

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska



Seria III

Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

TOM 3

Barbara Murawska

Edukacja wczesnoszkolna

wiek: 5/6–8/9 lat



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Niezbędnik Dobrego Nauczyciela – seria III.

Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

Tom	1	2	3
Etap edukacji	Wczesna edukacja	Edukacja przedszkolna	Pierwszy etap edukacji szkolnej
Faza rozwoju	Wczesne dzieciństwo	Wiek przedszkolny	Wczesny wiek szkolny
Wiek w latach	0–2/3	2/3–5/6	5/6–8/9
Miejsce	Dom/żłobek/klub dziecięcy	Dom/przedszkole	Szkoła podstawowa, klasy I–III
Cele kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności poruszania się w przestrzeni fizycznej (lokomocja) kształtowanie umiejętności posługiwania się przedmiotami (manipulacja) kształtowanie umiejętności porozumiewania się niewerbalnego i werbalnego z otoczeniem (komunikacja) 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie wyobraźni, poczucia inicjatywy i motywacji wewnętrznej kształtowanie umiejętności niezbędnych do rozpoczęcia nauki w szkole kształtowanie złożonych umiejętności porozumiewania się z otoczeniem 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie poczucia kompetencji i wzmacnianie motywacji wewnętrznej nauka podstawowych umiejętności szkolnych (czytanie, pisanie, liczenie) nauka podstawowych umiejętności współpracy w grupie
Kształtowanie kompetencji kluczowych (wg listy Strategii Lizbońskiej z roku 2000)			
	<ul style="list-style-type: none"> budowanie podstaw kompetencji kluczowych 	<ul style="list-style-type: none"> budowanie zasad integracji podstawowych kompetencji kluczowych 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności korzystania z kompetencji kluczowych w typowych sytuacjach szkolnych
Metoda kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> swobodna eksploracja zabawa spontaniczna nauka okolicznościowa naśladowanie dorosłego w sytuacji uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> eksperymentowanie indywidualne i zespołowe zabawy z regułami i gry udział w projektach modelowanie zachowań dziecka w sytuacji uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się we współpracy w parach i zespołach udział w projektach wsparty zabawami i grami zespołowymi identyfikowanie się dziecka z „nauczycielem”
Rola nauczyciela	opiekun → „instruktor”	„instruktor” → mediator	mediator → facylitator

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria III

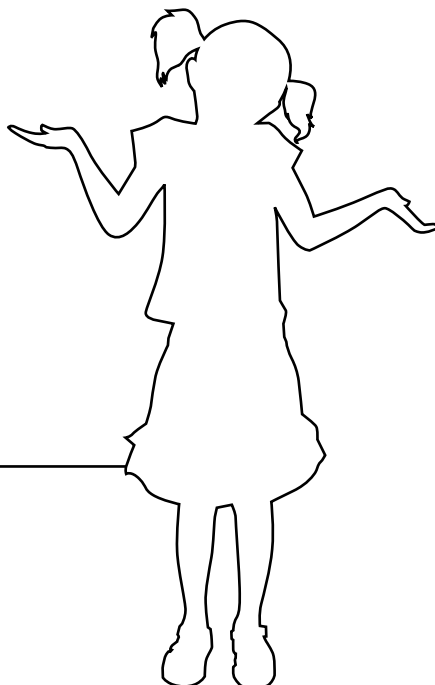
Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

TOM 3

Barbara Murawska

Edukacja wczesnoszkolna

wiek: 5/6–8/9 lat



Redakcja serii Niezbędnik Dobrego Nauczyciela:
prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Autor Tomu 3 serii III pt.: *Edukacja wczesnoszkolna*
dr Barbara Murawska, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

Recenzent:
prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydanie I Tom 3

Wszystkie tomy i pakiet narzędzi gotowe do druku dostępne na
<http://eduentuzjasci.pl/dziecko-nastolatek>

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
Tel. +48 22 241 71 00; www.ibe.edu.pl

©Copyright by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014
ISBN – 978-83-61693-82-6

Korekta, skład, łamanie, druk:
Business Point Sp. z o.o.
ul. Erazma Ciołka 11A/302
01-402 Warszawa
Tel. +48 22 188 18 72
biuro@businesspoint.pl
www.businesspoint.pl

Projekt okładki oraz koncepcja graficzna serii:
Beata Czapska, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

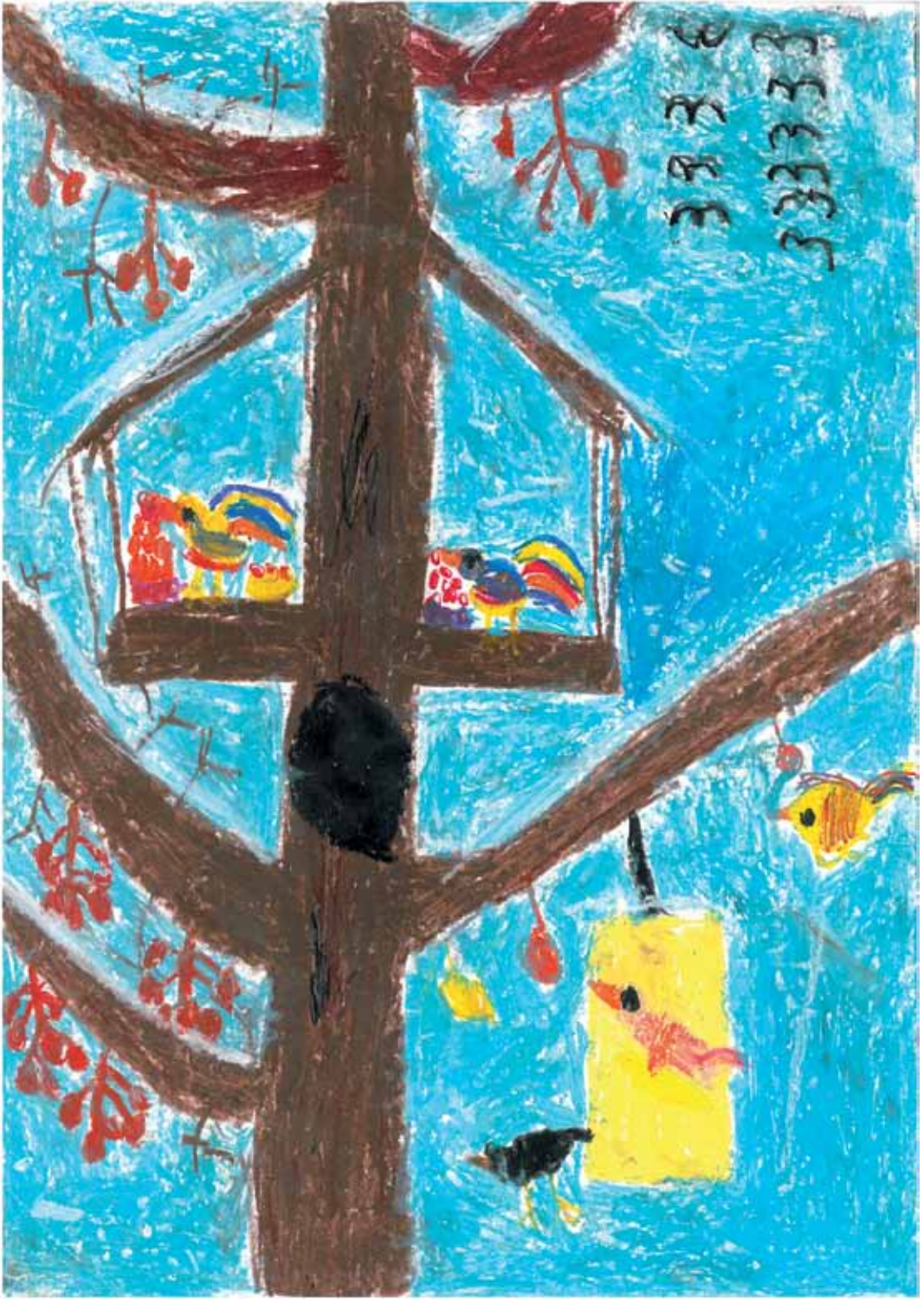
Wzór pasów łowickich wykorzystanych w publikacji zainspirowany ilustracją z książki:
Świątkowska, J. (1953). *Strój łowicki*, seria „Atlas Polskich Strojów Ludowych”, t. 7, cz. IV Mazowsze i Sieradzkie, z. 2,
Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1. Zadania rozwojowe a cele wczesnej edukacji	7
1.1. Wprowadzenie, czyli o edukacji wspierającej rozwój	7
1.2. Zadania rozwojowe wieku wczesnoszkolnego a cele kształcenia	8
1.3. Cechy rozwojowe dziecka a metody kształcenia	10
Najważniejsze...	13
Rozdział 2. Pułapki i problemy etyczne w edukacji wczesnoszkolnej	15
2.1. Wprowadzenie, czyli o niebezpieczeństwach szkolnej edukacji	15
2.2. Segregacje szkolne, czyli o pogłębianiu nierówności	15
2.3. Grzech zaniechania, czyli o braku wsparcia edukacji dzieci zdolnych	17
2.4. <i>Ja wiem lepiej</i> , czyli o przedmiotowym traktowaniu uczniów	19
2.5. <i>Rodzice są niepotrzebni</i> , czyli o braku rozumienia roli rodziców w szkole	20
Najważniejsze...	22
Rozdział 3. Edukacja w środowisku naturalnym	25
3.1. Wprowadzenie, czyli o uczeniu się w rodzinie	25
3.2. Rodzice i inni dorośli jako nauczyciele	26
3.3. Rola rodzeństwa i rówieśników w edukacji dziecka	29
Najważniejsze...	30
Rozdział 4. Edukacja w środowisku instytucjonalnym	33
4.1. Wprowadzenie, czyli o nauce w szkole	33
4.2. Rola i zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej	35
4.3. Organizacja fizycznego środowiska uczenia się	42
4.4. Organizacja społecznego środowiska uczenia się	44
4.5. Media w edukacji wczesnoszkolnej	44
Najważniejsze...	51
Zakończenie	53
Warto przeczytać...	56
Korzystano z...	58



