako tematykę główną i uszczegółowić kilka pytań-tematów (tematyki kolejnych dni).

Można razem z uczestnikami próbować znaleźć odpowiedzi na pytania: *Jak możemy pracować? Gdzie i kiedy szukać informacji na ten temat?* – i zapisać na tablicy wynikające z nich zadania. Także w tym zakresie studenci powinni posiadać umiejętności, aby pokierować tego typu działaniem dzieci. Oto wybrane pomysły studentów edukacji wczesnoszkolnej odnośnie znalezienia odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania (zadania edukacyjne):

- Zapytamy osoby starsze;
- Skorzystamy z różnych źródeł informacji;
- Podzielimy się między sobą doświadczeniami;
- Będziemy eksperymentować;
- Zadamy kolejne pytania.

procesów; warunki występowania rzeczy, zjawisk, zdarzeń, procesów; przebieg, rozwój, zmienność, rzeczy, zjawisk, procesów; związki i zależności między zjawiskami, procesami, wydarzeniami; podobieństwa i różnice między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; ilość – wartość rzeczy, zjawisk; prawdę – fałsz; błędy w myśleniu i działaniu; zasady działania; zastosowanie – pożytek, szkodliwość. EADEM: *O pytaniach i ich stosowaniu w praktyce*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. DYMARA. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filia), 1993, s. 109–110.

Przedstawione przykłady to zaledwie projekty pewnych działań, jakie mogłyby mieć miejsce w toku kształcenia zintegrowanego. Ilustrują „[najbardziej pożądaną – B.O.K.] z pedagogicznego punktu widzenia sytuację, w której – jak pisze Agata Cabała – nauczyciel i uczeń są twórcami działania, zadania”¹². Zarówno pytania, jak i zadania edukacyjne, których **autorami lub współautorami są uczniowie**, w naturalny sposób nadają edukacji **integralny charakter**. Warto zatem skorzystać z tak prostego pomysłu na aktywizację dzieci w procesie nauczania-uczenia się. Być może, na początku wymaga to od nauczyciela zmiany myślenia o środkach i sposobach pracy, jednak korzyści, jakie wynikają stąd dla niego, są warte takiego wysiłku. Wsłuchując się w głosy dzieci, planuje razem z nimi określone zadania i działania edukacyjne. Jest rzeczywistym twórcą, niekonwencjonalnie realizującym cele i zadania zawarte w programach edukacyjnych.

Program „uczyć uczenia się” – uwagi o realizacji

Treści i cele kształcenia w klasach I–III wynikają z programów kształcenia. Te z kolei bazują na zapisach **rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół** (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

W dokumencie tym uwzględniono konkretne zapisy odnośnie klasy I i III, stąd istnieje konieczność albo dobrania odpowiedniego programu kształcenia spośród wielu dostępnych na rynku wydawniczym (wraz z pakietami podręczników), albo napisania własnego. Wymagania w tym względzie zostały podane do wiadomości w **rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników** (Dz.U. z 3.07.2012 r. Nr 125, poz. 752).

Program „uczyć uczenia się” wymaga jedynie organizacyjnego wdrożenia w życie – przy współudziale uczniów. Niektóre z treści proponowanych w podręcznikach mogą być pomijane, można też uzupełniać je o inne – gdy wymaga tego kontekst edukacyjny. Można realizować go okazjonalnie – na przykład, gdy zaistnieje taka potrzeba (zainteresowa-

¹² A. CABAŁA: *Przekonania a działania. Wybrane aspekty edukacyjne*. W: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe. T. 1*. Red. K. DENEK, T. KOSZCZYC, P. OLEŚNIEWICZ. Wrocław 2009, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, s. 254.

nia uczniów, propozycje rodziców, wydarzenia w kraju i na świecie) lub cyklicznie, dostosowując wybrany przez siebie (lub szkołę) program na zasadzie innowacji pedagogicznej i wdrożenie własnego sposobu realizacji – na przykład planując zajęcia edukacyjne raz w tygodniu – biorąc pod uwagę pomysły dzieci. Trzeba pamiętać, że każdy nauczyciel może napisać swój własny program, zatem i taki, w którym dzieci mogłyby razem z nim zarówno coś zaplanować (o czymś zdecydować), jak i skontrolować i ocenić.

Trzeba też pamiętać, że owszem, **program** musi być zrealizowany w pełni – chodzi przecież o umożliwienie dzieciom płynnego przejścia na kolejne etapy kształcenia (w każdej polskiej szkole), ale **podręcznik** ma stanowić tylko propozycję dla nauczyciela i dzieci. Ma inspirować ich wspólne działania. Tradycyjne, klasyczne definicje podręcznika szkolnego przedstawiane w podręcznikach do dydaktyki ogólnej ukazują go, jako książkę zawierającą podstawowy materiał określonego przedmiotu nauczania. Treści przedmiotu są zaś ułożone zgodnie z działami i tematami programu. Jednak, są też inne rodzaje podręczników, na przykład zbiory ćwiczeń, zadań, wypisy literackie, materiały źródłowe, przewodniki do ćwiczeń, przewodniki bibliograficzne, atlasy, słowniki, ilustracje, testy, przeźrocza, filmy itp. Podręcznik jest jednym z najważniejszych środków dydaktycznych. Służy do: opanowania nowych wiadomości z danej dziedziny wiedzy, łącznie z ich uporządkowaniem i utrwaleniem; kształtowania nowych oraz utrwalania już posiadanych umiejętności i nawyków, w tym umiejętności samokształcenia; całościowego i równocześnie problemowego ujmowania zagadnień, zdobywania nowych wiadomości i umiejętności poprzez racjonalne posługiwanie się już posiadaną wiedzą; kształtowania nawyku systematycznej kontroli, oceny oraz korekty przebiegu i wyników uczenia się; pomagania w rozumieniu treści czytanego tekstu; egemplifikowania za pomocą odpowiednich przykładów głównych tez danego rozdziału lub podrozdziału; pomagania w wyjaśnianiu związków i zależności zachodzących między charakterystycznymi w podręczniku rzeczami, zjawiskami, wydarzeniami. Podręcznik powinien odzwierciedlać wybraną koncepcję kształcenia (program edukacyjny), a funkcje, które zdaniem dydaktyków, powinien spełniać są m.in. następujące: informacyjna, badawcza, praktyczna, samokształceniowa; motywacyjna, informacyjna, ćwiczeniowa. Są one zdeteterminowane rodzajami wiedzy, którą mają posiadać uczniowie w wyniku pracy z podręcznikiem (np. wiedzę podawaną, poszukiwaną, powtarzaną, utrwalaną, sprawdzaną). Przede wszystkim zaś funkcje podręcznika wynikają z jego kształtu, treści i koncepcji pedagogicznej. Z pewnością są one inne w przypadku podręczników do edukacji wczesnoszkolnej, w których podstawową ich funkcją ma być

inspirowanie i organizowanie czynności poznawczych uczniów, wywoływanie reakcji ucznia¹³.

¹³ B. OELSZLAAGER: *Miejsce podręczników w działaniach edukacyjnych nauczycieli i uczniów klas początkowych*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*. Red. J. GABZDYL, B. OELSZLAAGER. Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010, s. 380–389; zob. też: J. PÓŁTURZYCKI: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998, s. 242; C. KUPISIEWICZ: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1996, s. 91; J. SZEMPRUCH: *Dydaktyka wobec wyzwań edukacyjnych*. W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające. Studia dedykowane Profesorowi Franciszkowi Bereźnickiemu z okazji 70-lecia urodzin i 52-lecia pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, ZAPOL, s. 400–401; M. KARWATOWSKA, L. TYMIAKIN: *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjalistów*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2007, s. 262–273; R. WIĘCKOWSKI: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa, WSiP, 1993, s. 254; W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998, s. 296–298; U. MORSZCZYŃSKA: *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków, Księgarnia Akademicka, 2009, s. 108.

Rozdział 6

Program „uczyć uczenia się” a współpraca nauczyciela z rodzicami

Podjęcie nauki przez dzieci wiąże się z dużym stresem, zarówno dla samych dzieci, jak i dla ich rodziców. Aby dziecko sprawnie ukończyło pierwszy etap kształcenia i było w pełni gotowe do podjęcia nauki w klasie IV warto, by nauczyciel zaprojektował formy współpracy z rodzicami, pierwszymi wychowawcami jego uczniów. W podstawie programowej współpraca z rodzicami została ujęta w drugim zadaniu szkoły. Zapis ten brzmi: „respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń-szkoła-dom rodzinny”¹.

Współpraca nauczyciela z rodzicami może przybierać różne formy. Najbardziej pożądane są te, które umożliwiają bezpośredni kontakt tych osób – zebrania, konsultacje i rozmowy indywidualne. Niniejsze opracowanie koncentruje się na spotkaniach nauczyciela z grupą rodziców jednocześnie, jednak w tle ma na uwadze rodziców, którzy przychodzą do szkoły, aby uzyskać rzetelne informacje o ich dziecku, o tym gdzie szukać pomocy w przypadku niepowodzeń i dowiedzieć się, co robić, gdy dziecko ma kłopoty. Pojęcie „współpraca” zakłada współdziałanie ludzi w kierunku realizacji jakiegoś wspólnego celu. W szkole chodziłoby o wspólne – nauczyciela z rodzicami – działanie na rzecz dzieci, z korzyścią dla ich wszechstronnego rozwoju.

Nim jednak rodzice przekonają się, czy warto się uaktywniać w tym zakresie, nauczyciel, któremu zależy na takiej współpracy i ścisłym kontakcie z nimi, powinien zastanowić się nad tym, jakie mogą być potencjalne oczekiwania rodziców wobec niego i szkoły. Musi założyć, że wielu z nich, wykształconych w szkołach opartych już na demokratycznym stylu pracy, znających najnowsze rozporządzenia Ministra Edukacji Na-

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17, pkt. 2, s. 4).

rodowej, będzie się interesowało dziećmi i szkołą, do której uczęszczają. Będą domagali się konkretnych informacji o tym, jakiego rodzaju wiedzę szkoła ma zamiar przekazywać uczniom, jakiego rodzaju umiejętności mają nabywać. Będą zainteresowani środkami, metodami i warunkami realizacji celów, zadań i treści wynikających z podstawy programowej, ujętych w programie edukacyjnym realizowanym w danej klasie i zilustrowanych w podręcznikach szkolnych.

Wdrażając do praktyki edukacyjnej program „**uczyć uczenia się**”, warto na pierwszym spotkaniu z rodzicami przekazać im jego podstawowe założenia i cele. Zdarza się, że szkoły organizują takie spotkanie jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Wtedy rodzice poznają nauczycieli przyszłych klas I, dowiadują się o realizowanych przez nich programach (w tym – nowatorskich), mają możliwość wyboru określonego nauczyciela, programu kształcenia dla swojego dziecka. Tak czy inaczej, na pierwszym spotkaniu w roku szkolnym, warto ponownie wrócić do tematu, przypomnieć cele i założenia programu, wstępnie ustalić i podać do wiadomości rodzicom harmonogram spotkań, zaproponować formy kontaktów. Warto także zaznaczyć, że zarówno nauczycielowi, jak i rodzicom zależy na dzieciach, stąd ważne byłoby przekazywanie informacji o ewentualnych trudnych sytuacjach życiowych, mogących mieć wpływ na uczenie się dzieci w szkole. Nauczyciel musi okazać, że bardzo mu zależy na rozwoju dzieci, ich sukcesach – musi zrezygnować z mentorского tonu, **po prostu rozmawiać z rodzicami**. Może też zaproponować rodzicom uzupełnienie przygotowanych ankiet, na których mogliby anonimowo zapisać oczekiwania względem nauczyciela i szkoły. Przekazuje rodzicom kartę informacyjną z najbardziej niezbędnymi danymi o szkole (załącznik 3).

W przypadku realizowania przez nauczyciela innowacyjnego programu edukacyjnego, takiego jak np. **program „uczyć uczenia się”, opartego na aktywności i samodzielności dzieci** w procesie kształcenia, a więc bazującego na nowatorskich metodach pracy, warto zaplanować comiesięczne spotkania z nimi i dziećmi. Na każdym spotkaniu można przeznaczyć czas na podanie ogólnych informacji rodzicom i dzieciom o sukcesach oraz niepowodzeniach klasy, a także czas na zapoznavanie rodziców z tymi nowymi sposobami pracy z dziećmi. Warto na każdym zebraniu powiedzieć o jakimś, nawet drobnym sukcesie każdego dziecka (o niepowodzeniach, problemach z dziećmi trzeba mówić zainteresowanej osobie w bezpośrednim kontakcie). Przy tej okazji rodzice coraz lepiej poznają nie tylko siebie nawzajem, nauczyciela, lecz także program kształcenia. Co najważniejsze, poznają dzieci zupełnie z innej strony niż zwykle. Dzieci uwielbiają pokazywać się na forum – będą z wielką radością planowały zadania, uzupełniając kartę planu wraz z nauczycielem

właśnie w obecności rodziców. Na innym spotkaniu dokonają samooceny i uzupełnią kartę samooceny. Każde z kolejnych zebrań będzie poświęcone prezentowaniu innej metody pracy, co będzie coraz bardziej przekonywało rodziców do tego, że nauczyciel chce z nimi współpracować. Będą mieli do niego coraz większe zaufanie. Będą licznie uczestniczyli w spotkaniach, podczas których ich dzieci będą mogły pochwalić się swoimi osiągnięciami. Zaczną dzielić się z nauczycielem swoimi radościami, troskami. Zaczną zadawać pytania, wypowiadać się, zaprzyjaźniać się ze sobą. W ten sposób nauczyciel zyska coś bardzo ważnego dla swojej pracy pedagogicznej – gruntownie pozna środowisko rodzinne dzieci, ich możliwości w uczeniu się, które często są zdeterminowane warunkami domowymi. Zyska **sprzymierzeńców klasy**, którzy chętnie będą pomagać w organizacji różnych wydarzeń klasowych (wycieczek, bali, konkursów itp.), wspólnie z nauczycielem zabają o estetykę sali, sami będą wychodzić z inicjatywą w kwestiach organizacji dzieciom czasu szkolnego i pozaszkolnego.