Kacper Dolata, 8 lat, KARMNIK DLA PTAKÓW

Wstęp

Zapoznanie uczącego się z poszczególnymi dziedzinami wiedzy nie powinno polegać na wbijaniu mu do głowy ich wyników. Chodziłoby raczej o to, by go nauczyć brać czynny udział w procesie umożliwiający tworzenie wiedzy.

Jerome Bruner

Okres edukacji wczesnoszkolnej to czas istotnej zmiany w życiu dziecka. Uczenie się, czyli to, co było do tej pory jednym ze sposobów spędzania czasu, staje się teraz obowiązkiem, niekiedy trudnym do zaakceptowania przez dziecko. To również trudny czas dla rodziców. Trzeba zmienić organizację dnia i zapewnić dziecku opiekę po zajęciach szkolnych, trzeba również dać mu wsparcie w zakresie najpierw poznania, a później wypełniania obowiązków związanych z systematycznym uczeniem się.

Dla życia dziecka i jego rodziny to istotna zmiana. Od strony aktywności poznawczej dziecka to przejście od zależności w dużym zakresie od dorosłego do osiągania stopniowej samodzielności poznawczej. Dla nauczyciela to zadanie

włączania w proces wspierania rozwoju dziecka ukierunkowanych działań edukacyjnych, których celem jest nabycie przez dziecko umiejętności istotnych z punktu widzenia jego dalszej kariery edukacyjnej.

Ułatwienie dziecku nabycia umiejętności czytania, pisania oraz rozwijania myślenia wraz z nabywaniem podstawowych pojęć matematycznych i przyrodniczych to trudne zadanie dla nauczyciela. Jeśli weźmiemy pod uwagę zróżnicowanie wiedzy i umiejętności dzieci na progu szkoły, ich różne możliwości, różny poziom motywacji i zainteresowania uczeniem się oraz ukształtowany w rodzinie stosunek do szkoły i do nauczyciela, to staje się ono prawdziwym wyzwaniem.

Słowa klucze

konflikt poznawczy
konstruowanie wiedzy
metoda projektów
nauczanie zintegrowane
program ukryty
strategie nauczania
strefa najbliższego rozwoju
środowisko edukacyjne

Trzeba zdawać sobie sprawę z faktu, że opanowanie przez dziecko podstawowych narzędzi poznania to początek jego długoletniej, trwającej czasem przez całe życie aktywności edukacyjnej. Tak samo ważne, a może najważniejsze, jest otwarcie ucznia na potrzebę zdobywania wiedzy oraz budowanie w nim przekonania, że jakość i zakres tej wiedzy zależą od jego wytrwałości w działaniu.



Edukacja dziecka w wieku wczesnoszkolnym to stopniowe przechodzenie od nauki okazjonalnej do świadomego uczenia się – pod kierunkiem innej osoby (dorosłego w roli nauczyciela lub rówieśnika w roli *tutora*), w jej obecności, a gdy trzeba – przy jej pomocy. Może to odbywać się tylko wtedy, gdy środowisko edukacyjne budzi ciekawość dziecka, motywuje je do działania, umożliwia samodzielne rozwiązywanie problemów i stawia zadania, których rozwiązanie wymaga wysiłku intelektualnego.



Agata Starzec, 9 lat, PORTRET



Zuzanna Mielcarek, 7 lat, MAMA



Zosia Korybska, 5,5 roku, BABCIA



Zuzanna Mielcarek, 5 lat, LAURKA DLA BABCY

1

Rozdział

Zadania rozwojowe a cele wczesnej edukacji

1.1. Wprowadzenie, czyli o edukacji wspierającej rozwój

Okres edukacji wczesnoszkolnej to czas istotnych zmian w życiu dziecka, w sposobie odbierania świata, zakresie własnych możliwości oraz kontrolowaniu siebie. Wszystkie te zmiany są efektem uczenia się oraz rozwoju, głównie dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego. Dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym podstawowe zadania rozwojowe dotyczą rozwoju

Zadanie rozwojowe

Zadanie, które pojawia się w danym okresie życia jednostki, a pomyślne zrealizowanie go zapewnia jej szczęście oraz powodzenie w późniejszych zadaniach, podczas gdy niepowodzenie prowadzi do braku zadowolenia, do dezaprobaty ze strony społeczeństwa i do doświadczania trudności w późniejszych zadaniach.

fizycznego, emocjonalnego, społecznego i moralnego oraz poznawczego.

Niektóre z zadań rozwojowych pojawiają się w efekcie dojrzewania fizycznego dziecka, większość jest jednak rezultatem nacisku kulturowego ze strony społeczeństwa. Źródłami tego nacisku są rodzina, naturalne środowisko życia dziecka oraz instytucje edukacyjne. Edukacja

wczesnoszkolna podejmuje zadanie wspierania rozwoju dziecka, w głównych zakresach uwzględniając w sformułowanych celach podstawowe sfery jego dorastania. Założenia jest to ingerencja w rozwój, bez względu na akceptację tego działania ze strony dziecka. Taka sytuacja wymaga od instytucji szkolnej i nauczyciela szczególnej

uwagi i ostrożności co do zakresu i formy podejmowanych działań edukacyjnych.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Aby wspieranie rozwoju dziecka było skuteczne i dla niego korzystne, muszą być spełnione następujące warunki:

- przeprowadzenie diagnozy aktualnych osiągnięć rozwojowych dziecka
- zebranie informacji na temat dynamiki oraz rytmu dotychczasowego rozwoju dziecka
- odwoływanie się do wiedzy i umiejętności już posiadanych przez dziecko i wykorzystywanie ich w trakcie szkolnej edukacji
- wzbudzanie wewnętrznej motywacji dziecka do dokonywania zmiany w swoim postępowaniu.

Na podstawie: Brzezińska, 2005.