Na pierwszym spotkaniu warto ustalić zasady współpracy rodziców ze szkołą, formę kontaktów, sposoby komunikowania się. Trzeba też opracować harmonogram spotkań na cały rok szkolny, w którym będą określone daty, formy spotkań, czas trwania spotkań (zebrań), ich tematyka. Można zaplanować pogadanki ze specjalistami o rozwoju dzieci, zdrowiu, metodach pracy z dziećmi (dydaktycznej i wychowawczej). Warto też przewidzieć jeden dzień w miesiącu, kiedy rodzice mogliby obserwować przebieg zajęć edukacyjnych i aktywność własnego dziecka. Na pierwszym spotkaniu z rodzicami warto ustalić sposoby przekazu informacji bieżącej o uczeniu, a także o potwierdzeniu, że zaplanowane zebranie odbędzie się, ze wskazaniem ogólnych ram spotkania oraz numeru sali. Najczęstszą formą przekazu informacji są aktualnie e-maile. Można też założyć zeszyt korespondencyjny, który będzie codziennie przez dzieci po przyjściu do klasy udostępniany nauczycielowi, żeby mógł odczytać ewentualne uwagi, prośby rodziców, i rodzicom, po przyjściu do domu, w podobnym celu. Podstawową zasadą powinno być odpowiednio wczesne zawiadomianie rodziców o zebraniu, tak by mogli sobie zaplanować czas. Można w tym celu przekazać rodzicom odpowiednią kartę informacyjną (załącznik 4). Warto zadbać o informację zwrotną – czy rodzice zostali powiadomieni i w tym celu poprosić o podpisanie się na tejże karcie. Znając liczbę rodziców, którzy zechcą wziąć udział w zebraniu, łatwiej jest **zadbać o to, żeby dobrze poczuli się na spotkaniu w klasie. Można:**

- odpowiednio zaaranżować przestrzeń klasową poprzez inne niż zwykle ustawienie stolików;
- wyznaczyć miejsce na szatnię, by rodzice poczuli się luźno, mogli swobodnie siedzieć na krzesłach;

- zorganizować skromny poczęstunek (kawa, herbata, ciasteczka);
- przywitać się z każdym rodzicem przy drzwiach, zainteresować się ich samopoczuciem (czekać na nich przy wejściu do sali);
- podziękować całej grupie rodziców za przybycie, jednocześnie nie rozliczając ich za nieobecność innych;
- rozdać każdemu rodzicowi plan zebrania, uprzednio wysłany do zapoznania się w domu przed spotkaniem;
- rozdać każdemu rodzicowi kartę informacyjną o dziecku z informacjami o postępach dziecka w ostatnim czasie – najlepiej, żeby to była nieco zmodyfikowana karta samooceny, którą w związku ze zbliżającym się zebraniem z rodzicami, uzupełniają uczniowie i nauczyciel (załącznik 5);
- mieć do dyspozycji ołówek, długopis, gdyby któryś rodzic nie wziął ze sobą, a potrzebowałby coś zanotować;
- wyznaczyć rodzicom czas na zgłoszenie pytań, jakichś ogłoszeń itp.;
- wyznaczyć czas na ewentualne zapisanie anonimowych uwag i umieszczenie ich przy wyjściu do „skrzynki uwag”;
- zapisać wszystkie sprawy, które zgłaszają rodzice, aby na kolejnym spotkaniu do nich wrócić (pokazać w ten sposób wagę każdej sprawy);
- zapewnić o możliwości wzięcia udziału w comiesięcznych indywidualnych konsultacjach (podać ich najbliższy termin) i uzyskania informacji na temat danego dziecka;
- jeszcze raz podziękować rodzicom za przybycie na spotkanie i zainteresowanie sprawami klasy;
- pożegnać się z każdym rodzicem przy wyjściu z sali.

Nauczyciel powinien okazywać, że jest osobą zdecydowaną i kompetentną, a jednocześnie skromną i pokorną wobec rodziców, najlepiej znających własne dzieci.

Zakończenie

Hasło „uczyć uczenia się” nie jest nowe w historii myśli pedagogicznej. Mimo to można nadal je na nowo odkrywać, zastanawiać się nad sensownością realizowania tejże idei od najniższych etapów kształcenia, wreszcie – wdrażać w życie te koncepcje edukacyjne, które uczą dzieci celowości w podejmowaniu określonych działań i dobierać do nich środki, sposoby i warunki realizacji. Warto też wdrażać do praktyki edukacyjnej te koncepcje, które uczą dzieci rozwiązywać problemy i podejmować decyzje. Z jednej strony ma to istotne znaczenie w życiu w kontekście bycia dziecka (człowieka) w świecie bogatym w różnorodne oferty i możliwości indywidualnego rozwoju. Z drugiej – podejmowanie odpowiednich decyzji i dokonywanie wyborów to postawa, która ma znaczenie w walce z różnego rodzaju zagrożeniami.

W niniejszym opracowaniu nawiązano do kilku koncepcji i idei edukacyjnych, które mogą być w miarę płynnie wdrażane do praktyki edukacyjnej w związku z kształtowaniem u dzieci aktywnej i otwartej postawy wobec samych siebie i świata. Na podstawie przykładów, projektów i pomysłów, wskazano konkretne rozwiązania praktyczne służące edukacji wczesnoszkolnej (realizowanej w formie kształcenia zintegrowanego). Nawiązano do trójdzielnej struktury działania i procesu edukacyjnego. Przede wszystkim zaś zaakcentowano współpracę nauczyciela i uczniów w fazie planowania zadań i działań edukacyjnych. Współpraca z dziećmi w tej właśnie fazie sprawia nauczycielom najwięcej trudności, bo wymaga od nich niezwykle wrażliwej postawy, niestereotypowej w odniesieniu do funkcjonujących w szkole programach edukacyjnych i, nierzadko, przewodników metodycznych.

Zamieszczenie w opracowaniu konkretnych przykładów sposobów i narzędzi planowania ma zachęcić studentów i nauczycieli do zastosowania tych właśnie propozycji w praktyce edukacyjnej lub zainspirować w poszukiwaniu nowych możliwości w tym zakresie.

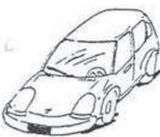
Uczyć uczenia się to znaczy uczyć być wartościowym, odpowiedzialnym i autonomicznym człowiekiem, otwartym na nowości i dokonywanie zmian – w samym sobie. Uczyć uczenia się to znaczy uczyć krytycznego, a zarazem kreatywnego myślenia.

Takiej postawy do życia można nauczyć tylko w praktycznym działaniu. Ten wysiłek należy podjąć z dziećmi od najmłodszych lat – w domu rodzinnym, przedszkolu i szkole – wspierając go własnym przykładem przez rodziców, wychowawców i nauczycieli.

Aneks

Załącznik 1. Instrukcja do badania cech podmiotowych działań uczniów*

Przykład 1. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Pies”¹

imię i nazwisko	III klasa	10.05.2004 data
1. Przjrzyj się ilustracjom zamieszczonym poniżej. Pokoloruj tę, która jest związana z Twoimi zainteresowaniami i mogłaby być wykorzystana w czasie nauki w szkole. Jeśli wśród nich nie ma takiej, która by była zgodna z Twoimi zainteresowaniami, narysuj swoją ilustrację w pustym okienku.		
		
		
2. Dlaczego wybrałeś lub narysowałeś właśnie tę ilustrację? Zaznacz właściwą odpowiedź.		
Wybrałem (Wybrałam) tę ilustrację, jako pomysł na zajęcia w szkole, bo :		
a) jestem zainteresowany (zainteresowana) taką tematyką,		
b) wszystko już wiem i nie mam innych propozycji,		
c) uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie,		
d) jest mi to obojętne – robię to, co zadaje nauczyciel,		
e) robię to, co moi koledzy i koleżanki.		

* Przykłady 1–6 prezentują autorskie narzędzie badawcze w wersji roboczej, ze względów praktycznych stosowane w kolejnych badaniach (zob. B. OELSZLAEGER: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 235–243). Źródło: archiwum autorki.

¹ Przykład 1 dotyczy badania przeprowadzonego w 2004 roku, pozostałe umieszczone w załączniku przykłady pochodzą z badań zrealizowanych w 2010 roku.

3. Przyjrzyj się ilustracji. Przedstawia ona osoby, które wykonują określone czynności. Dokończ zdania według wzoru wpisując jednocześnie odpowiedni wyraz z ramki.



Gdyż..., więc..., ale..., bo..., albo..., i... , ponieważ..., aby..., a..., oraz..., dlatego, że...

Wzór : Ola pierze, gdyż chce mieć czystą bluzkę.

Gospodyni karmi kaczki, kury i gęsi, ponieważ są głodne.

Piesek grzecznie czeka, zedy ^{nie} dostał mleko.

Gospodarz idzie w pole, zatego ze chce się przejsi.

4. Dokończ zdania. Możesz korzystać z wyrazów z ramki z zadania nr 3.

Chodzę do szkoły, bo chcę przećwiczyć.

Rozmawiam z kolegami i koleżankami, aby złoty przećwiczyć.

Chcę dobrze czytać, zedy nie mi artykuł przed klasą.

Chciałbym (Chciałabym) być politykiem, zedy nie mi przećwiczyć.

(Twój zawód)

Uczę się pisać, ponieważ chcę być maszyn.

Zbieram gry, komputerowe.

(co?)

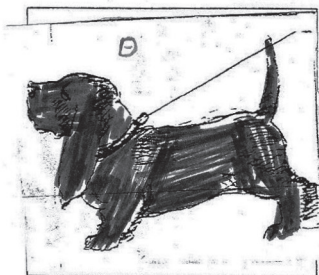
Współpracuję z kolegami i koleżankami, zedy nie mi dobre oceny.

Pracuję sam (sama), zedy nie mi dobre oceny.

5. Ułóż jak najwięcej pytań do ilustracji na stronie nr 2 związanych z celem czynności wykonywanych przez gospodarza i gospodynię.

Dlaczego kot siedzi na płocie.
 Dlaczego gospodarz wiezie pałkę.
 Dlaczego pies gapi się na kane.
 Dlaczego furtka jest otwarta.
 Dlaczego kot leży na płocie.
 Dlaczego waga stoi.

6. Wytnij wybraną przez Ciebie ilustrację z zadania nr 1 (na stronie 1) i wklej ją poniżej w pustym okienku.



Spójrz uważnie na ilustrację. Napisz, czego chciałbyś (chciałabyś) się nauczyć, dowiedzieć i co chciałbyś (chciałabyś) wykonać w tym zakresie w czasie zajęć w szkole. (Pomyśl o języku polskim, matematyce, środowisku, muzyce, plastyce... itd.)

Chciałbym (Chciałabym) się nauczyć:

- a) budowy opasła masoch, now
 + b) posadki opasła
 + c) budowy opasła
 d)
 f)
 g)
 h)

Chciałbym (Chciałabym) się dowiedzieć:

- i) chciałbym się dowiedzieć o najdroższych
 j) chciałbym się dowiedzieć o budowie psów
 k) o którym psie najwięcej się dowiedzieć na
 l)
 m)
 n)
 o)

Chciałbym (Chciałabym) wykonać, zrobić:

- p) namalować opasła
 q) plakat o psach

- r) album o p.
- s) _____
- t) _____
- u) _____
- v) _____

7. Wyżej wypisane wyrazy (w zadaniu nr 6) przepisz do tabelki w kolumnie A. Następnie zastanów się, co wpisać w kolumnie B i C. Zaprojektujesz w ten sposób zajęcia w szkole.

A	B	C
Tutaj wpisz wyrazy zadania nr 6.	Tutaj napisz, co będziesz robił.	Tutaj napisz, jakie materiały i narzędzia wykorzystasz w tym celu.
a) <u>raporty p.</u>	<u>informacje z</u>	<u>pióro</u>
b) <u>prezentacja p.</u>	<u>będę pisać</u>	<u>kaseta</u>
c) <u>busown. p.</u>		
d) <u>—</u>		
e) <u>—</u>		
f) <u>—</u>		
g) <u>—</u>		
i) <u>o ang. ośrodkach p.</u>	<u>k. record bur</u>	<u>pióro</u>
j) <u>o ang. ośrodkach p.</u>	<u>-/- -/-</u>	<u>pióro</u>
k) <u>któryś p. na wyjazd</u>	<u>k. relacjonur</u>	<u>pióro</u>
l) <u>—</u>		
m) <u>—</u>		
n) <u>—</u>		
o) <u>—</u>		
p) <u>głęboko p.</u>	<u>-/- -/-</u>	<u>pióro</u>
q) <u>przebieg p.</u>	<u>wycinki z gazet</u>	<u>nożyczki i klej</u>
r) <u>album o p.</u>	<u>wycinki z gazetek</u>	<u>nożyczki i klej</u>
s) <u>—</u>		
t) <u>—</u>		
u) <u>—</u>		
v) <u>—</u>		

- | W SZKOLE | W DOMU | W SZKOLE I W DOMU |
|----------|----------|-------------------|
| | Wiosna C | Wiosna A |
| | J | Wiosna B |
| | K | Wiosna D |
| | P | P |
| | G | K |
| | P | K |
| | | P |
| | | |

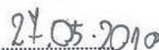
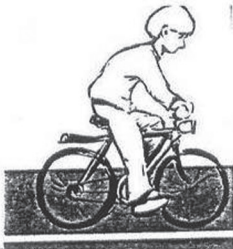
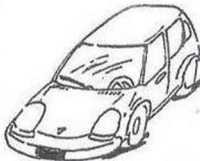
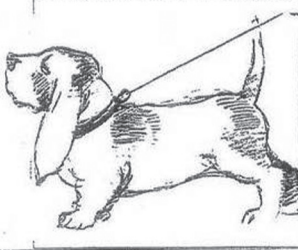
Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

9. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś), można wykonać samodzielnie, w grupie czy z całą klasą. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7)

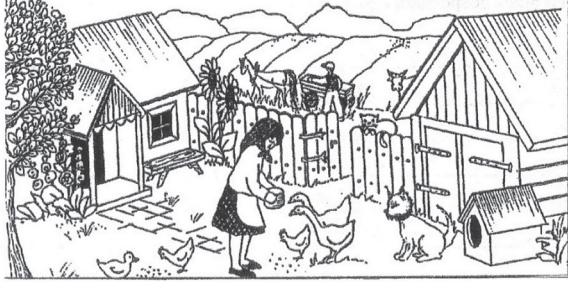
SAMODZIELNIE	W GRUPIE	Z CAŁĄ KLASĄ
A	P	A
B	G	B
C	R	C
I	E	I
7	L	7

Jak jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

Przykład 2. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Piłka nożna”

imię i nazwisko	klasa	data
 		
1. Przyjrzyj się ilustracjom zamieszczonym poniżej. Pokoloruj tę, która jest związana z Twoimi zainteresowaniami i mogłaby być wykorzystana w czasie nauki w szkole. Jeśli wśród nich nie ma takiej, która by była zgodna z Twoimi zainteresowaniami, narysuj swoją ilustrację w pustym okienku.		
    		
2. Dlaczego wybrałeś (wybrałaś) lub narysowałeś (narysowałaś) właśnie tę ilustrację? Zaznacz właściwą odpowiedź.		
Wybrałem (Wybrałam) tę ilustrację, jako pomysł na zajęcia w szkole, bo :		
☒ a) jestem zainteresowany (zainteresowana) taką tematyką, ☐ b) wszystko już wiem i nie mam innych propozycji, ☒ c) uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie, ☐ d) jest mi to obojętne – robię to, co zadaje nauczyciel, ☐ e) robię to, co moi koledzy i koleżanki.		
1		

3. Przyjrzyj się ilustracji. Przedstawia ona osoby, które wykonują określone czynności. Dokończ zdania według wzoru wpisując jednocześnie odpowiedni wyraz z ramki.



Gdyż..., więc..., ale..., bo..., albo..., i..., ponieważ..., aby..., a..., oraz..., dlatego, że...

Wzór : Ola pierze, chce mieć czystą bluzkę.

Gospodyni karmi kaczki, kury i gęsi, chce, żeby się długo żyły.

Piesek grzecznie czeka; gospodyni go czegoś nie karmiła.

Gospodarz idzie w pole, chce posprzątać.

4. Dokończ zdania. Możesz korzystać z wyrazów z ramki z zadania nr 3.

Chodzę do szkoły, chcę być mądry i przystąpić.

Rozmawiam z kolegami i koleżankami, się o czymś dowiedzieć.

Chcę dobrze czytać, chcę mieć dobrą pracę.

Chciałbym (Chciałabym) być .

(Twój zawód) chcę mieć ładne pismo.

Uczę się pisać, pisać.

Zbieram , .

(co?) .

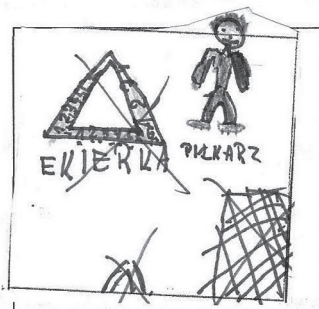
Współpracuję z kolegami i koleżankami, .

Pracuję sam (sama), .

5. Ułóż jak najwięcej pytań do ilustracji na stronie 2 związanych z celem czynności wykonywanych przez gospodarza i gospodynię.

Co robi gospodarz i gospodynia?
 Gdzie mieszka gospodarz i gospodynia?
 Co robi gospodarz?
 Gdzie jest gospodarz?
 Jak jest ubrany gospodarz?
 Jak jest ubrana gospodynia?

6. Wytnij wybraną przez Ciebie ilustrację z zadania nr 1 (na stronie 1) i wklej ją poniżej w pustym okienku.



Spójrz uważnie na ilustrację. Napisz, czego chciałbyś (chciałabyś) się nauczyć, dowiedzieć i co chciałbyś (chciałabyś) wykonać w tym zakresie w czasie zajęć w szkole. (Pomyśl o języku polskim, matematyce, środowisku, muzyce, plastyce...itd.)

Chciałbym (Chciałabym) się nauczyć:

- a) dobre polskie piosenki
 b) jak mój dziadek i mój dziadek
 c) mieć mocne korniki
 d)
 e)
 f)
 g)

Chciałbym (Chciałabym) się dowiedzieć:

- h) o wielkiej polskiej
 i) de latona Messa
 j)
 k)
 l)
 ł)
 m)

Chciałbym (Chciałabym) wykonać, zrobić :

n) chop-tricka (sekrety) Będzie w jednym momencie

o)

p)

r)

s)

t)

u)

7. Wyżej wypisane wyrazy (w zadaniu nr 6) przepisz do tabelki w kolumnie A. Następnie zastanów się, co wpisać w kolumnie B i C. Zaprojektujesz w ten sposób zajęcia w szkole.

A	B	C
Tutaj wpisz wyrazy zadania nr 6.	Tutaj napisz, co będziesz robił.	Tutaj napisz, jakie materiały i narzędzia wykorzystasz w tym celu.
✓ a) <u>chop-tricka</u>	<u>trenażer</u>	<u>piłki i hantle</u>
✓ b) <u>uczyć się i min. 10 min. codziennie biegać</u>	<u>codziennie biegać</u>	<u>buty do biegania</u>
✓ c) <u>mieć swoje kopie i ich kopie</u>	<u>ich kopie</u>	<u>mieć hantle</u>
d)		
e)		
f)		
✓ g) <u>po wjeździe piłkarzy</u>	<u>oczyścić gazy</u>	<u>umyć oczy</u>
✓ h) <u>od lat ma Messie</u>	<u>Od jego kłopotów</u>	<u>nie ma szkoleń</u>
i)		
j)		
k)		
l)		
l)		
m)		
✓ n) <u>chop-tricka</u>	<u>treningi kolegów</u>	<u>piłki i odmaszające</u>
o)		
p)		
r)		
s)		
t)		
u)		

8. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś) można wykonać tylko w szkole, tylko w domu, czy w szkole i w domu. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7).

W SZKOLE	W DOMU	W SZKOLE I W DOMU
chciał bym zrobić koszulkę mieć dobre kap. majęty kosz w mini lubie kapniecie	chciał mieć piłkarską ile to ma Messi	
chop-tricka		

Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

na boisku

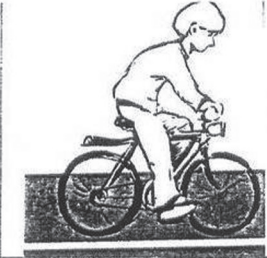
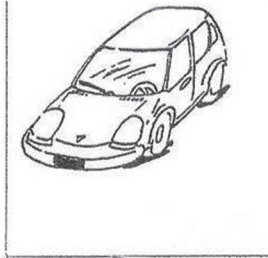
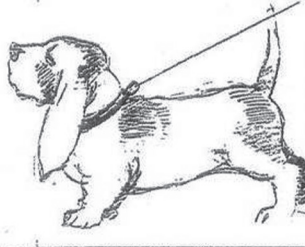
9. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś), można wykonać samodzielnie, w grupie czy z całą klasą. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7)

SAMODZIELNIE	W GRUPIE	Z CAŁĄ KLASĄ
być asystentem	Chciał zrobić koszulkę	
mieć dobre kapniecie	chop-tricka	
o wiele piłkarskich		
ile to ma Messi		

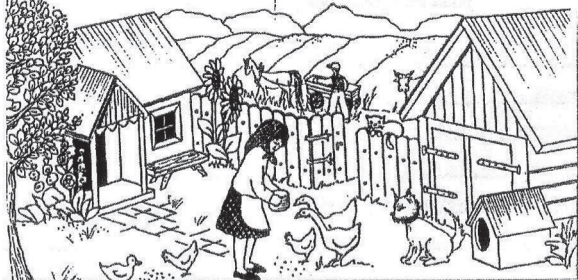
Jak jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

z Bo DZIWA

Przykład 3. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Linijka”

imię i nazwisko	klasa	data
1. Przyjrzyj się ilustracjom zamieszczonym poniżej. Pokoloruj tę, która jest związana z Twoimi zainteresowaniami i mogłaby być wykorzystana w czasie nauki w szkole. Jeśli wśród nich nie ma takiej, która by była zgodna z Twoimi zainteresowaniami, narysuj swoją ilustrację w pustym okienku.		
		
		
2. Dlaczego wybrałeś (wybrałaś) lub narysowałeś (narysowałaś) właśnie tę ilustrację? Zaznacz właściwą odpowiedź. Wybrałem (Wybrałam) tę ilustrację, jako pomysł na zajęcia w szkole, bo : ☒ a) jestem zainteresowany (zainteresowana) taką tematyką, ☐ b) wszystko już wiem i nie mam innych propozycji, ☐ c) uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie, ☐ d) jest mi to obojętne – robię to, co zadaje nauczyciel, ☐ e) robię to, co moi koledzy i koleżanki.		

3. Przyjrzyj się ilustracji. Przedstawia ona osoby, które wykonują określone czynności. Dokończ zdania według wzoru wpisując jednocześnie odpowiedni wyraz z ramki.



Gdyż..., więc..., ale..., bo..., albo..., i..., ponieważ..., aby..., a..., oraz..., dlatego, że...

Wzór : Ola pierze, chce mieć czystą bluzkę.

Gospodyni karmi kaczki, kury i gęsi, nie chce nigdy zobaczyć.....

Piesek grzecznie czeka, jest dobrze wytresowany.....

Gospodarz idzie w pole, wyzłazić ziemniaki.....

4. Dokończ zdania. Możesz korzystać z wyrazów z ramki z zadania nr 3.

Chodzę do szkoły, chcę się wiele nauczyć.....

Rozmawiam z kolegami i koleżankami, chcę się wiele o nich dowiedzieć.....

Chcę dobrze czytać, chcę mieć jak najwięcej książek.....

Chciałbym (Chciałabym) być ,
(Twój zawód)

Uczę się pisać, bo gdy będę dorosły to chcę sobie pisać.....

Zbieram ,

(co?)

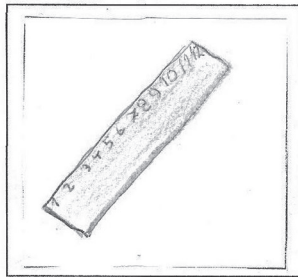
Współpracuję z kolegami i koleżankami, z kolegami nie miłoj pracuję.....

Pracuję sam (sama), mam radę z domowe.....

5. Ułóż jak najwięcej pytań do ilustracji na stronie 2 związanych z celem czynności wykonywanych przez gospodarza i gospodynię.

Do co gospodynia karmi kaczki?
 Dlaczego gospodarz jadnie na pale?
 Dlaczego gospodynia nie rchyla?
 Dlaczego gospodarz idzie za koniem ale nie ma nim jadnie?
 Czyim gospodyni karmi kaczki?

6. Wytnij wybraną przez Ciebie ilustrację z zadania nr 1 (na stronie 1) i wklej ją poniżej w pustym okienku.



Spójrz uważnie na ilustrację. Napisz, czego chciałbyś (chciałabyś) się nauczyć, dowiedzieć i co chciałbyś (chciałabyś) wykonać w tym zakresie w czasie zajęć w szkole. (Pomyśl o języku polskim, matematyce, środowisku, muzyce, plastyce...itd.)

Chciałbym (Chciałabym) się nauczyć:

- a) dobrze mierzyć,
 b) dobrymi odlicz,
 c) dobrze pisać,
 d).....,
 e).....,
 f).....,
 g).....

Chciałbym (Chciałabym) się dowiedzieć :

- h) ile jest figur,
 i) Jak wyglądają inne figury,
 j).....,
 k).....,
 l).....,
 ł).....,
 m).....

Chciałbym (Chciałabym) wykonać, zrobić :

- n) *test geograficzny*.....,
 o).....,
 p).....,
 r).....,
 s).....,
 t).....,
 u).....

7. Wyżej wypisane wyrazy (w zadaniu nr 6) przepisz do tabelki w kolumnie A. Następnie zastanów się, co wpisać w kolumnie B i C. Zaprojektujesz w ten sposób zajęcia w szkole.

A	B	C
Tutaj wpisz wyrazy zadania nr 6.	Tutaj napisz, co będziesz robił.	Tutaj napisz, jakie materiały i narzędzia wykorzystasz w tym celu.
a) <i>dobre mierzenie</i>	<i>użyję się</i>	<i>ośówek, linijka, kążenka</i>
b) <i>dokonywanie obliczeń</i>	<i>użyję się</i>	<i>linijka</i>
c)		
d)		
e)		
f)		
g)		
i) <i>wygląd innych figur</i>	<i>użyję się</i>	<i>ośówek linijka</i>
j)		
k)		
l)		
ł)		
m)		
n) <i>test geograficzny</i>		
o)		
p)		
r)		
s)		
t)		
u)		

wielkie figury

użyję się

ciwironis

8. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś) można wykonać tylko w szkole, tylko w domu, czy w szkole i w domu. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7).

W SZKOLE	W DOMU	W SZKOLE I W DOMU
		dobre mierzenie
		dokonywanie obliczeń
		ile jest figur
		jak wyglądają inne figury
		test geograficzny

Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?
na podwórku na zapięciach do matematyki
.....
.....

9. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś), można wykonać samodzielnie, w grupie czy z całą klasą. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7)

SAMODZIELNIE	W GRUPIE	Z CAŁĄ KLASĄ
dobre mierzenie		test geograficzny
dokonywanie obliczeń		
ile jest figur		
jak wyglądają inne figury		

Jak jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?
.....
.....
.....