1.2. Zadania rozwojowe wieku wczesnoszkolnego a cele kształcenia

Podstawowe cele edukacji wczesnoszkolnej dotyczą wszystkich sfer rozwoju dziecka: poznawczego, społecznego, moralnego i emocjonalnego. Cele edukacyjne dotyczące rozwoju poznawczego nie mogłyby być osiągnięte, gdyby nie równoczesne działania w kierunku realizacji celów dotyczących pozostałych wymienionych sfer.

Najważniejsze zadania tego okresu to nabycie przez dziecko umiejętności czytania i pisania oraz opanowanie podstawowych pojęć matematycznych. Każda z wymienionych dyspozycji jest

elementem kompetencji komunikacyjnych. Ich podstawy tkwią głęboko w edukacji przedszkolnej i stanowią naturalną kontynuację procesów zapoczątkowanych w tamtym okresie. Wiążą się również z różnymi obszarami rozwoju dziecka. Zatem cele szczegółowe, stawiane przed uczniami każdego dnia nauki szkolnej, powinny mieć charakter indywidualny i uwzględniać możliwości poznawcze każdego dziecka.

Kolejny cel to przygotowanie dziecka do kształcenia na dalszych etapach edukacyjnych, czego podstawą jest umiejętność samodzielnego uczenia się. Realizacja tych celów nie byłaby możliwa, gdyby nie zanik dziecięcego egocentryzmu,

TROCHĘ TEORII...

Osiągnięcia rozwojowe wieku 6–7 lat

Jean Piaget stwierdził, że dziecko w wieku 6–7 lat osiąga w swym rozwoju intelektualnym poziom operacji konkretnych. Jego myślenie nabiera cech myślenia operacyjnego, jednak w dalszym ciągu działania intelektualne muszą opierać się na konkretnych przedmiotach i wydarzeniach. Osiągnięcia rozwojowe tego okresu to:

- 1. Szeregowanie:** zdolność do umysłowego porządkowania przedmiotów pod różnymi względami, np. wielości, długości. Zdolność ta prowadzi do umiejętności wyciągania wniosków. Piaget badał stadium rozwoju poznawczego dzieci, stosując eksperyment polegający na porządkowaniu patyczków różniących się między sobą długością.
- 2. Klasyfikowanie:** zdolność do grupowania przedmiotów ze względu na jakieś kryterium. Piaget badał również zjawisko zawierania klas, czyli rozumienia relacji całość–część.

Eksperyment polegał na demonstrowaniu dzieciom naszyjnika składającego się z 10 drewnianych koralików: 7 miało kolor brązowy, 3 – biały. Badacz zadawał pytanie o to, których koralików jest więcej: brązowych czy drewnianych. Dzieci, które zdaniem Piageta nie osiągnęły stadium operacji konkretnych, odpowiadały, że brązowych, co dowodziło, że nie potrafią myśleć o całej klasie i podklasie.

- 3. Zasada zachowania stałości:** rozumienie, że podstawowe cechy przedmiotu nie zmieniają się, nawet wtedy, gdy ich wygląd ulega zmianie. Piaget przeprowadził szereg eksperymentów ilustrujących zasadę zachowania stałości liczby, długości i masy oraz zasadę objętości. Eksperyment badający np. zasadę stałości masy polegał na pokazaniu dziecku dwóch takich samych kulek plasteliny. Następnie eksperymentator zmienia jedną z kulek w wałeczek. Na pytanie, czy teraz oba przedmioty zawierają taką samą ilość plasteliny, dziecko, które osiągnęło stadium operacji konkretnych, udzieliło odpowiedzi twierdzącej.

rozwój pamięci i refleksji. Zdolność do zapamiętywania i opanowywanie strategii zapamiętywania są podstawą do przekształcania sposobu myślenia. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym wchodzi w okres rozwijania i opanowywania umiejętności myślenia operacyjnego na poziomie operacji konkretnych.

Cechą stadium myślenia na poziomie operacji konkretnych jest umiejętność wykonywania operacji na liczbach, co przejawia się w rozumieniu istoty działań matematycznych, zdolności do myślenia logicznego oraz decentracji. Dzięki rozwojowi myślenia dziecko może opanować rozumienie tekstów symbolicznych, czyli opanować czytanie, pisanie i posługiwanie się liczbami. Możliwe staje się kształcenie rozumienia czytanego tekstu nie tylko na poziomie semantycznym, ale również na poziomie symbolicznym. Możliwe staje się również opanowywanie podstawowych pojęć

matematycznych oraz pojęć z zakresu środowiska przyrodniczego.

Realizacja celów poznawczych musi być wspierana organizowaniem uczenia się grupowego oraz doświadczaniem przebywania w grupie. Daje to dziecku okazję do rozpoznawania potrzeb i intencji innych w kontekście własnych, co staje się podstawą budowania relacji z rówieśnikami. Dzięki rozwijającej się świadomości własnych przeżyć i przeżyć innych dziecko uczy się rozumienia i stosowania reguł. Stopniowo zaczyna budować autonomię moralną.

Kompetencje związane z funkcjonowaniem w grupie pozwalają rozwijać cechy potrzebne do uczenia się aktualnie i w przyszłości.

Zadania, jakie szkoła stawia przed uczniem oraz obecność innych dzieci kształtują postawę wobec obowiązków, rozwijają samodzielność oraz przyczyniają się do rozwijania

Decentracja

Proces przechodzenia dziecka od wczesnego stadium spostrzegania otoczenia, w którym traktuje ono swoje ciało i działania jako centrum świata, do stadium bardziej dojrzałego, w którym spostrzega środowisko w formie „zdecentralizowanej”, a własne ciało w kontekście obiektywnych związków z innymi przedmiotami i wydarzeniami: także percepcyjna lub poznawcza zdolność do uwalniania się od sztywnych wzorów, do wykraczania poza utrwalone reakcje na bodźce fizyczne.

Na podstawie: Reber, 2000, s. 132–13.

TROCHĘ TEORII...

Wymiary umiejętności czytania

- Wymiar techniczny:** odkrycie odpowiedniości między kodem graficznym i kodem fonicznym języka, czyli odnalezienie wzoru dźwiękowego odpowiadającego obrazowi graficznemu.
- Wymiar semantyczny:** dekodowanie znaczenia słów i zdań oraz wypowiedzi w sposób bezpośredni; czytający rozumie znaczenie pojedynczych słów, ale również zdań

i części tekstu w sposób bezpośredni, czyli rozumie w sposób dosłowny to, co kryje się w znaczeniu słów.

- Wymiar krytyczno-twórczy:** opiera się na rozumieniu na poziomie semantycznym, ale sięga głębiej; czytający dokonuje interpretacji tekstu, czyli porównuje znaczenia, które niesie ze sobą tekst, z wiedzą osobistą; rozumie tekst nie tylko na poziomie znaczeń bezpośrednich, ale także na poziomie intencji autora czy przesłania tekstu.

Na podstawie: Brzezińska, 1987.





Rysunek 1. Kompetencje niezbędne do samodzielnego uczenia się.

Na podstawie: Brzezińska, 2005.

poczucia kompetencji. Cechy rozwojowe dziecka umożliwiają budowanie w toku pracy szkolnej kompetencji szczegółowych, niezbędnych do opanowania umiejętności uczenia się. Zadania stawiane przed dzieckiem uczą je planowania w zakresie kolejności wykonywanych czynności oraz organizacji ich wykonania w czasie. Z kolei realizacja założonego planu stwarza konieczność kontrolowania zaplanowanych czynności.

Osiąganie kompetencji związanych z uczeniem się jest długim i niekiedy trudnym dla dziecka procesem. Rozpoczyna się w początkowym okresie edukacji szkolnej, kiedy to powinno być konsekwentnie wspierane przez nauczyciela, aż do osiągnięcia samodzielności dziecka w tym zakresie. Proces zmierzający w kierunku opanowania umiejętności uczenia się musi być wspierany przez dorosłego, a jednocześnie rozwijać różne cechy osobowe dziecka, zainicjowane we wczesnych okresach jego życia. Celem nauczania

szkolnego jest wspieranie rozwoju tych umiejętności poprzez podkreślanie ich znaczenia w nauczaniu. Nauczyciel, organizując działania szkolne, powinien wykorzystywać te dyspozycje ucznia stopniowo, w miarę rozwoju możliwości dziecka, konsekwentnie rozszerzając ich zakres i stosowanie. Kontrolowanie własnych działań w czasie wykonywania zadania typu szkolnego i poczucie odrębności własnego postępowania wykorzystuje i rozwija niezależność dziecka oraz daje mu możliwość decydowania o sobie. W ten sposób buduje zaufanie do swoich dokonań i pewność siebie w nowych sytuacjach. Pewność siebie wyzwala z kolei inicjatywę, która staje się motorem aktywności i skłania do eksploracji środowiska, w którym dziecko funkcjonuje.

1.3. Cechy rozwojowe dziecka a metody kształcenia

Przebieg rozwoju poznawczego na etapie edukacji wczesnoszkolnej wyznacza sposób postępowania dydaktycznego, który pozwala przewidywać skuteczność



edukacji. Dziecko może uczestniczyć w skutecznej edukacji tylko wtedy, gdy będzie miało możliwość poznawania nowych treści i rozwiązywania problemów poprzez udział w wydarzeniach i manipulowanie przedmiotami. Drugi warunek skutecznego uczenia się dziecka wymaga tworzenia sytuacji, kiedy dziecko działając, będzie miało możliwość włączania nowej wiedzy poznawanej w środowisku szkolnym do wiedzy już posiadanej. Oba te warunki uczenia się mogą być spełnione, gdy zostanie zastosowana metoda integracji.

Integrację w nauczaniu można rozumieć na kilka sposobów:

- Pierwszy dotyczy procesu łączenia tego, co w przestrzeni społecznej szkoły zostało podzielone. Zakłada scalanie czasu zajęć szkolnych podzielonego na jednostki lekcyjne, przestrzeni nauczania podzielonej na klasy czy wiedzy podzielonej na przedmioty.
- Drugi wiąże prywatną wiedzę ucznia z wiedzą typu szkolnego. Ten sposób rozumienia idei integracji dotyczy integracji programowej opartej na konstruktywizmie i zakłada wiązanie wiedzy szkolnej z wiedzą zdobytą przed edukacją szkolną oraz poza szkołą i wpisuje kształcenie w proces rozwoju.

- Trzeci sposób rozumienia zakłada poszukiwanie nadrzędnej zasady scalającej w psychologiczną całość różne działania uczniów. Najlepiej tę funkcję spełnia zadanie złożone, które wykonywane jest w ciągu jakiegoś czasu, a sam założony cel nadaje sens podjętym działaniom. Dobrym przykładem takiego zadania są wieloetapowe projekty.

Metoda projektów

Aktywność edukacyjna, podczas której grupa osób uczących się inicjuje, planuje i wykonuje jakieś przedsięwzięcie zakończone powstaniem produktu.

Taki tok postępowania kończy się zwykle oceną wykonania projektu. Inspiracją do rozpoczęcia projektu może stać się sytuacja problemowa, konieczność osiągnięcia jakiegoś celu, realizacja jakiegoś zamierzenia. Każda z tych inicjatyw powinna być związana ze środowiskiem funkcjonowania grupy, która takie działanie podejmuje.

Na podstawie: Szymański, 2010.

Nauczanie zintegrowane

Postępowanie dydaktyczne, które w procesie organizacji nauczania prowadzi do wiązania wiedzy dziecka pochodzącej z jego osobistego doświadczenia z wiedzą pochodzącą ze szkolnego przekazu społecznego.

Metoda projektów sprzyja budowaniu i rozwijaniu samodzielności poznawczej uczniów, rozwija ich inicjatywę, kształci umiejętność współpracy w grupie, uczy samokontroli i daje możliwość dokonania samooceny. Jest swoistym wyzwaniem dla nauczyciela, który, zgodnie z jej założeniami, powinien stopniowo pozostawiać uczniom pole do samodzielnego działania. Metoda ta ma charakter uniwersalny, mogą ją podejmować uczniowie w różnym wieku, jak również osoby dorosłe. Może w niej uczestniczyć grupa uczniów, cała klasa, wiele klas, może być podejmowana w szkole lub poza nią, także we współpracy międzyszkolnej czy zagranicznej.

Poszukiwanie naczelnego płaszczyzny integracji programowej może dotyczyć tematyki, kształconych kompetencji oraz metod poznania i porządkowania wiedzy o świecie.



Tabela 1

Korzyści i niebezpieczeństwa stosowania nauczania zintegrowanego

Korzyści ze stosowania nauczania zintegrowanego	Niebezpieczeństwa stosowania nauczania zintegrowanego
<ul style="list-style-type: none">• sprzyja wiązaniu wiedzy osobistej dziecka z wiedzą zdobywaną w szkole• daje szansę na odkrywanie, doświadczanie, budowanie, tworzenie, a w konsekwencji konstruowanie wiedzy przez dziecko• uruchamia aktywność poznawczą dzieci• sprzyja rozwijaniu umiejętności społecznych dzieci• daje możliwość poznawania środowiska pozaszkolnego dzieci• daje nauczycielowi możliwość pracy na poziomie odpowiadającym najbliższej strefie rozwoju dziecka• buduje samodzielność dziecka i daje podstawy do rozwijania metapoznania	<ul style="list-style-type: none">• brak budowania podstaw do systematycznej konstrukcji wiedzy• budowanie nieadekwatnej wizji wiedzy osobistej• tworzenie przez nauczycieli programów opartych na zasadzie domina• nadmierne obciążenie nauczycieli, wynikające z konieczności przygotowywania „środowiska poznania” dla dziecka• powierzchowne rozumienie przez nauczycieli koncepcji nauczania zintegrowanego jako tworzenia prostych powiązań treściowych, a nie sięgania do istoty samodzielnego konstruowania wiedzy

Nauczanie zintegrowane jest niewątpliwie trafnym sposobem organizacji nauczania w okresie wczesnoszkolnym. Nie zawsze jednak prawidłowo rozumianym przez nauczyciela. Często zdarza się, iż nie różni się od nauczania tradycyjnego, kiedy to nauczyciel jest głównym źródłem przekazywanej wiedzy, a uczeń biernym jej odbiorcą. Jeśli nawet zajęcia odbywają się w kontekście wycinka rzeczywistości, w której funkcjonuje dziecko, to i tak nie mają wiele wspólnego z nauczaniem zintegrowanym.

Pojęcie „nauczanie zintegrowane” może odnosić się także do programu nauczania: (1) poszukującego zależności między treściami pochodzącymi z różnych dziedzin wiedzy, (2) poszukującego powiązań między treściami jednej dziedziny wiedzy lub (3) opartego na procesach, dzięki którym uczeń zdobywa wiedzę. Nauczaniem zintegrowanym nazywamy też organizację procesu nauczania prowadzącą do uruchomienia procesu samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczące się dziecko.



Wojtek Appelt, 7 lat, KROWA

NAJWAŻNIEJSZE...

1. Szkoła w procesie edukacji powinna być zorientowana na rozwój dziecka, uczenia, a nie na realizację programu nauczania jako głównego celu kształcenia.
2. Cele nauczania, treści nauczania i zalecane w programie metody są jedynie instrumentami w sposób zaplanowany używanymi w celu wspierania rozwoju dziecka, a nie po to, aby nauczyciel mógł program przerobić, a dziecko mogło go zaliczyć.
3. Nauczyciel planując zajęcia, powinien uwzględniać zróżnicowane możliwości poznawcze dzieci, zależne od tempa ich rozwoju. Osiągnięcie kompetencji związanych z uczeniem się jest długim i trudnym procesem, wymaga od nauczyciela konsekwentnego wspierania wysiłków dziecka w tym zakresie.
4. Metoda projektów jest pożądanym z punktu widzenia nauki dzieci w wieku wczesnoszkolnym działaniem dydaktycznym, powinna jednak występować jako jedna z wielu metod nauczania na tym etapie edukacji.