Przykład 4. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Samochód”

imię i nazwisko

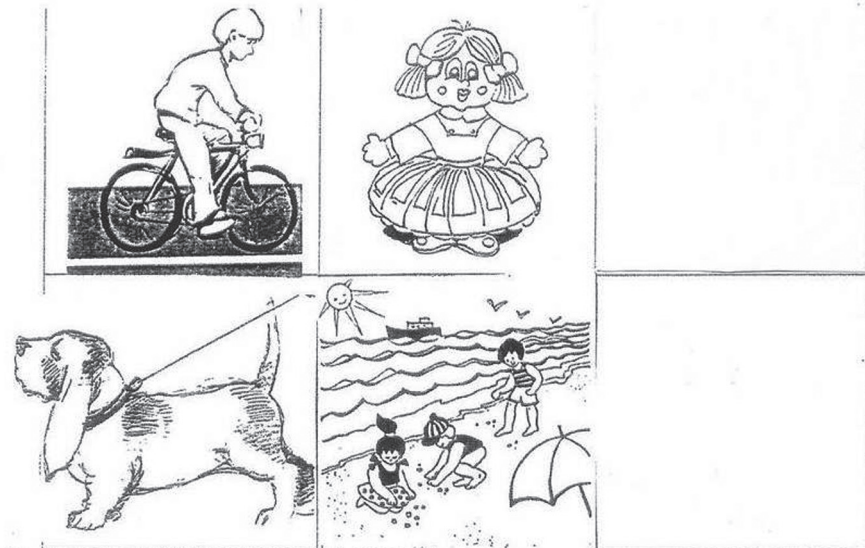
III

klasa

27.05.2010

data

1. Przyjrzyj się ilustracjom zamieszczonym poniżej. Pokoloruj tę, która jest związana z Twoimi zainteresowaniami i mogłaby być wykorzystana w czasie nauki w szkole. Jeśli wśród nich nie ma takiej, która by była zgodna z Twoimi zainteresowaniami, narysuj swoją ilustrację w pustym okienku.

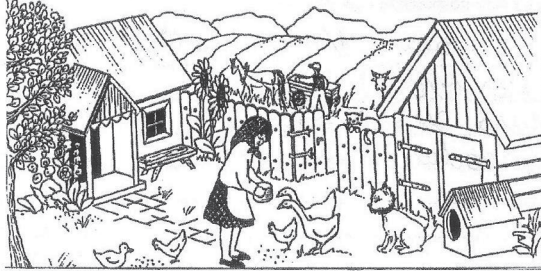


2. Dlaczego wybrałeś (wybrałaś) lub narysowałeś (narysowałaś) właśnie tę ilustrację? Zaznacz właściwą odpowiedź.

Wybrałem (Wybrałam) tę ilustrację, jako pomysł na zajęcia w szkole, bo :

- ☒ a) jestem zainteresowany (zainteresowana) taką tematyką,
- ☐ b) wszystko już wiem i nie mam innych propozycji,
- ☒ c) uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie,
- ☐ d) jest mi to obojętne – robię to, co zadaje nauczyciel,
- ☐ e) robię to, co moi koledzy i koleżanki.

3. Przyjrzyj się ilustracji. Przedstawia ona osoby, które wykonują określone czynności. Dokończ zdania według wzoru wpisując jednocześnie odpowiedni wyraz z ramki.



Gdyż..., więc..., ale..., bo..., albo..., i..., ponieważ..., aby..., a..., oraz..., dlatego, że...

Wzór : Ola pierze, chce mieć czystą bluzkę.

Gospodyni karmi kaczki, kury i gęsi, *na głodne*

Piesek grzecznie czeka, *ter dostać jeść*

Gospodarz idzie w pole, *je orac*

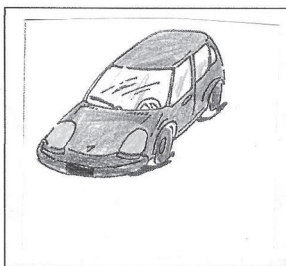
4. Dokończ zdania. Możesz korzystać z wyrazów z ramki z zadania nr 3.

Chodzę do szkoły, *ponieważ* *chcę się uczyć*
 Rozmawiam z kolegami i koleżankami, *ale nie rozmawiam* *bo chce* *ich rozmawiać do*
 Chcę dobrze czytać, *aby* *nie pomylić*
 Chciałbym (Chciałabym) być, *chciałbym* *być* *Wetterskiego*
 (Twój zawód)
 Uczę się pisać, *aby* *nie pomylić*
 Zbieram, *ponieważ* *mi się to podoba*
 (co?)
 Współpracuję z kolegami i koleżankami, *nad* *wymagalniem*
 Pracuję sam (sama), *bo* *nie chcę* *na kolegów*

5. Ułóż jak najwięcej pytań do ilustracji na stronie 2 związanych z celem czynności wykonywanych przez gospodarza i gospodynię.

Dlaczego gospodyni ~~chce~~ *chce* zwinąć?
 Dlaczego pies *nie* ~~chce~~ *chce* iść?
 Jak *można* się gospodarzowi?
 Dlaczego gospodarz *wziął* konia?

6. Wtnij wybraną przez Ciebie ilustrację z zadania nr 1 (na stronie 1) i wklej ją poniżej w pustym okienku.



Spójrz uważnie na ilustrację. Napisz, czego chciałbyś (chciałabyś) się nauczyć, dowiedzieć i co chciałbyś (chciałabyś) wykonać w tym zakresie w czasie zajęć w szkole. (Pomyśl o języku polskim, matematyce, środowisku, muzyce, plastyce...itd.)

Chciałbym (Chciałabym) się nauczyć:

- a) *kodeksu drogowego*.....
- b) *znaków drogowych*.....
- c) *naprawy samochodu*.....
- d).....
- e).....
- f).....
- g).....

Chciałbym (Chciałabym) się dowiedzieć:

- h) *jak zbudowany jest samochód*.....
- i) *jak zbudowane są poszczególne części*.....
- j) *z czego taki samochód*.....
- k) ~~jak zbudowane jest każde samochód~~.....
- l).....
- l).....
- m).....

Chciałbym (Chciałabym) wykonać, zrobić :

n) Model samochodu,

o) album samochodów,

p)

r)

s)

t)

u)

7. Wyżej wypisane wyrazy (w zadaniu nr 6) przepisz do tabelki w kolumnie A. Następnie zastanów się, co wpisać w kolumnie B i C. Zaprojektujesz w ten sposób zajęcia w szkole.

A	B	C
Tutaj wpisz wyrazy zadania nr 6.	Tutaj napisz, co będziesz robił.	Tutaj napisz, jakie materiały i narzędzia wykorzystasz w tym celu.
✓ a) <u>kodexu drogowego</u>	<u>cyfekt</u>	<u>knazka</u>
✓ b) <u>malow drogowych</u>	<u>ogladat je</u>	<u>wsrok, atlan</u>
✓ c) <u>naprawiac samochody</u>	<u>dowodyniat sie</u>	
d) <u>!</u>		
e)		
f)		
g)		
i)		
✓ j) <u>z czego robi sie awant</u>	<u>nytal sie</u>	<u>tata</u>
k)		
l)		
l)		
m)		
n)		
o)		
p)		
r)		
s)		
t)		
u)		

✓ h) jezdzuchowany
jez samochodem

autem

tata

8. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś) można wykonać tylko w szkole, tylko w domu, czy w szkole i w domu. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7).

W SZKOLE	W DOMU	W SZKOLE I W DOMU
projekt samochodu	plan	rysunek samochodu
modely drogi	zobowiązanie samochodu	
planie rozmowy		

Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

na wyjeździe Maliną, porać, zarady, tylko, drogi

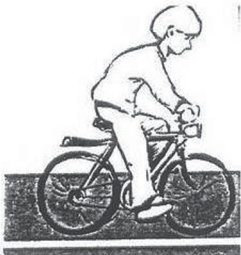
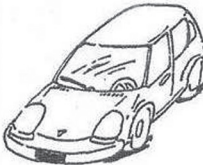
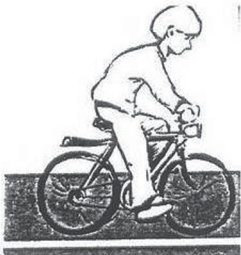
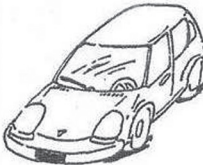
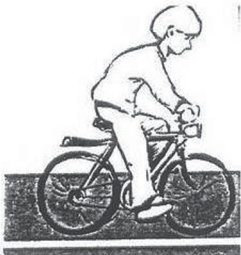
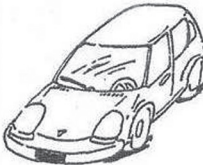
9. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś), można wykonać samodzielnie, w grupie czy z całą klasą. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7)

SAMODZIELNIE	W GRUPIE	Z CAŁĄ KLASĄ
rysunek samochodu	Plan 2 modeli	Plan 2 modeli

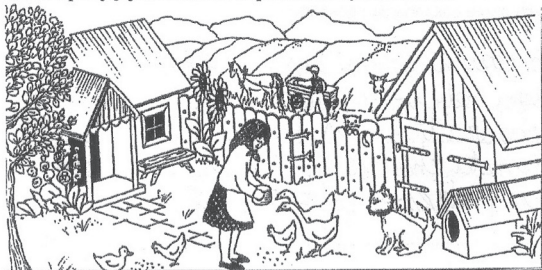
Jak jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

na zajęciach, pora, lekcyjny

Przykład 5. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego uczennicy klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Pies”

imię i nazwisko	klasa	data									
1. Przyjrzyj się ilustracjom zamieszczonym poniżej. Pokoloruj tę, która jest związana z Twoimi zainteresowaniami i mogłaby być wykorzystana w czasie nauki w szkole. Jeśli wśród nich nie ma takiej, która by była zgodna z Twoimi zainteresowaniami, narysuj swoją ilustrację w pustym okienku.											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;"></td><td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;"></td><td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;"></td></tr><tr><td colspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;"></td></tr><tr><td colspan="3" style="height: 100px;"></td></tr></table>											
											
											
2. Dlaczego wybrałeś (wybrałaś) lub narysowałeś (narysowałaś) właśnie tę ilustrację? Zaznacz właściwą odpowiedź. Wybrałem (Wybrałam) tę ilustrację, jako pomysł na zajęcia w szkole, bo : a) jestem zainteresowany (zainteresowana) taką tematyką, b) wszystko już wiem i nie mam innych propozycji, c) ☒ uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie, d) jest mi to obojętne – robię to, co zadaje nauczyciel, e) robię to, co moi koledzy i koleżanki.											
1											

3. Przyjrzyj się ilustracji. Przedstawia ona osoby, które wykonują określone czynności. Dokończ zdania według wzoru wpisując jednocześnie odpowiedni wyraz z ramki.



Gdyż..., więc..., ale..., bo..., albo..., i... , ponieważ..., aby..., a..., oraz..., dlatego, że...

Wzór :Ola pierze, chce mieć czystą bluzkę.

Gospodyni karmi kaczki, kury i gęsi, nie chce aby były głodne...

Piesek grzecznie czeka, wie że pami zaraz go nakarmi.

Gospodarz idzie w pole, nazbierać plonów.

4. Dokończ zdania. Możesz korzystać z wyrazów z ramki z zadania nr 3.

Chodzę do szkoły, chcę dużo wiedzieć i umieć.....
 Rozmawiam z kolegami i koleżankami, chcę wiedzieć co się dzieje na dworze.....
 Chcę dobrze czytać, bym nie czytać..... i dużo wiedzieć.....
 Chciałbym (Chciałabym) być
 (Twój zawód)
 Uczę się pisać, nie robić błędów.....
 Zbieram
 (co?)
 Współpracuję z kolegami i koleżankami, chcę mieć wiele przyjaciół.....
 Pracuję sam (sama), czytania.....

- Czym gospodyni karani kurcy i gęsi?
 Co gospodyni robi w domu?
 O co gospodarz idzie w pole?
 Jakiego zwierzęta chodzi gospodyni?
 Jaki plany zwierzęta gdzie mieszka?

-
- A black and white illustration of a beagle dog on a leash, looking to the left. The dog is standing on all fours, facing left, with its head turned slightly towards the viewer. It has a dark collar with a leash attached. The background is plain white.

Chciałbym (Chciałabym) się dowiedzieć :

- | | |
|--|--|
| a) Wszystkie więcej zwierzętach | b) więcej przyrodzie |
| c) W przyrodzie zwierzętach | d) W przyrodzie zwierzętach |
| e) W przyrodzie zwierzętach | f) W przyrodzie zwierzętach |
| g) W przyrodzie zwierzętach | h) W przyrodzie zwierzętach |
| i) W przyrodzie zwierzętach | j) W przyrodzie zwierzętach |
| k) W przyrodzie zwierzętach | l) W przyrodzie zwierzętach |
| m) W przyrodzie zwierzętach | n) W przyrodzie zwierzętach |
| o) W przyrodzie zwierzętach | p) W przyrodzie zwierzętach |
| q) W przyrodzie zwierzętach | r) W przyrodzie zwierzętach |
| s) W przyrodzie zwierzętach | t) W przyrodzie zwierzętach |
| u) W przyrodzie zwierzętach | v) W przyrodzie zwierzętach |
| w) W przyrodzie zwierzętach | x) W przyrodzie zwierzętach |
| y) W przyrodzie zwierzętach | z) W przyrodzie zwierzętach |

Chciałbym (Chciałabym) wykonać, zrobić :

- n) rysunek psa.....
 o) malować obraz o przyrodzie.....
 p) figurkę psa.....
 r).....
 s).....
 t).....
 u).....

7. Wyżej wypisane wyrazy (w zadaniu nr 6) przepisz do tabelki w kolumnie A. Następnie zastanów się, co wpisać w kolumnie B i C. Zaprojektujesz w ten sposób zajęcia w szkole.

A	B	C
Tutaj wpisz wyrazy zadania nr 6.	Tutaj napisz, co będziesz robił.	Tutaj napisz, jakie materiały i narzędzia wykorzystasz w tym celu.
✓ a) więcej zwierząt	uczytała	książka
✓ b) o prehistorii zwierząt	czytała dowiedziała	książka, internet
✓ c) więcej rasach psów	uczytała	książka
✓ d) jak jest skonstruowany		
e) —		
f) —		
g) —		
✓ i) o rasach psów	czytała	internet, książka
✓ j) jak zachowują się różne	czytała dowiedziała	internet, książka
✓ k) więcej przyrodzie	czytała	książka
l) —		
l) —		
m) —		
✓ n) rysunek psa	rysowała	kartka, kredki
✓ o) malować obraz o przyrodzie	malowała	kartka, farby, pędzle
✓ p) figurkę psa	ugniatała	plastelina
r) —		
s) —		
t) —		
u) —		

8. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś) można wykonać tylko w szkole, tylko w domu, czy w szkole i w domu. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7).