Filip Starzec, 6 lat, WARZYWA



Maciej Matejczuk, 5 lat, ŁĄKA



Julek Mielcarek, 6 lat, KOGUT



Kuba Osowski, 6 lat, BIEDRONKI

2 Rozdział

Pułapki i problemy etyczne w edukacji wczesnoszkolnej

2.1. Wprowadzenie, czyli o niebezpieczeństwach szkolnej edukacji

Okres edukacji szkolnej niesie ze sobą ryzyko niepowodzenia szkolnego, którego przyczyny są zwykle złożone. Ogólnie jednak źródeł niepowodzeń można poszukiwać w samym dziecku, jego rodzinie oraz w szkole. W tym rozdziale zajmiemy się rolą szkoły w budowaniu ryzyka braku sukcesu w edukacji dziecka. Zdarza się też tak, że działania szkoły i nauczyciela rodzą poważne problemy natury etycznej.

Tabela 2
Przyczyny zagrożeń sukcesu edukacyjnego dziecka tkwiące w szkole

Przyczyny organizacyjne	Przyczyny dydaktyczne i tkwiące w nauczycielu
<ul style="list-style-type: none">• program ukryty szkoły, pogłębiający nierówności edukacyjne• wielozmianowość szkoły• brak współpracy z rodzicami• niedostateczne wyposażenie szkoły• zbyt duża liczba oddziałów klasowych w szkole• zbyt liczne oddziały klasowe• brak współpracy między nauczycielami• działania dyrektora szkoły ograniczające innowacyjną aktywność nauczycieli• brak codziennej współpracy dyrektora i nauczycieli z pozostałymi pracownikami szkoły• brak długofalowej współpracy dyrektora i nauczycieli ze specjalistami spoza szkoły• brak współpracy szkoły z jej lokalnym otoczeniem	<ul style="list-style-type: none">• brak diagnozy dzieci u progu szkoły• program nauczania niedostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów• nadmierne przywiązanie do podręczników i materiałów nauczania• brak systematycznego monitorowania rozwoju dzieci i śledzenia ich postępów edukacyjnych• stosowanie metod nauczania, które nie służą indywidualnym potrzebom dzieci• brak umiejętności włączania rodziców w pracę szkoły• brak kompetencji merytorycznych• brak kompetencji dydaktycznych• cechy osobowości nauczyciela (np. egocentryzm)• nadmierne przywiązanie nauczyciela do tradycyjnych metod nauczania i lęk przed zmianą

2.2. Segregacje szkolne, czyli o pogłębianiu nierówności

Gdy mówimy o równości szans edukacyjnych, to najczęściej mamy na myśli podstawowe jej aspekty, takie jak: jednolitość organizacyjna szkół, identyczność warunków materialnych: budynki, wyposażenie, dostęp do szkoły, równoważność programów kształcenia oraz kwalifikacji nauczycieli.

Badania naukowe dowodzą, że oprócz tych oczywistych wyznaczników jakości szkoły należy również brać pod uwagę czynnik składu społecznego szkoły i oddziału klasowego. Okazuje się bowiem, że szanse na szkolny sukces zależą nie tylko od kapitału kulturowego jednostki, ale również od składu społecznego oddziału klasowego. Jest to czynnik szczególnie ważny dla dzieci

wywodzących się z rodzin o niższym kapitale kulturowym. Dla nich nauka w klasie wspólnie z rówieśnikami o wyższym potencjale kulturowym jest sprawą bardzo ważną.

Oznacza to, że równość szans edukacyjnych wymaga, by nauka odbywała się w klasach o porównywalnych składach społecznych uczniów. System szkolny, który stawia sobie zadanie wyrównywania szans edukacyjnych, powinien zatem dbać o to, aby unikać działań aktywnie przyczyniających się do zwiększania zróżnicowania składu społecznego szkół i oddziałów klasowych, czyli powinien być niesegregacyjny.

Poziom segregacji w systemie oświaty jest wynikiem działania trzech czynników:

1. socjodemograficznych, np. podział miasto – wieś, zróżnicowanie składu społecznego społeczności lokalnych, w których działają szkoły
2. procedur rekrutacji do szkół, liczby i rodzaju dostępnych dla rodzin z dziećmi instytucji pomocowych
3. procedur przydzielania uczniów do oddziałów klasowych w danej szkole.

Procedury segregacyjne mogą mieć charakter jawny bądź ukryty. Działania jawne w tym zakresie to gromadzenie w jednej szkole lub w jednym oddziale klasowym uczniów o zbliżonych cechach, np. wynikach w zakresie umiejętności matematycznych,

co ma służyć lepszemu dostosowaniu oferty edukacyjnej do ich możliwości. Działania ukryte procedur segregacyjnych polegają na konserwatywnej reprodukcji struktur społecznych, czyli sytuacji, kiedy dzieci powielają status społeczny swoich rodziców.

Procedury segregacji w szkole mogą być różne i zależą od jej ideologii. Istnieją placówki, które prowadzą działania antysegregacyjne i tam różnice w składzie społecznym

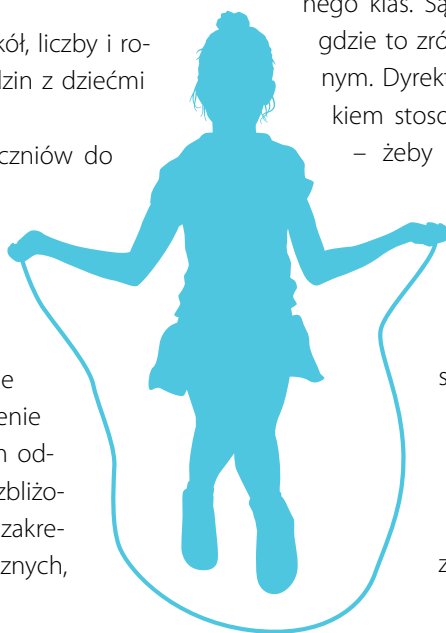
oddziałów klasowych właściwie nie istnieją. Ta intencjonalna działalność wiąże się z jednej strony z rozpoznawaniem cech dzieci i takim komponowaniem oddziałów, by uczniowie ze złymi rokowaniami nie trafiali do jednej klasy, a z drugiej strony stosuje się kontrolowany przydział nauczycieli do klas szkolnych.

Procedury przydzielania uczniów do oddziałów stosowane z kolei w innych szkołach prowadzą do wysokiego zróżnicowania składu społecznego klas. Są to najczęściej takie działania, gdzie to zróżnicowanie jest efektem wtórnym. Dyrektor szkoły może być zwolennikiem stosowania dwóch zasad: pierwsza – żeby była równa liczba dziewcząt i chłopców w oddziale klasowym, druga to uwzględnianie miejsca zameldowania czy zamieszkania dziecka i jego rodziny. Rejon szkolny dzielony jest na sektory, a dzieci z jednego sektora trafiają do jednego oddziału. Może zdarzyć się też tak, że dzieci w uprzywilejowanym ze względu na wykształcenie

Procedury segregacyjne

Intencjonalne i nieintencjonalne praktyki prowadzące do powstania lub zwiększenia różnic między szkołami i oddziałami klasowymi ze względu na cechy społeczne.

Na podstawie: Dolata, 2009.



rodziców oddziały pochodzą z „lepszego” miejsca zamieszkania.

Można w końcu znaleźć szkoły posługujące się takimi procedurami, które zmniejszają różnice w składzie społecznym oddziałów klasowych, co potwierdzają analizy oddziałów klasowych w obrębie szkoły. Procedury te są trudne do uchwycenia i opisanie. U ich podłoża mogą leżeć prośby rodziców odwołujące się do samopoczucia dziecka. Trudno orzec, co kryje się pod określeniem „samopoczucie dziecka”, być może oczekiwanie kontaktu z dziećmi o podobnej pozycji społecznej rodziców. Jeśli tak, to polityka takiej szkoły miałaby cechy celowego stosowania segregacji w dobrej wierze.

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ

W 2003 roku zostały przeprowadzone w Polsce przez Instytut Spraw Publicznych badania segregacji na progu klasy pierwszej szkoły podstawowej. Wśród badanych szkół znalazły się takie, które charakteryzowały się wysokim wskaźnikiem segregacji oraz takie, gdzie zjawisko to nie występowało.

Oto charakterystyka szkoły o najwyższym współczynniku segregacji wśród badanych placówek. Średnia statusu społecznego jest wyższa w klasie A aż o dwa punkty niż w klasie B. Z wywiadu z dyrektorem szkoły wynika, że klasy te różnią się warunkami pracy. Klasa A chodzi na zmianę poranną, klasa B jest klasą popołudniową. Podział na klasy odbywa się od lat w taki sam sposób. Podstawą jest kryterium związane z pracą zawodową rodziców. Jeśli rodzice pracują, to dziecko jest w pierwszej kolejności przyjmowane do oddziału rannego. Niedawno był to jeszcze większy problem, teraz, gdy jest większe bezrobocie, niektórzy rodzice są zainteresowani

Zadaniem szkoły jest dbanie o to, by każdy uczeń, zwłaszcza ten rozpoczynający naukę szkolną, miał szansę na naukę w takich samych warunkach instytucjonalnych i społecznych. Obowiązkiem szkoły jest zatem wykazanie szczególnej wrażliwości w tym zakresie i zachowanie czujności w trakcie tworzenia oddziałów klasowych.

2.3. Grzech zaniechania, czyli o braku wsparcia edukacji dzieci zdolnych

Działania edukacyjne polskiej szkoły skierowane są do uczniów o przeciętnych możliwościach poznawczych. Z punktu widzenia nauczyciela jest to postępowanie racjonalne. Takich uczniów w klasie

drugą zmianą ze względu na organizację porządku domowego.

Dyrektor szkoły zdaje sobie sprawę z konsekwencji takiego podziału dzieci. Mówi: „Oddziały A osiągają tradycyjnie lepsze wyniki. Rzeczywiście, ja bym wiązał to z faktem pracy zawodowej... no to dziwne, bo ci, którzy nie pracują, nie zawsze mogą pomóc dziecku na tyle, by osiągnęło lepsze wyniki nauczania. To jest pewnie związane z wykształceniem rodziców”. Nie widzi jednak potrzeby zmiany przyjętych zasad. Co więcej, stara się stworzyć nauczycielom, a nie dzieciom, takie warunki, by w sytuacji konieczności pracy w odmiennych okolicznościach czuli się jak najlepiej: „Jeżeli chodzi o panie nauczycielki, też przyjęliśmy pewną taką procedurę, że po ukończonym etapie edukacji wczesnoszkolnej następuje zmiana, pani, która prowadziła oddział A, przechodzi na zmianę popołudniową, do oddziału B. Na zasadzie jakiejś ogólnej sprawiedliwości. To wynika z decyzji rady pedagogicznej, doszło do takiego kompromisu. Ta zmiana A cieszy się większym powodzeniem”.



jest najwięcej. Przemawia za takim działaniem kultura polskiego nauczania. Uczenie tego samego i w tym samym czasie wydaje się słuszne.

Jednak zalecenie stosowania indywidualizacji w nauczaniu każe rozważyć znaczenie takiej strategii z punktu widzenia społeczeństwa oraz jednostki. W edukacji zbiorowej stosowanie indywidualizacji powinno prowadzić do podniesienia osiągnięć uczniów. Racjonalne jest zatem rozpoznawanie potrzeb tych, którzy mają kłopoty w uczeniu się, i ich wspieranie.

Definiowanie potrzeb edukacyjnych dzieci przejawiających wybitne zdolności w jakiejś dziedzinie lub ogólnie wysokie dyspozycje intelektualne z punktu widzenia budowania spójności społecznej nie jest słuszne. Prowadzi do zwiększania różnic między ludźmi. Zatem w wymiarze społecznym można stwierdzić, że szkoła jest usprawiedliwiona, nie poświęcając szczególnej uwagi uczniom zdolnym.

Jeśli jednak przyjmujemy perspektywę ucznia, problem sprowadza się do trwonienia talentów i marnowania potencjału poznawczego dziecka. Pierwszy okres pracy w klasie pierwszej to czas i miejsce spotkania dzieci o różnym poziomie umiejętności typu szkolnego, różnej gotowości do uczenia się. Jest

Strefa najbliższego rozwoju

Termin odnosi się do teoretycznej przestrzeni lub strefy dzielącej to, czego dziecko jest w stanie dokonać na własną rękę, od tego, co osiąga z pomocą kogoś starszego lub sprawniejszego rówieśnika. W obecnym użyciu termin ten kojarzy się z pojęciem „gotowość”, w tym sensie, że gdy dziecko jest już przygotowane do podjęcia danego zadania – może dzięki metodzie kolejnych przybliżeń wznieść się na jakościowo i funkcjonalnie wyższy poziom sprawności.

Na podstawie: Reber, 2000, s. 712.

to również czas koncentracji nauczyciela na tych dzieciach, które potrafią mniej, niż by oczekiwał lub mniej, niż zakłada to program czy podręcznik.

Dzieci o najwyższych umiejętnościach giną z pola uwagi nauczyciela. Początkowo są zadowolone z tego, że potrafią zrobić wszystko, czego oczekuje ich nauczyciel, szybko jednak nudzą się i tracą chęć do chodzenia do szkoły, ginie ich motywacja do uczenia się. Jeśli są to dzieci o możliwościach poznawczych i zdolnościach wykraczających ponad przeciętność klasową, to problem staje się jeszcze bardziej złożony.

Zwykle takie dzieci nie mają możliwości rozwijania swoich umiejętności, bo zadania, które stawia im nauczyciel, są zbyt łatwe, czyli, używając pojęcia wprowadzonego do psychologii rozwoju przez Wygotskiego, usytuowane w strefie ich aktualnego, a nie najbliższego rozwoju.

Nauczyciele uważają często, że ich zadanie polega na dbaniu o dobrą średnią osiągnięć dzieci. Jeśli dziecko ma większe możliwości, to rozwijanie jego talentu należy do rodziców. Szkoła zwykle nie dysponuje ofertą edukacyjną dla takich dzieci, a rozpoznanie najbliższej strefy rozwoju dziecka oraz zaproponowanie zadań stymulujących rozwój w zakresie jego potrzeb jest dla nauczyciela trudne lub niemożliwe. Jest to sytuacja trwonienia potencjału edukacyjnego dziecka, mimo że również ono – jak każde inne – ma prawo do rozwoju.



2.4. Ja wiem lepiej, czyli o przedmiotowym traktowaniu uczniów

Stosunki nauczyciel–uczeń w klasie szkolnej mają istotny wpływ na efekty nauczania i wychowania. Jawne zadania nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej wymagają budowania takiego sposobu komunikowania się z uczniami, który będzie wspierał i rozwijał ich samodzielność poznawczą. Ukryte elementy programu często zmierzają do podporządkowania sobie uczniów i uczynienia z nich jednostek całkowicie zależnych od nauczyciela.