W SZKOLE	W DOMU	W SZKOLE I W DOMU
	o historii zwierząt	o zwierzętach
	o masach psów	o masach psów
		jak zachowują się zwierzęta
		więcej o przyrodzie
		rysunek psa
		mama i tata o obraz
		o przyrodzie
		figurkę psa
		jak jest zbudowany

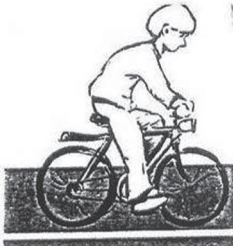
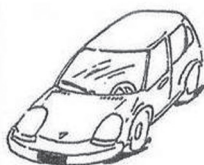
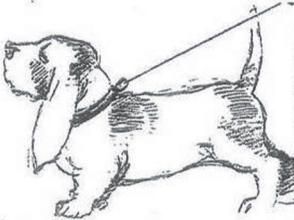
Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?
na dworze, na balkonie
.....
.....
.....

9. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś), można wykonać samodzielnie, w grupie czy z całą klasą. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7)

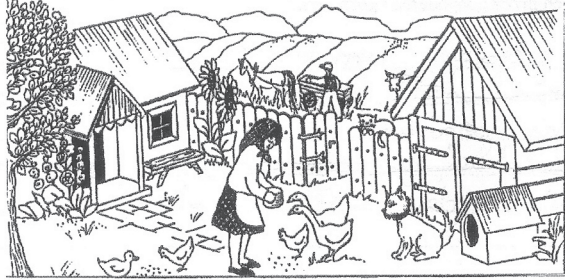
SAMODZIELNIE	W GRUPIE	Z CAŁĄ KLASĄ
o historii zwierząt	jak jest zbudowany	figurkę psa
o masach psów	obraz o przyrodzie	rysunek psa
więcej o masach psów		więcej o przyrodzie
		jak zachowują się zwierzęta
		jak są zbudowane

Jak jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?
z rodzicami, w grupie, z całą klasą
.....
.....
.....

Przykład 6. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego uczennicy klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Plaża”

imię i nazwisko	klasa	data
1. Przyjrzyj się ilustracjom zamieszczonym poniżej. Pokoloruj tę, która jest związana z Twoimi zainteresowaniami i mogłaby być wykorzystana w czasie nauki w szkole. Jeśli wśród nich nie ma takiej, która by była zgodna z Twoimi zainteresowaniami, narysuj swoją ilustrację w pustym okienku.		
		
		
2. Dlaczego wybrałeś (wybrałaś) lub narysowałeś (narysowałaś) właśnie tę ilustrację? Zaznacz właściwą odpowiedź. Wybrałem (Wybrałam) tę ilustrację, jako pomysł na zajęcia w szkole, bo : ✓ ☒ a) jestem zainteresowany (zainteresowana) taką tematyką, ☐ b) wszystko już wiem i nie mam innych propozycji, ☐ c) uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie, ☐ d) jest mi to obojętne – robię to, co zadaje nauczyciel, ☐ e) robię to, co moi koledzy i koleżanki.		

3. Przyjrzyj się ilustracji. Przedstawia ona osoby, które wykonują określone czynności. Dokończ zdania według wzoru wpisując jednocześnie odpowiedni wyraz z ramki.



Gdyż..., więc..., ale..., bo..., albo..., i..., ponieważ..., aby..., a..., oraz..., dlatego, że...

Wzór : Ola pierze, chce mieć czystą bluzkę.

Gospodyni karmi kaczki, kury i gęsi, ~~nie są głodne~~ ^{są głodne}.

Piesek grzecznie czeka, ~~jest~~ ^{jest} dobrze wychowany.

Gospodarz idzie w pole, ~~zabiorąc~~ ^{zabrać}.

4. Dokończ zdania. Możesz korzystać z wyrazów z ramki z zadania nr 3.

Chodzę do szkoły, ~~nie chcę~~ ^{chcę} się czegoś nauczyć.

Rozmawiam z kolegami i koleżankami, ~~o różnych rzeczach~~ ^{o różnych rzeczach}.

Chcę dobrze czytać, ~~bo nie chcę w dalszym życiu nie umieć czytać~~ ^{bo chcę być w dalszym życiu w stanie czytać}.

Chciałbym (Chciałabym) być koszykarskim, ~~co?~~ ^{co?}

(Twój zawód)

Uczę się pisać, ~~bo pisanie jest bardzo ważne~~ ^{bo pisanie jest bardzo ważne}.

Zbieram ~~kamienie~~ ^{kamienie}, ~~co?~~ ^{co?}

Współpracuję z kolegami i koleżankami, ~~co?~~ ^{co?}

Pracuję sam (sama), ~~bo mam zadanie domowe i je wykonuję samodzielnie~~ ^{bo mam zadanie domowe i je wykonuję samodzielnie}.

5. Ułóż jak najwięcej pytań do ilustracji na stronie 2 związanych z celem czynności wykonywanych przez gospodarza i gospodynię.

Dlaczego gospodyni karmi kury?
~~Czy gospodyni karmi zwierzęta?~~
 Gdzie idzie gospodarz?
~~Czy gospodyni karmi kury?~~
 Co gospodarz będzie robił na polu?

6. Wytnij wybraną przez Ciebie ilustrację z zadania nr 1 (na stronie 1) i wklej ją poniżej w pustym okienku.



Spójrz uważnie na ilustrację. Napisz, czego chciałbyś (chciałabyś) się nauczyć, dowiedzieć i co chciałbyś (chciałabyś) wykonać w tym zakresie w czasie zajęć w szkole. (Pomyśl o języku polskim, matematyce, środowisku, muzyce, plastyce...itd.)

Chciałbym (Chciałabym) się nauczyć:

- a) o krajoznictwie nadmorskim
- b) o klimacie nadmorskim
- c) o pogodzie nadmorskiej
- d) o transporcie morskim
- e) o rodzajach piasku
- f) o zabawkach na plaży
- g) ilustracje o morzu

Chciałbym (Chciałabym) się dowiedzieć:

- h) Dlaczego nadmorskie jest słone?
- i) Dlaczego piasek jest żółty?
- j) Dlaczego ludzie lubią spędzać tu czas?
- k) Czy morze utonął gdy się w nim pływac?
- l)
- m)

Chciałbym (Chciałabym) wykonać, zrobić :

n) album o ~~latowaniach~~ ^{o latowaniach} morskich

o) rysunek ~~plaży~~ ^{plaży}

p) ~~organi~~ ^{organi}

r)

s)

t)

u)

7. Wyżej wypisane wyrazy (w zadaniu nr 6) przepisz do tabelki w kolumnie A. Następnie zastanów się, co wpisać w kolumnie B i C. Zaprojektujesz w ten sposób zajęcia w szkole.

A	B	C
Tutaj wpisz wyrazy zadania nr 6.	Tutaj napisz, co będziesz robił.	Tutaj napisz, jakie materiały i narzędzia wykorzystasz w tym celu.
a) krajoznawie nadmorskim	przeczytam	kartka
b) o klimacie nadmorskim	przeczytam książkę	książka
c) o pogodzie nad morzem	dam się	książka
d) o transporcie morskim	dam się	encyklopedia
e) o rodzajach piasku	w encyklopedii	książka encyklopedia
f) o zabawach na plaży	narysuję	kredki
g) i wstrząse o morzu	zrobię ilustrację	komputer
h) dlaczego piasek jest ^{złoty}	w encyklopedii	encyklopedia
i) dlaczego ludzie ^{złoty} wybierają tu szczyt?	dam się	
k) —	—	—
l) —	—	—
l) —	—	—
m) —	—	—
n) album o latowaniach ^{o latowaniach} morskich	wykonam	
o) rysunek plaży	narysuję	
p) zrobić organi	organi	papier kolorowy
r) —	—	—
s) —	—	—
t) —	—	—
u) —	—	—
h) dlaczego woda w morzu jest ^{złota}	przeczytam	

8. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś) można wykonać tylko w szkole, tylko w domu, czy w szkole i w domu. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7).

W SZKOLE	W DOMU	W SZKOLE I W DOMU
o kręgu obrazu nadmorskim		album o latarniach morskich
o klimatach nad morzem		wyświetlarkę informacji
o pogodzie nad morzem		zrobić origami
o faunie morskiej		
o roślinach piaszczystych		
rysunek plaży		

Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

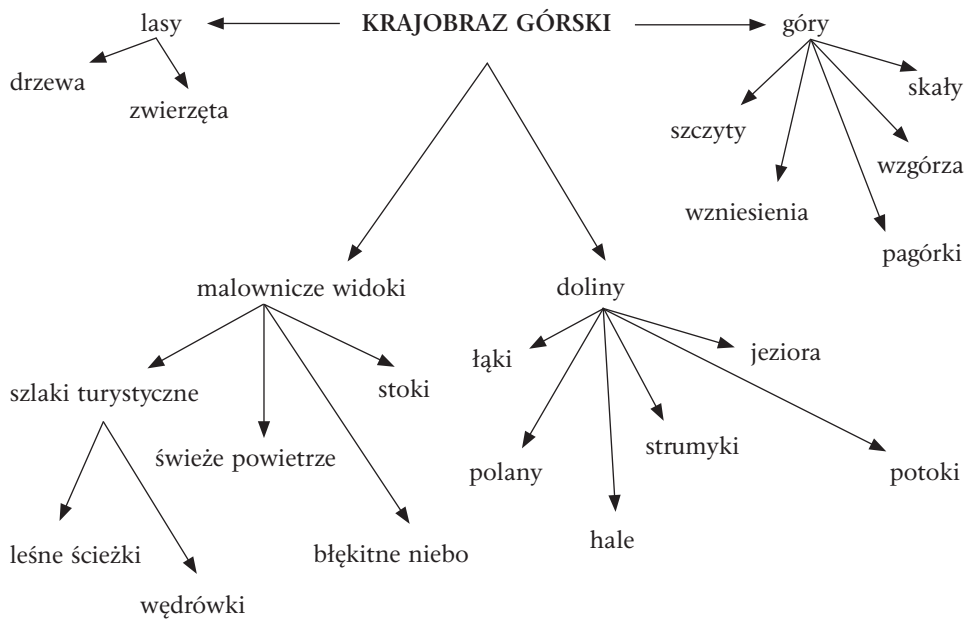
W bibliotece i w parku

9. Zastanów się, czy to, co zaprojektowałeś (zaprojektowałaś), można wykonać samodzielnie, w grupie czy z całą klasą. Podaj przykłady. (Skorzystaj z tabeli z zadania nr 7)

SAMODZIELNIE	W GRUPIE	Z CAŁĄ KLASĄ
o rysunek plaży	album o latarniach morskich	o klimatach nad morzem
o długiego płaszczyzny	o długiego wódki wódki	o roślinach piaszczystych
o wydrukować informacji	o spędzić czas na plaży	o zabawach na plaży

Jak jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?

2. rodzinną, z k. m. m. z k. m. m.

Załącznik 2. Mapa mentalna – *Krajobraz górski*

Źródło: Opracowanie własne.

Załącznik 3. Karta informacyjna dla ucznia i rodziców**Informacje dla ucznia i rodziców**

Imię i nazwisko ucznia:

Data i miejsce urodzenia:

Klasa:

Rok szkolny:.....

Szkoła (nazwa i adres):

Imię i nazwisko nauczyciela:

Imię i nazwisko dyrektora i zastępcy:

Telefony do szkoły i nauczyciela:

Źródło: Opracowanie własne.

Załącznik 4. Informacja o zebraniu

Data zebrania:

Cel i charakter spotkania – informacyjne· dyskusyjne· szkoleniowe· inne

Tematyka zebrania:

Miejsce spotkania:

Godzina rozpoczęcia Godzina zakończenia.....

Planowany porządek spotkania

1.

2.

3.

4.

5.

Podpis wychowawcy

Podpis rodzica

Źródło: Opracowanie własne.

Załącznik 5. Karta informacyjna o osiągnięciach ucznia

ŹŁE	NIEDOSTATECZNIE	DOSTATECZNIE	DOŚĆ DOBRZE	DOBRZE	BARDZO DOBRZE	CELUJĄCO	Podpis rodziców	Podpis nauczyciela
							CZYTANIE	
							PISANIE	
							ZADANIA Z PROBLEMEM	
							RACHUNEK	
							MATEMATYKA	
							PLASTYKA	
							TECHNIKA	
							MUZYKA	
							KULTURA FIZYCZNA	
							ZACHOWANIE	
							PILNOŚĆ	
							SPRAWNOŚCI	
							KOLEŻEŃSKOŚĆ	

UCZEŃ/UCZENNICA:

Jestem zadowolony/a z

Jestem niezadowolony/a z.....

NAUCZYCIEL:

Jestem zadowolony z

Jestem niezadowolony z.....

Źródło: Opracowanie własne.

Bibliografia

- ADAMEK I.: *Kilka uwag o metodach i technikach nauczania*. W: *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. Red. I. ADAMEK. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002.
- ADAMEK I.: *Podstawy wiedzy o planowaniu pracy edukacyjnej*. W: *Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych*. Red. I. ADAMEK. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003.
- ADAMEK I.: *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*. W: *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Red. I. ADAMEK, Z. ZBRÓG. Kraków, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, 2011.
- ANDRUKOWICZ W.: *Edukacja integralna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- BAŁACHOWICZ J.: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych*. Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP, 2009.
- BEE H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.
- BEREŻNICKI F.: *Nauczanie zintegrowane w świetle badań*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa, MENOS, 1999.
- BERNACKA D.: *Od słowa do działania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Przeł. K. PACHNIAK, R. PIOTROWSKI. Warszawa, Komisja Europejska, Wydawnictwo WSP TWP, 1997.
- BRASZKO E.M.: *Samoocena w nauczaniu zintegrowanym. Propozycje rozwiązań*. „Nauczanie Zintegrowane” 2004, nr 4.
- BREJNAK W.: *Wybrane problemy dojrzałości szkolnej*. „Życie Szkoły” 2009, nr 5.
- BRZÓZKA J., HARMAK K., IZBIŃSKA K., JASIOCHA A., WENT W.: *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3*. Warszawa, WSiP, 2009.
- BURKOVIČOVÁ R.: *Spolupráce mateřské školy a Rodinom*. W: *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teorii a výskumoch*. Red. B. KASÁČOVÁ,

- M. CABANOVÁ. Banská Bystrica, Agentúra na Podporu Výskumu a Vývoja, 2009.
- BUZAN T.: *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*. Przeł. M. STEFANIAK. Oprac. D. ROSSOWSKI. Łódź, Wydawnictwo „Ravi”, 1999.
- CABAŁA A.: *Przekonania a działania. Wybrane aspekty edukacyjne*. W: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe. T. 1*. Red. K. DENEK, T. KOSZCZYC, P. OLEŚNIEWICZ. Wrocław 2009, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego.
- CHOLEWA-GAŁUSZKA B.: *Niektóre wychowawcze aspekty zabawy w życiu dziecka. W: Szkice o wychowaniu*. Red. W. KOJS, B. DYMARA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- DAGIEL M.: *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami – o doświadczeniach językowych trzecioklasistów*. Warszawa, CKE, 2011.
- DAVIS B.G.: *Tools for Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1993.
- DĄBROWSKA T.Z., PILICHOWSKA A., ANTOS A., BUDKOWSKA L.: *Pierwsze kroki. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej*. Łódź, Wydawnictwo Edukacyjne RES POLONA, 1999.
- DĄBROWSKI M.: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, CKE, 2011.
- DEBESSE M.: *Etapy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- DENEK K., MORSZCZYŃSKA U., MORSZCZYŃSKI W., MICHAŁOWSKI S.C.: *Dziecko w świecie wartości. Cz. 1*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- DENEK K.: *Ku dobrej edukacji*. Toruń–Leszno, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”, 2005.
- DONCKÈLE J.P.: *Oser les pédagogies de groupe. Enseigner autrement afin qu’ils apprennent vraiment*. Namur, Édition Érasme, 2003.
- DRYDEN G., VOS J.: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. JÓŻWIĄK. Poznań, Wydawnictwo Moderski i S-ka, 2000.
- DURAJ-NOWAKOWA K.: *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyk*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1988.
- DYMARA B., MICHAŁOWSKI S.C., WOLLMAN-MAZURKIEWICZ L.: *Dziecko w świecie przyrody*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- DYMARA B.: *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- DYMARA B.: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- DYMARA B.: *Innowacyjne koncepcje uczenia się a wychowanie (nauczanie-uczenie się kompleksowe jako innowacja)*. W: *Szkice o wychowaniu*. Red. W. KOJS, B. DYMARA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- DYMARA B.: *Praca z małym dzieckiem. Wokół filozofii wychowania*. Katowice, Elementarz, 2008.

- DYMARA B.: *Przestrzenie – obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się – nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- DYRDA B.: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.
- Dziecko w świecie języka*. Red. D. BULA, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, H. SYNOWIEC, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- Dziecko w świecie marzeń*. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- Dziecko w świecie muzyki*. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Dziecko w świecie pokus*. Red. A. MURZYN, R. CIBOR, S. MICHAŁOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Dziecko w świecie rodziny*. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Dziecko w świecie szkoły*. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Dziecko w świecie sztuki*. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- Dziecko w świecie wartości*. Cz. 2. Red. B. DYMARA, M. ŁOPATKOWA, M.Z. PULINO-WA, A. MURZYN. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 1. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Red. J. DELORS. Warszawa, UNESCO, 1998.
- EKIERT-OLDROYD D.: *Wizje szkoły przyszłości a dylematy kształcenia nauczycieli*. W: *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filia), 2004.
- ERLAUER L.: *The Brain Compatible Classroom*. Alexandria, VA, ASCD, USA, 2003.
- FALISZEWSKA J., MISIOROWSKA E., KACPERSKA J., WÓJCIK T., CYRAŃSKI C.: *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I–III*. Kielce, Kielecka Oficyna Wydawnicza PW „MAC” SA, 1999.
- FALISZEWSKA J.: *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A. MAC Edukacja, 2005.
- FILIP J., RAMS T.: *Dziecko w świecie matematyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- FILIPIAK E., SMOLIŃSKA-REBAS H.: *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalamy aktywność własną dziecka*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 2000.
- FILIPIAK E.: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.

- FISHER R.: *Uczymy jak się uczyć*. Przeł. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, WSiP, 1999.
- FRANKFORT-NACHMIAS C., NACHMIAS D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. HORNOWSKA. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001.
- FREINET C.: *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum, 1976.
- FROŁOWICZ E.: *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 2008.
- GABZDYL J.: *Szkice do prakseologicznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2012.
- GAJDZICA A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- GIZA T., KAPIŃSKA A., ZIŃCZUK M.: *Indywidualizacja procesu nauczania – teoretyczno-dydaktyczne ujęcie problemu*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – Socjalizacja – Integracja*. Red. E. SKRZETUSKA. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.
- GIZA T.: *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*. Kielce, Wszechnica Świętokrzyska, 2011.
- GLOTON R., CLÉRO C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Przeł. i przedmowa: I. WOJNAR. Warszawa, WSiP, 1985.
- GOŁEK B.: *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- GÓRNIOK A.: *O pytaniach i ich stosowaniu w praktyce*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. DYMARA. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filii), 1993.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., ZIELIŃSKA E.: *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa, WSiP, 2005.
- GRZEGORZEWSKA S.: *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- HANISZ J.: *Edukacja XXI wieku. Program nauczania. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1–3*. Warszawa, WSiP, 1998.
- HANISZ J.: *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3*. Warszawa, WSiP, 2009.
- <http://www.freinet.pl/> [data dostępu: 9.07.2012].
- http://www.prognozy.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=77:edukacja-dla-europy&catid=39:ksiki-dotyczce-wiata&Itemid=47 [data dostępu: 26.09.2012].
- http://www.wydawnictwo-zak.pl/pdf/program_edu_wczesnoszk.pdf [data dostępu: 13.01.2012].
- HUME K.: *Saïng Shades of Gray: Developing a Knowledge – Building Community Through Science*. W: *Action, Talk, and Text. Learning and Teaching Through Inquiry*. Red. G. WELLS. New York–London, Teachers College, Columbia University, 2001.
- HURLUCK E.B.: *Rozwój dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985.

- JAKOWICKA M.: *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*. W: *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. Materiały z krajowej konferencji 9–11 maja 1985 r.* Red. M. JAKOWICKA. Zielona Góra, Wydawnictwo WSP, 1987.
- JANICKA-PANEK T., BIELEŃ B., MAŁKOWSKA-ZEGADŁO H.: *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej. Szkoła na miarę*. Warszawa, Nowa Era, 2009.
- JAROSZ E., WYSOCKA E.: *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- JAROSZ E.: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- JĄDER M.: *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- JEGIER A., SZUROWSKA B.: *Skarby. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Juka-91, 2011.
- JURKOWSKI A.: *Charakterystyka rozwojowa ucznia*. W: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Red. J. STRELAU, A. JURKOWSKI, Z. PUTKIEWICZ: Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981.
- JUSZKIEWICZ A., WENT W.: *Program nauczania. Poznaję świat i wyrażam siebie. Kształcenie zintegrowane w klasach I–III*. Warszawa, Wydawnictwo Didasko, 1999.
- JUSZKIEWICZ A.: *Od A do Z. Edukacja z pasją. Program nauczania. Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, Wydawnictwo Didasko, 2009.
- KALINOWSKA A.: *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa, CKE, 2010.
- KAPICA G.: *W kręgu dziecięcej enigmistyki*. W: *Współczesne konteksty dzieciństwa*. Red. G. KAPICA. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2006.
- KARGULOWA A.: *Dojrzałość szkolna a jakość startu edukacyjnego*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1980.
- KARWATOWSKA M., TYMIAKIN L.: *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjalistów*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2007.
- KASÁČOVÁ B.: *Univerzitná povaha učiteľskej prípravy a profesionality alebo viťazstvo nad činnosťou*. W: *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teorii a výskumoch*. Red. B. KASÁČOVÁ, M. CABANOVÁ. Banská Bystrica, Agentúra na Podporu Výskumu a Vývoja, 2009.
- KLUS-STĄŃSKA D.: *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: *Światy dziecięcych znaczeń*. Red. D. KLUS-STĄŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- KLUS-STĄŃSKA D.: *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. E. MALEWSKA, B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

- KŁOŚIŃSKA T.: *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2013.
- KOĆ-SENIUCH G.: *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*. W: *Nauczyciele i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI. Białystok, Trans Humana, 2000.
- KOJS W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- KOJS W.: *Edukacja jako mądrość i droga do mądrości*. W: *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacja i strategia rozwoju*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, W. KOJS, P. OLEŚNIEWICZ. Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2011.
- KOJS W.: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Red. S. PALKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- KOJS W.: *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport Nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. Kojs et al. Poznań–Cieszyn, Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych „Wektory Gospodarki” SA, 1991.
- KOJS W.: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.
- KOJS W.: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne – kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3–4.
- KOJS W.: *Wybrane problemy integracji treści w działaniach edukacyjnych. Integracja nauczania i wychowania*. W: Red. F. BEREŹNICKI, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2007.
- KOJS W.: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988.
- KOŁODZIEJSKI M.: *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa, Wydawnictwo Naukowe WSL, 2012.
- KOŁODZIEJSKI M.: *Wprowadzenie w problematykę twórczości „codziennej” w perspektywie praktyki edukacyjnej*. W: *Twórczość „codzienna” w praktyce edukacyjnej*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Płock, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2009.
- KOŁODZIEJSKI M.: *Z badań własnych nad realizacją formy twórczości i improwizacja muzyczna w kontekście oceniania osiągnięć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w praktyce edukacyjnej*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Płock, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, 2010.
- KONARZEWSKI K.: *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1995.
- KONOPNICKA I.: *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2013.
- KOPIK A., ZATORSKA M.: *Wielointeligentna edukacja dla dziecka*. W: *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Red. I. ADAMEK, Z. ZBRÓG. Kraków, Wydawnictwo LIBRON, 2011.

- KOPIK A., ZATORSKA M.: *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce, Europejska Agencja Rozwoju, 2011.
- KOPIK A., ZATORSKA M.: *WIELORAKIE PODRÓŻE – edukacja dla dziecka*. Kielce, Europejska Agencja Rozwoju 2010.
- KORCZ A., ZAGRODZKA D.: *Witaj szkoło! Program nauczania dla klas 1–3 szkoły podstawowej. Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska, 2009.
- KORCZAK J.: *Jak kochać dziecko*. W: *Dzieła*. T. 7. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona, 1993.
- KORUS B.: *Praca nad poezją w klasach I–III. Przegląd stanowisk*. „Nauczanie Początkowe” 2006, nr 2.
- KORZAŃSKA J., (współpraca R. MREŃCA): *Program kształcenia zintegrowanego abc. I etap edukacji*. Warszawa, Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza w Warszawie, 1999.
- KOZIELECKI J.: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988.
- KRYK G.: *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*. Racibórz, PWSZ, 2009.
- KRZYWOŃ D.: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Implikacje realizacyjne*. Katowice, Wydawnictwo Archidiecezjalne, 2006.
- Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Red. M. ŻYTKO. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
- KUHN D.: *Education for Thinking*. Cambridge, Massachusetts–London, England, Harvard University Press, 2005.
- KUJAWIŃSKI J.: *Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001.
- KUPISEWICZ C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1996.
- KUPISEWICZ C.: *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- KURIATA C.: *Zabawa w wyobraźnię*. Łódź, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1985.
- KUSZAK K.: *Mechanizmy kształtowania się kompetencji komunikacyjnych dziecka*. W: *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*. Red. H. KRAUZE-SIKORSKA. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2011.
- LEKSICKA K.: *Próba spełniania marzeń*. Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, 1997.
- Leksykon. Pedagogika*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- LEMAÎTRE M.N.: *Apport sur le rôle de la communication dans l'apprentissage*. „Synadec” 1997, N° 68.
- LEWOWICKI T.: *Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej*. W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

- LEWOWICKI T.: *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1977.
- LEWOWICKI T.: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa, WSiP, 1986.
- LEWOWICKI T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995.
- LINDENBERG Ch.: *Szkoła bez lęku*. Przeł. J. DĄBROWSKI. Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, 1993.
- LOREK M.: *„Elementariusz”. Kształcenie zintegrowane. Program pracy w klasach I–III*. Katowice, Wydawnictwo Maria Lorek, 1999.
- ŁOBOCKI M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
- ŁUKASZEWICZ R.M.: *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994.
- MAREK E.: *Rozwijanie wielorakich inteligencji dzieci w edukacji elementarnej*. W: *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*. Red. B. GRZESZKIEWICZ. Szczecin, PRINT GROUP Daniel Krzanowski, 2006.
- MICHALAK R., MISIORNA E.: *Konteksty gotowości szkolnej*. Warszawa, CMPP, 2006.
- MICHALAK R.: *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2004.
- MISIORNA E., MICHALAK R.: *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*. W: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2011.
- MISIORNA E.: *Istota integracji w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, 1993.
- MISIOROWSKA E., CYRAŃSKI C.: *Nasza klasa. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A. MAC Edukacja, 2009.
- MITORAJ-HEBEL A., SIRAK-STOPIŃSKA K., JARZĄBEK M., ZACHODNY B., SABBO K.: *Kolorowa klasa. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*. Gdynia, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2010.
- Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, I. SOCHA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
- MORSZCZYŃSKA U., MORSZCZYŃSKI W.: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. Red. K. DENEK, U. MORSZCZYŃSKA, W. MORSZCZYŃSKI, S.C. MICHAŁOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- MORSZCZYŃSKA U.: *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków, Księgarnia Akademicka, 2009.
- MUCHACKA B.: *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*. Kraków, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 2011.
- MUSZYŃSKA Ł.: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*. Warszawa–Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1974.
- NEVILLE B.: *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2009.