Dziecko będzie mogło poznawać i odkrywać wiedzę, jeśli stanie się jednostką autonomiczną. Stopień jego poczucia niezależności i wpływu na rzeczywistość zależy od rodzaju stosunków z nauczycielem. Nauczyciel może stać się partnerem

uczniów, okazywać im zaufanie i szacunek lub też zarządzać nimi w sposób autorytarny z przekonaniem, że uczeń w tym wieku nie jest w stanie brać odpowiedzialności za swoje działania. Pierwszy rodzaj stosunków sprzyja wychowaniu człowieka zdolnego do decydowania o swoim losie, niezależnego i twórczego, drugi prowadzi do rozwijania się cech jednostki zależnej społecznie i poznawczo:

- pierwszy rodzaj stosunków może rozwijać się wtedy, gdy nauczyciel odchodzi od tradycyjnego systemu nauczania, pozwala dzieciom na samodzielność poznawczą,

organizuje środowisko nauczania tak, by mogły działać samodzielnie

- drugi wiąże się z nauczaniem tradycyjnym, lecz również z lękiem nauczyciela przed utratą całkowitej kontroli nad tym, co dzieje

Program ukryty

Wszystko, co dzieje się w szkole poza programem oficjalnym. Dotyczy przede wszystkim sfery wychowania. Program ukryty może znaleźć się w podręcznikach szkolnych, w sposobie komunikacji nauczyciela z uczniami, systemie oceniania, rozkładzie zajęć, rytuałach szkolnych czy architekturze szkoły. Nauczyciele często nie uświadamiają sobie konsekwencji własnych oczekiwań wobec uczniów. W rezultacie uczą ich konformizmu, braku inicjatywy czy uzależnienia od siebie. Program ukryty może mieć również pozytywne konsekwencje, np. przekazywać zasady moralne.

DO ZASTANOWIENIA...

Czy takich chcemy mieć uczniów?

Najlepszy uczeń to taki, który ufa bezgranicznie, mówi o wszystkim, przyznaje się do uchybień. Wtedy nauczyciel może go rozgrzeszyć, wybaczyć i sprawiedliwie ukarawszy, nawrócić na dobrą drogę. Uczeń musi wiedzieć, że w szkole to nauczyciel decyduje o jego losie i musi się z tym pogodzić.

Jeśli nawet zjawi się nauczyciel, który ceni opór stawiany przez ucznia, to raczej traktuje takie zachowanie jak swoistą ciekawostkę, odmianę w szkolnej codzienności, a margines uczniowskiego oporu jest kontrolowany i traktowany jak wprawka w ćwiczeniu asertywności.



się w klasie szkolnej. Taka postawa daje nauczycielom poczucie własnej wartości bez względu na to, kim są obiektywnie, jaki mają wpływ na to, co dzieje się w szkole; na terenie klasy to oni decydują o wszystkim. Uczeń jest przedmiotem ich oddziaływań.

2.5. Rodzice są niepotrzebni, czyli o braku rozumienia roli rodziców w szkole

W funkcjonowaniu instytucjonalnego systemu nauczania uczestniczą dzieci, nauczyciele oraz rodzice. Rola nauczycieli i dzieci jest oczywista, rola rodziców, mimo zapewnienia im legislacyjnej obecności w działaniach szkoły, jest przedmiotem nieustającej dyskusji dotyczącej natury tej obecności. Od lat polemizują w tej sprawie nauczyciele, dyrektorzy szkół oraz rodzice. Każdy z tych podmiotów spostrzega to miejsce w inny sposób.

Szkoła wyznacza zwykle rodzicom zadania natury formalnej. Koncepcja szkoły przezroczystej (Mendel, 2009) zakłada otwarcie wszystkich sfer

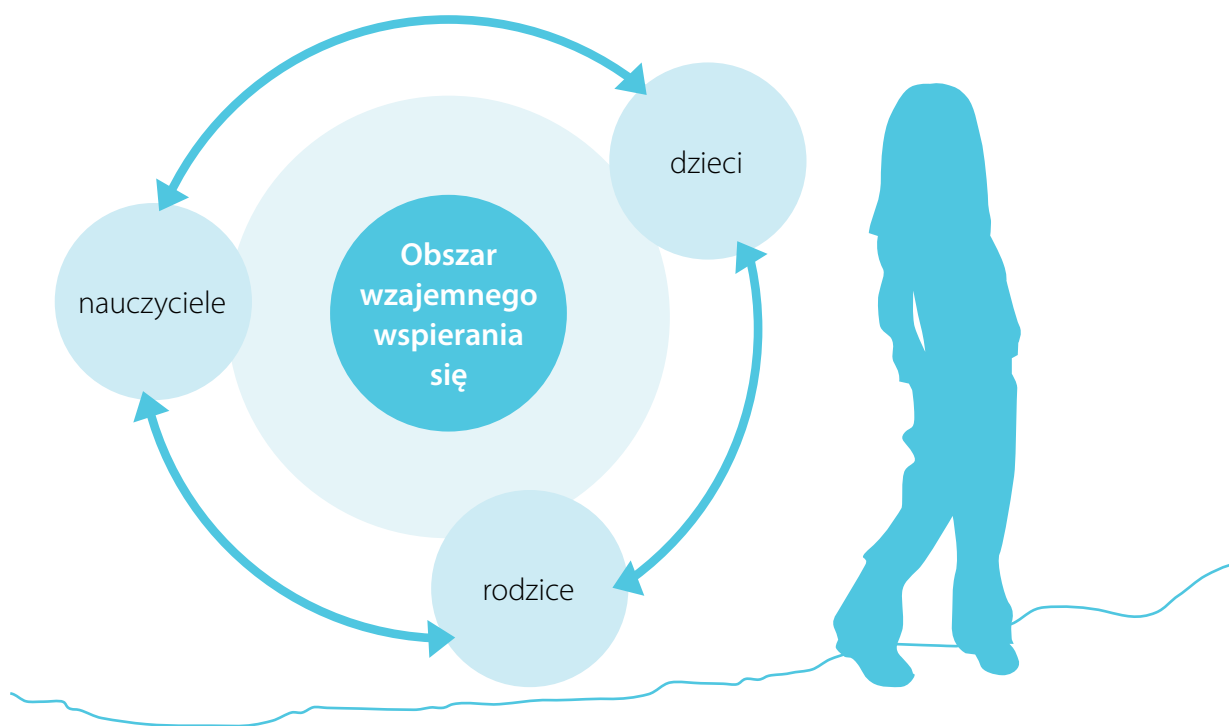
swojego funkcjonowania dla rodziców. Rodzice, jako osoby odpowiedzialne za dziecko, także jego rozwój i edukację, mają prawo wpływu i uczestniczenia we wszystkim, co dzieje się w szkole, także tym, co dotyczy celów nauczania, treści nauczania oraz metod pracy z dzieckiem. Szkoła zatem powinna wspierać rodziców w spełnianiu ich obowiązków wobec dziecka, a nie wyręczać, pozostawiając zagadnienia związane z edukacją tylko nauczycielom. To współdziałanie nauczycieli i rodziców powinno przybierać charakter wzajemnego pomagania sobie.

Często jednak nauczyciele marginalizują rolę rodziców w edukacji szkolnej bądź traktują ich jak intruzów zakłócających pracę szkoły i utrudniających realizację zadań, które szkoła sobie stawia. Marginalizowanie roli rodziców stawia ich zazwyczaj w pozycji klientów szkoły, co wyklucza możliwość współdziałania. W takiej sytuacji nauczyciel oczekuje, że rodzice będą spełniali jego oczekiwania co do sposobu kształcenia i wspierania dziecka.

DO ZASTANOWIENIA...

Czy takich chcemy mieć nauczycieli?

- **Nauczyciele niechętnie uczą metodami pobudzającymi aktywność uczniów, zatem pozostawiają im minimalny margines na twórczość. Cele nauczania, które formułują, wbijają uczniów w schematy nauki pamięciowej. W efekcie kształcą ludzi zależnych poznawczo, rzadko wykazujących możliwości twórcze.**
- **Tacy nauczyciele są przekonani, że dzieci nie poradzą sobie bez nich, bez ich kierowania i pokazywania drogi w rozstrzygnięciu problemów intelektualnych.**
- **Tylko oni, nauczyciele, są źródłem wiedzy. Nie cenią i nie doceniają uczniów.**



Rysunek 2. Relacje nauczyciel–rodzice w szkole.

Na podstawie: Mendel, 2000.