- NĘCKA E., ORZECZOWSKI J., SZYMURA B.: *Psychologia poznawcza*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- NIJAKI I.: *Możliwości uwzględniania podmiotowości uczniów w realizacji techniki w nauczaniu początkowym*. W: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*. Red. M. JAKOWICKA. Zielona Góra, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995.
- NODDINGS N.: *Critical Lessons. What Our Schools Should Teach*. New York, Cambridge University Press, 2006.
- OBARA M.: *Moja szkoła – moje sukcesy. Dzienniczek ucznia klasy drugiej*. Kielce, Przedsiębiorstwo Wielobranżowe „MAC”, 2000.
- OELSZLAAGER B.: *Planowanie i ocenianie własnych działań edukacyjnych przez dzieci (w świetle opinii nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej)*. W: *Procesy uczenia się i ich efektywność*. Red. F. BEREŹNICKI, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, PRINT GROUP Daniel Krzanowski, 2006.
- OELSZLAAGER B.: *Apprendre à apprendre... Les possibilités d'adaptation de la pédagogie Freinet à l'enseignement primaire en Pologne*. „Le Nouvel Educateur” 2009, N° 195.
- OELSZLAAGER B.: *Działania i czynności nauczyciela w relacjach z dziećmi*. W: *Edukacja małego dziecka. T. 1: Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- OELSZLAAGER B.: *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich a ich rzeczywiste funkcjonowanie w klasie pierwszej*. W: *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*. Red. A. KARPIŃSKA, W. WRÓBLEWSKA. Warszawa–Engram, Difin, 2011.
- OELSZLAAGER B.: *How to Develop Children's Literary Creativity? – a Practical Example*. „The New Educational Review” 2007, nr 1.
- OELSZLAAGER B.: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- OELSZLAAGER B.: *Miejsce podręczników w działaniach edukacyjnych nauczycieli i uczniów klas początkowych*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*. Red. J. GABZDYL, B. OELSZLAAGER. Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010.
- OELSZLAAGER B.: *Uczenie się i indywidualny rozwój dzieci we wczesnej edukacji, czyli planować, uczyć (się) i oceniać razem z dziećmi*. W: *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*. Red. T. GIZA, I. PAŁGAN. Radom, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, 2012.
- OELSZLAAGER B.: *Uczenie się uczniów klas początkowych*. W: *Wczesna edukacja wobec wyzwań współczesności*. Red. I. ADAMEK, Z. ZBRÓG. Kraków, Wydawnictwo LIBRON, 2011.
- OELSZLAAGER B.: *Udział uczniów i nauczyciela w planowaniu zajęć edukacyjnych w kształceniu zintegrowanym – działania możliwe i rzeczywiste. Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*. W: Red. I. ADAMEK, M. GROCHOWALSKA, E. ŻMIJEWSKA. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.

- OELSZLAEGER B.: *Wdrażanie uczniów do krytycznego myślenia*. W: *Młode pokolenie wobec współczesności i jej zagrożeń*. Red. H. RUSEK, J. OLEKSY. Katowice, Wydawnictwo Gnome, 2008.
- OELSZLAEGER B.: *Wiedzieć, jak... zadaniem studiujących pedagogikę*. W: *Proces kształcenia akademickiego studenta*. Red. D. CIECHANOWSKA. Szczecin, Wydawnictwo PRINT GROUP Daniel Krzanowski, 2009.
- OGRODZKA-MAZUR E.: *Miłość w językowym obrazie świata wartości preferowanych przez dzieci żyjące w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn-Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- OGRODZKA-MAZUR E.: *Zabawy parateatralne w klasach I-III jako stymulatory rozwoju możliwości twórczych dziecka*. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filia), 1996.
- OKOŃ W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998.
- OWCZARSKA B.: *Materiały metodyczne do podręcznika pedagogika tom 1-3*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- PALMER P.J.: *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.
- PARAFINIUK-SOIŃSKA J.: *Pytania i polecenia nauczyciela wyznacznikiem funkcji dydaktycznych*. „Życie Szkoły”, 1985, nr 9.
- PARAFINIUK-SOIŃSKA J.: *Pytania i polecenia w procesie kształcenia*. Kielce, „Zeszyty NP”, 1988, nr 9.
- PARIS S.G., AYRES L.R.: *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Przeł. M. JANOWSKI, M. MICIŃSKA. Warszawa, WSiP, 1997.
- Pedagogiczne drogowskazy*. Red. B. JURAŚ-KRAWCZYK, B. ŚLIWERSKI B. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- PETTY G.: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Przeł. J. BARTOSIK. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- PHILLIPS D.C., SOLTIS J.F.: *Perspectives on Learning*. Columbia University, New York, London, Teachers College, 2004.
- PIAGET J.: *Mowa i myślenie u dziecka*. Przeł. J. KOŁUDZKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- PIĘTA H., ORZECZOWSKA D., TOLAK I., STEPIEŃ M.: *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III szkoły podstawowej. Uczę się z Ekoludkiem*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- PILCH T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1988.
- PIOTROWSKI E.: *Nauczyciel i uczeń jako równoprawne podmioty procesu kształcenia*. „Wychowanie na co Dzień” 2006, nr 7-8.
- PIOTROWSKI E.: *Rola myślenia w procesie poznawania rzeczywistości przez ucznia*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 2. Red. K. ZATOŃ,

- T. KOSZCZYC, M. SOŁTYSIK. Wrocław, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2007.
- PIOTROWSKI E.: *Szanse ucznia zdolnego w dobie globalizacji*. W: *Wokół dydaktyki podmiotowej*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn, Uniwersytet Śląski (Filia), 2003.
- PIOTROWSKI E.: *Teoretyczne podstawy integracji procesów nauczania i wychowania*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. BEREŹNICKI, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2007.
- PISCITELLI B.: *Practicing What We Preach: Active Learning in the Developement of Early Childhood Professionls. Promoting. Meaningfool. Learning. Innovations in Educating Early Childhood Professionals*. W: Red. N. YELLAND. Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children, 2000.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129 z późn. zm. Dz.U. z 2003 r. Nr 189).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- POPEK R.: *Sylwetka psychologiczna dziecka w młodszy m wieku szkolnym*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. LELONEK, T. WRÓBEL. Warszawa, WSiP, 1990.
- Postrzegam świat całościowo. Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane. Etap I*. Oprac. G. TRELIŃSKI et al. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1999.
- PÓŁTURZYCKI J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.
- PREGLER A., WIATRAC E.: *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport badań OBUT 2011*. Warszawa, CKE, 2011.
- Program nauczania początkowego. Klasy I–III*. Warszawa, 1992.
- Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. Red. I. ADAMEK. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002.
- PROKOPIUK W.: *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- PRZETACZNIKOWA M.: *Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. ŻEBROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA M.: *Czas wolny młodzieży w XXI wieku*. W: *Homo Creator czy Homo Ludens? Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu*, Red. W. MUSZYŃSKI, M. SOKOŁOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- Psychologia rozwojowa*. Red. P. E. BRYANT, A.M. COLMAN, Przeł. A. BEZWIŃSKA-WALERJAN. Poznań, Wydawnictwo Zys i S-ka, 1997.
- Psychologia rozwoju człowieka. T. 2: Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Psychologia rozwoju człowieka. T. 3: Rozwój funkcji psychicznych*. Red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

- RACINOWSKI S.: *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1967.
- RADWIŁOWICZ S., PAUZEWICZ K., KOSIŃSKI G.: *Pytania uczniów a treść nauczania*. Warszawa, PWSZ, 1969.
- REDLARSKA Z.: *Opowiadanie świata*. „Życie Szkoły” 2004, nr 8.
- ROKICIŃSKA I.: *Kwestionariusz diagnozy dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 2007.
- ROSTAŃSKA E.: *Integracja treściowa i kompetencyjna w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Red. H. MOROZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2012 r. Nr 125, poz. 752).
- SARNOWSKA M.: *Program nauczania zintegrowanego z elementami edukacji ekologicznej w klasach I–III*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 1999.
- SAWA B.: *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa, WSiP, 1980.
- SAWIŃSKI J.P.: *Dlaczego priorytetem jest „nauka o ludzkim mózgu?”*. „Nowa Szkoła” 2005, nr 8.
- SCHAEFFER H.R.: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- ŠIMIK O.: *Pedagogický výzkum žákovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2011.
- ŠIMIK O.: *Život v představách 3–6letých dětí*. W: *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Red. R. BURKOVIČOVÁ. Ostrava, Ostravská univerzita, 2010.
- Słownik języka polskiego*. T. 1. Red. SZKIEŁDŹ H., BIK S., SZKIEŁDŹ C. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984.
- SMITH A.: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Przeł. A. GAŁĄZKA. Katowice, WOM, 1997.
- SMOLIŃSKA-REBAS H., FILIPIAK E.: *Technika swobodnego tekstu*. Otwock–Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, 1995.
- SPERLING A.P.: *Psychologia*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995.
- STAWIŃSKA U.: *Ja, ty i świat. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej*. Łódź, Wydawnictwo Edukacyjne RS POLONA, 1999.
- STERNBERG R.J., SPEAR-SWERLING L.: *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2003.
- SZCZUREK-BORUTA A.: *Indywidualizm i kolektywizm – o wielowymiarowości działań edukacyjnych*. W: *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 2. Red. A. SZCZUREK-BORUTA, E. OGRODZKA-MAZUR. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- SZEMPRUCH J.: *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych*. W: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Red. F. BEREŃNICKI, K. DENEK, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, Agencja Wydawnicza KWADRA, 2005.

- SZEMPRUCH J.: *Dydaktyka wobec wyzwań edukacyjnych*. W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające. Studia dedykowane Profesorowi Franciszkowi Bereżnickiemu z okazji 70-lecia urodzin i 52-lecia pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin, ZAPOL, 2006.
- Sześciolatki w Polsce. Raport 2006 r. *Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Red. A. KOPIK. Kielce, Wydawnictwo „Tekst”, 2007.
- Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia. Studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele-Nauczycielom”*. Red. W. KORZENIOWSKA, A. MURZYN, U. SZUŚCIK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- SZUMAN S.: *Rola zabawy, twórczości i pracy dzieci w procesie kierowania ich rozwojem*. W: *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*. Red. A. SAWICKA. Warszawa, 1985.
- SZUMAN S.: *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1939.
- SZUŚCIK U.: *Jak powstaje znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka?* W: *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Red. B. GRZESZKIEWICZ. Szczecin, Wydawnictwo Daniel Krzanowski, 2010.
- SZUŚCIK U.: *Twórczość dziecka w kontekście wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki*. W: *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- SZUŚCIK U.: *Wielowymiarowość podejścia do twórczości plastycznej dziecka*. W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- ŚLEZIŃSKI K.: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*. Katowice–Kraków, Wydawnictwo „Scriptum”, 2012.
- ŚLIWERSKA W., ŚLIWERSKI B.: *Psychopedagogiczne założenia klasy autorskiej w nauczaniu początkowym w Szkole Podstawowej nr 37 w Łodzi*. W: *Edukacja w wolności*. Red. W. ŚLIWERSKA, B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.
- ŚLIWERSKI B.: *Edukacja autorska*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- TILLER T.: *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli*. Przeł. D. ELSNER. Chorzów, MENTOR, 1999.
- TOMCZAK J., ZIĘTARA R.: *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- TRUSKOŁASKA J.: *Osoba i zabawa*. Lublin, Wydawnictwo KUL, 2007.
- TRYZNO E.: *Diagnoza edukacyjna dzieci 6-, 7-letnich rozpoczynających naukę (wersja po badaniach pilotażowych)*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 2006.
- TYSZKOWA M.: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990.
- USZYŃSKA I.: *Praca z książką*. „Życie Szkoły” 2004, nr 8.

- USZYŃSKA-JARMOC J.: *Prace badawcze uczniów w młodszy wieku szkolnym*. W: *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Red. T. LEWOWICKI, W. PUŚLECKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- W *kręgu sztuki i ekspresji dziecka*. *Rozważania inspirowane*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Mysłowice–Katowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Szkoły Pedagogicznej, 2006.
- WALKOWSKA W.: *Reforma oświaty na tle zmian społecznych w Polsce*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filia), 2003.
- WALOSZEK D.: *Przygotowanie dzieci sześciolatków do zadań szkolnych*. Zielona Góra, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
- WATOŁA A.: *Komputerowe wspomaganie procesu kształcenia gotowości szkolnej dzieci 6-letnich*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.
- WIĘCKOWSKI R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa, WSiP, 1993.
- WIĘCKOWSKI R.: *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*. W: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Red. H. MOROZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- WIĘCKOWSKI R.: *Swoistość edukacji wczesnoszkolnej, jej istota, podstawowe problemy*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. PÁLKA. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1994.
- WILAND A.: *Zabawy ze słowem*. *Koło polonistyczne uczniów klas niższych*, „Życie Szkoły” 2007, nr 2.
- WILGOCKA-OKOŃ B.: *Gotowość szkolna dzieci 6-letnich*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- WIŚNIEWSKA-KIN M.: *„Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- WŁOCH S., WŁOCH A.: *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2009.
- WOJCIECHOWSKA J.: *Codziennego doświadczenia w narracji ucznia a potoczność jako kategoria opisu*. W: „Świat i Słowo. Filologia, Nauki Społeczne, Filozofia, Teologia”. Nr 1 (20). Red. A. BANKOT, N. KOPCZYK. Bielsko-Biała 2013.
- WOŁOSZYNOWA L.: *Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. ŻEBROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982.
- WOOD D.: *Jak dzieci uczą się i myślą*. R. PAWLIK, A. KOWALCZE-PAWLIK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- WYGOTSKI L.: *Myślenie i mowa*. Przeł. E. FLESZNEROWA, J. FLESZNER. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989.
- YORK S.: *Roots and Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Minnesota, Redleaf Press, St. Paul, 2003.
- ZACZYŃSKI W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, WSiP, 1995.
- ZALEWSKA M.: *System edukacji wobec polskich i globalnych wyzwań cywilizacyjnych*. W: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Cieszyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (Filia), 2001.
- ZAMOJSKI P.: *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2010.

-
- ŻŁOBICKI W.: *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- ŻYTKO M.: *Kilka uwag o procesie kształcenia zintegrowanego*. W: *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Red. M. ŻYTKO. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
- ŻYTKO M.: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać w kontekście badań i umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa, CKE, 2010.

Indeks nazwisk

A

Adamek Irena 36, 37, 39, 43
Andrukowicz Wiesław 15, 33–34
Antos Anna 37, 62
Ayres Linda R. 72–73

B

Bee Helen 9, 11
Bereźnicki Franciszek 19, 24, 27, 43, 92
Bezwińska-Walerjan Anna 9
Bieleń Barbara 38
Biegun Małgorzata 72–73
Bik Stanisław 18
Braszko Ewa M. 64–65
Brejnak Wojciech 17
Bryant Peter E. 9
Brzózka Jolanta 38, 63
Budkowska Liliana 37, 62
Burkovičová Radmila 33
Buzan Tony 36–37

C

Cabanová Mariana 76
Cabała Agata 90
Cholewa-Gałuszka Bogusława 32
Cichocki Andrzej 20
Cléro Claude 9–10, 31
Colman Andrew M. 9
Cyrański Czesław 62, 63, 64

D

Dagiel Małgorzata 76
Davis Barbara G. 48
Dawid Łucja 15, 75
Dąbrowska Teresa Z. 37, 62
Dąbrowski Jacek 11
Dąbrowski Mirosław 8
Debesse Marice 9, 12
Délors Jacques 8
Denek Kazimierz 9, 15, 19, 27, 29, 30, 43, 90
Donckèle Jean-Paul 52
Dryden Gordon 34, 59
Duraj-Nowakowa Krystyna 19
Dymara Bronisława 23–24, 32, 48, 88, 89
Dyrda Beata 75

E

Ekiert-Oldroyd Dorota 15
Erlauer Laura 39

F

Faliszewska Jolanta 62, 64
Filip Jan 32
Filipiak Ewa 21, 31
Fleszner Józef 10
Flesznerowa Edda 10
Frankfort-Nachmias Chava 28

Freinet Celestyn 7, 12, 16, 21, 24, 31,
32, 34–35, 41, 43, 52, 53, 65, 79
Frołowicz Elżbieta 31

G

Gabzdyl Jolanta 47, 92
Gajdzica Anna 15, 31
Gałązka Alicja 34, 39
Gardner Howard 34, 39
Giza Teresa 35, 75, 77
Gloton Robert 10, 31
Górniok Alina 88–89
Gruszczyk-Kolczyńska Edyta 32
Grzegorzewska Sylwia 39
Grzeszkiewicz Bożena 31, 39

H

Hanisz Jadwiga 36, 38, 63
Harmak Katarzyna 38, 63
Harwas-Napierała Barbara 17
Hornowska Elżbieta 28
Hume Karen 39
Hurlock Elisabeth B. 17

I

Izbińska Kamila 38, 63

J

Jakowicka Maria 18–19, 42
Janicka-Panek Teresa 38, 63
Janowski Maciej 73
Jarosz Ewa 17
Jarząbek Marta 63
Jasiocha Anna 38, 63
Jąder Mariola 32
Jegier Aneta 38, 63
Jóźwiak Bożena 34, 59
Jurkowski Andrzej 11
Juszkiewicz Antoni 38, 62

K

Kacperska Jolanta 62
Kalinowska Alina 32
Kamińska Aleksandra 29
Kaniów Emilia 86

Kapica Gabriela 29–30
Kargulowa Alicja 17
Karpińska Anna 17, 35
Karwatowska Małgorzata 92
Kásáčova Bronislava 76
Klus-Stańska Dorota 25, 29
Koć-Seniuch Genowefa 19–20
Kojś Wojciech 15, 25–27, 29, 30, 32,
42, 48, 59–60, 75, 88–89
Kołodziejski Maciej 8, 19, 31
Konopnicka Iwona 76
Kopik Aldona 8, 17, 38–39, 63
Korcz Anna 38, 63, 64
Korczak Janusz 29, 65
Korus Beata 76
Korzańska Janina 37
Korzeniowska Wiesława 33
Koszczyk Tadeusz 60, 90
Kozielecki Józef 41
Krauze-Sikorska Hanna 48
Kubik Izabela 86
Kupisiewicz Czesław 15, 92
Kuriata Czesław 79, 86
Kuszek Kinga 48

L

Leksicka Krystyna 32
Lelonek Marian 9
Lemaître Marie-Noël 48–49
Lewin Aleksander 35, 41
Lewowicki Tadeusz 12, 15, 22, 31,
35, 75
Lindenberg Christoph 11
Lorek Maria 36, 62, 71

Ł

Łobocki Mieczysław 28
Łukaszewicz Ryszard M. 32

M

Malewska Eugenia 25, 29
Małkowska-Zegadło Hanna 38, 63
Marek Elżbieta 39
Micińska Magdalena 73
Michalak Renata 17, 22–23, 27

Michałowski Stanisław C. 30
Milerski Bogusław 18
Misiorna Elżbieta 17, 21, 27
Misiorowska Ewa 62, 63, 64
Mitoraj-Hebel Agnieszka 63
Montessori Maria 12
Moroz Henryk 20
Morszczyńska Urszula 30, 92
Morszczyński Wojciech 30
Mreńca Renata 37
Mrózek Robert 26, 42
Muchacka Bożena 32
Murzyn Andrzej 33
Muszyńska Łucja 18, 21
Muszyński Wojciech 31

N

Nachmias David 28
Nęcka Edward 9
Nijaki Ireneusz 42

O

Obara Małgorzata 64
Oelszlaeger Beata 7, 17, 31, 45–47,
53, 68, 77, 92, 99
Ogrodzka-Mazur Ewa 12, 15, 31, 32
Okoń Wincenty 41
Oleśniewicz Piotr 29, 90
Orzechowska Dominika 38, 63
Orzechowski Jarosław 9
Owczarska Beata 37

P

Pachniak Katarzyna 8
Palka Stanisław 15, 25, 75
Palmer Parker J. 52
Pałgan Iwona 77
Parafiniuk-Soińska Janina 88–89
Paris Scott G. 73
Pasiut Agnieszka 86
Paszek Monika 86
Phillips Denis C. 10, 11
Pięta Halina 38, 63
Pilch Tadeusz 28
Pilichowska Anna 37, 62

Piotrowski Eugeniusz 24, 41, 60, 75
Piotrowski Robert 8
Piscitelli Barbara 76
Popek Róża 9, 11, 12
Pólturzycki Józef 92
Pregler Anna 8
Prokopiuk Włodzimierz 25
Przetacznikowa Maria 17
Przybysz-Zaremba Małgorzata 31
Puślecki Władysław 22
Putkiewicz Zygmunt 11

R

Racinowski Stefan 88–89
Radwiłowicz Ryszard 88–89
Rams Tadeusz 32
Redlarska Zofia 76
Rokicińska Iwona 17
Rossowski Dariusz 37
Rostańska Eugenia 20

S

Sabbo Katarzyna 63
Sarnowska Maria 62
Sawa Barbara 9
Sawicka A. 32
Schaeffer H. Rudolph 10
Semenowicz Halina 35, 41
Sirak-Stopińska Katarzyna 63
Skrzetuska Ewa 35
Smith Alistair 34–39
Smolińska-Rębas Halina 21, 31
Sokołowski Marek 31
Soltis Jonas F. 10, 11
Sołtysik Mariusz 60
Sowińska Halina 21, 27
Sperling Abraham P. 11
Stawińska Urszula 62
Stefaniak Monika 37
Stępień Magdalena 38, 63
Strelau Jan 11
Synowiec Helena 92
Szczurek-Boruta Alina 12, 31
Szempruch Jolanta 27, 43, 92
Szkładź Celina 18

Szkiłądź Hipolit 18
Szturc Anna 86
Szuman Stefan 32
Szurowska Beata 38, 63
Szuścik Urszula 15, 31, 33
Szymura Błażej 9

Ś

Śleziński Krzysztof 8
Śliwerska Wiesława 21, 22
Śliwerski Bogusław 15, 18, 21–22,
25, 29
Świrko-Pilipczuk Janina 24, 27, 43,
92

Š

Šimik Ondřej 32, 33

T

Tolak Iwona 38, 63
Tomczak Joanna 17
Trelński Gustaw 62
Trempała Janusz 17
Truskolaska Jadwiga 32
Tryzno Ewa 17
Tymiakin Leszek 92
Tyszkowa Maria 75

U

Uszyńska Irena 76
Uszyńska-Jarmoc Janina 22

V

Vos Jeannette 34, 59

W

Walkowska Wiesława 15
Watoła Anna 17
Wells Gordon 39

Went Wiesław 38, 62, 63
Wiatrak Ewa 8
Więckowski Ryszard 15, 20, 75, 92
Wiland Alicja 76
Wilgocka-Okoń Barbara 17
Wiśniewska-Kin Monika 10
Włoch Agnieszka 17
Włoch Stanisława 17
Wojciechowska Justyna 76
Wojciechowski Aleksander 9, 10
Wojnar Irena 10, 31
Wołoszynowa Lidia 10, 11
Wójcik Teresa 62, 64
Wróbel Tadeusz 9
Wróblewska Walentyna 17
Wygotski Lew 10
Wysocka Ewa 17

Y

Yelland Nicola 76
York Stacey 10, 30, 39

Z

Zachodny Barbara 63
Zaczyński Władysław 28
Zagrodzka Dorota 38, 63, 64
Zalewska Małgorzata 15
Zamojski Piotr 15
Zatoń Katarzyna 60
Zatorska Monika 38, 39, 63
Zbróg Zuzanna 36, 39
Zielińska Ewa 32
Ziętara Renata 17
Zimny Tomasz M. 19
Zińczuk Monika 35

Ż

Żebrowska Maria 10, 17
Żytka Małgorzata 15, 23, 48

Wykaz przykładów

- Przykład 1. Karta planu indywidualnej pracy uzupełniona przez dziecko
- Przykład 2. Karta samooceny dla klasy I
- Przykład 3. Karta samooceny dla klasy II i III uzupełniona przez dziecko
- Przykład 4. Propozycja ewaluacji zajęć dla uczniów klasy I – *Magiczne kolory*
- Przykład 5. Propozycja dla uczniów klas II i III – Ankieta ewaluacyjna
- Przykład 6. Zestaw pytań do samooceny nauczyciela po zajęciach
- Przykład 7. Narzędzie pracy – ćwiczenie rozpoznawania liczby rzeczownika
- Przykład 8. Narzędzie pracy – ćwiczenie służące porównaniu czynności charakterystycznych dla wiatru i dla człowieka
- Przykład 9. Narzędzie pracy – analiza wersyfikacyjna wiersza

Aneks

- Przykład 1. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Pies”
- Przykład 2. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Piłka nożna”
- Przykład 3. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Linijka”
- Przykład 4. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Samochód”
- Przykład 5. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego uczennicy klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Pies”
- Przykład 6. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego uczennicy klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Plaża”

Wykaz zestawień

- Zestawienie 1. Tematyka zajęć wybrana przez dzieci na tygodniowe zajęcia edukacyjne w zakresie tematu: „Fabryka”
- Zestawienie 2. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Pies”
- Zestawienie 3. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Piłka nożna”
- Zestawienie 4. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Linijka”
- Zestawienie 5. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Samochód”
- Zestawienie 6. Odpowiedzi uczennicy klasy III w badaniu cech podmiotowych działań uczennicy na temat: „Pies”
- Zestawienie 7. Odpowiedzi uczennicy klasy III w badaniu cech podmiotowych działań uczennicy na temat: „Plaża”

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Studies of children's active learning
Selected issues in early primary education
Materials for Student and teachers**

Summary

The book is intended mostly for those wanting to improve their pedagogical competence – in-service teachers as well as students of early childhood education, future primary education teachers. In addition to the theoretical aspects of learning, the book also discusses their practical implications combining selected pedagogical theories with innovative methods and techniques of introducing children to independent, active-subjective learning.

The book, therefore, proposes looking at these theories in relation to such issues as: What kind of information children internalize; how they design or co-design the learning process; how they control and evaluate it (how they incorporate self-control and self-evaluation) – in short – what kind of knowledge (declarative, procedural and personality-forming). Much of the book has been devoted to children's communication and collaboration with the teacher and with their classmates and to teachers' collaboration with parents. These issues are covered in the book's six consecutive chapters.

The set of exercises for students and children, references to professional literature as well as educational projects and ideas for teacher's collaboration with parents that are included in the book, are meant to inspire the readers' reflection and search for the principles to inform and guide their own teaching practice.

Translated by *Bożena (Bo) Morton*

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**„Štúdie o aktívnom učení sa detí
Vybrané problémy primárneho vzdelávania
Materiály pre študentov a učiteľov“**

Zhrnutie

Predkladaná publikácia je určená všetkým, ktorí zdokonaľujú svoju pedagogickú činnosť a kompetenciu, najmä aktívnym učiteľom, ako aj študentom pedagogiky, budúcim učiteľom primárneho vzdelávania. Práca predstavuje teoretické aspekty učenia sa, ako aj ich praktické dôsledky – analyzuje vybrané pedagogické koncepcie s ich inovatívnymi prostriedkami a metódami vedenia žiakov k samostatnému, podmetovému učeniu sa.

Publikácia nabáda k pohľadu na uvedené koncepcie cez prizmu toho, akým spôsobom a akého druhu informácie deti prijímajú, ako projektujú, resp. ako sa podieľajú na projektovaní vzdelávacích činností, ako ich kontrolujú a vyhodnocujú (akým spôsobom realizujú sebakontrolu a sebahodnotenie), resp. aké vedomosti a znalosti nadobúdajú (deklaratívne, procedurálne, rozvíjajúce osobnosť). Značný priestor je venovaný komunikácii a spolupráci na viacerých rovinách – predovšetkým detí s učiteľmi, detí navzájom, teda s ich rovesníkmi, spolužiakmi z triedy, ako aj na rovine kooperácie učiteľa s rodičmi. Uvedené aspekty sú pertraktované v šiestich kapitolách predmetnej publikácie.

Súbor cvičení pre študentov a žiakov, odkazy na literatúru, projekty vzdelávacích činností a návrhy modelov spolupráce učiteľa s rodičmi môžu prispieť k inšpiratívnym úvahám v oblasti tvorenia a profilovania vlastnej pedagogickej koncepcie.

Z poľského jazyka preložil Ján Mačala

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław





Więcej o tytule