Najczęściej jest to polecenie, by rodzice uczyli dziecko zadań typu szkolnego, np. czytania, pamięciowego opanowania tabliczki mnożenia lub ćwiczyli z nim umiejętność pisania. Rodzice rzadko protestują, wikłając się w trudną psychologicznie – i to dla obu stron – sytuację. Z jednej strony chcieliby poświęcić czas spędzany z dzieckiem na inne zajęcia, z drugiej – czują się odpowiedzialni za jego edukację. Drugie pole oczekiwań nauczyciela to żądanie kierowane do rodziców, aby dziecko było grzeczne, to znaczy nie sprawiało kłopotów wychowawczych w szkole. To jest niewątpliwie sytuacja przedmiotowego traktowania rodziców.

Drugi niepożądany model zachowania szkoły wobec rodziców to pozorne angażowanie rodziców do współpracy ze szkołą. Mogą być członkami rady rodziców, ciała uczestniczącego

w decydowaniu o organizacji pracy szkoły. Jednak wpływ na działania placówki jest zwykle czysto formalny. Członkami rady rodziców zostają najczęściej rodzice przyklaskujący decyzjom szkoły, a u podłoża ich zachowań leży zwykle zasada nieszkodzenia własnemu dziecku.

Rodzice uczestniczą w życiu szkoły na zasadach podyktowanych przez daną placówkę. Organizują w porozumieniu ze szkołą wycieczki, imprezy różnego rodzaju odbywające się na terenie szkoły, uczestniczą w zebraniach, czasami są zapraszani na lekcje szkolne. Ich kontakty bezpośrednie z nauczycielami przebiegają w sposób formalny, a nauczyciel traktuje rodzica jak osobę niekompetentną, nierozumiejącą zadań stojących przed szkołą. W takiej sytuacji ujawnia się kultura nauczania, w której ważniejsze są instytucjonalne cele szkoły niż rzeczywisty rozwój i edukacja dziecka.

NAJWAŻNIEJSZE...

1. Szkoła powinna zapewniać wszystkim dzieciom, niezależnie od cech temperamentu i osobowości, takie same warunki uczenia się.
2. Zadaniem nauczyciela jest pomaganie dziecku w odkrywaniu tego, w czym jest najlepsze oraz wspieranie jego rozwoju – niezależnie od posiadanych przez nie umiejętności.
3. Indywidualne traktowanie ucznia to nie wyróżnianie go, ale wspieranie w sposób niepodważający jego pozycji w grupie rówieśniczej.
4. Każdy uczeń, także zdolny, powinien mieć w szkole warunki do uczenia się i rozwoju.
5. Wzajemny szacunek to podstawa stosunków między nauczycielem a uczniem i jego rodzicami.



Kacper Dolata, 8 lat, WYŚCIGI



Zuzanna Samulczyk, 7 lat, SZKOŁA



Zuzanna Samulczyk, 7 lat, DOM



Milena Błaszak, 7 lat



Zuzanna Mielcarek, 8 lat, WRÓŻKA



Agata Starzec, 8 lat, PIĆ

3 Rozdział

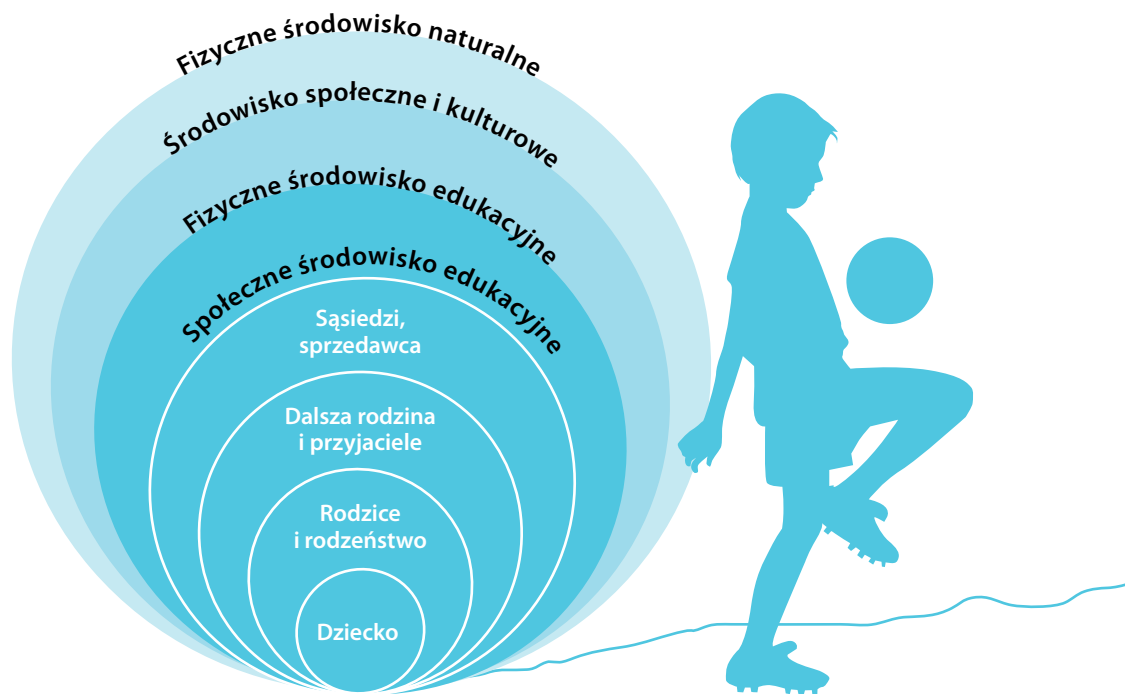
Edukacja w środowisku naturalnym

3.1. Wprowadzenie, czyli o uczeniu się w rodzinie

Środowisko naturalne, w którym funkcjonuje dziecko, kształtuje je zarówno poprzez oddziaływanie środowiska fizycznego, jak i społecznego. Zasoby edukacyjne środowiska fizycznego wiążą się z miejscem zamieszkania dziecka. Dziecko mieszkające na wsi czy w małym mieście ma potencjalnie mniej okazji korzystania z zasobów kultury edukacyjnej niż dziecko mieszkające w dużej

miejsowości. Stymulacja edukacyjna w tych różnych środowiskach jest czasami diametralnie odmienna. Drugim elementem środowiska edukacyjnego, ściśle związanym ze środowiskiem fizycznym, jest otoczenie społeczne dziecka. Ważną rolę w edukacji dziecka pełnią osoby, z którymi spotyka się w różnych sytuacjach życiowych: sąsiedzi, sprzedawcy z okolicznych sklepów, pan z parkingu, fryzjer. Umożliwiają mu budowanie obrazu świata oraz siebie. Najważniejszą rolę jednak w okresie rozpoczynania edukacji instytucjonalnej pełnią najbliżsi dziecka, stanowią wsparcie w początkowym okresie podejmowania obowiązków szkolnych oraz budują i wzmacniają poczucie bezpieczeństwa.

Badania pokazują istotną rolę rodziny w budowaniu potencjału edukacyjnego dziecka. Potencjał edukacyjny, z którym dziecko rozpoczyna naukę



Rysunek 3. Struktura pozaszkolnego środowiska uczenia się dziecka.

w szkole, zależy od potencjału kulturowego i społecznego przekazanego przez rodzinę dziecka. Rodzina może budować ten potencjał w dwóch zakresach: wspierając rozwój dziecka oraz budując jego stosunek do nauki. Sposób wspierania rozwoju dziecka zależy od możliwości ekonomicznych rodziny, jej poglądów dotyczących wychowania dzieci, wyobrażenia o przyszłości edukacyjnej dziecka oraz zaangażowania w proces jego edukacji.

Rodzinna edukacja dziecka ma charakter okazjonalny lub prowokowany. Czytanie dziecku, obecność książek w domu, zabieranie go do muzeów, na wystawy plastyczne, organizowanie wycieczek i wakacji, podczas których może poznawać świat, sprzyja dobremu szkolnemu funkcjonowaniu dziecka. Zdobytne wiadomości, umiejętności, także społecznych, rozwój mowy i umiejętności posługiwania się językiem ułatwiają naukę w szkole. Dziecko pozbawione takiego rozwojowego wsparcia źle czuje się w szkole, bo spostrzega środowisko szkolne jako miejsce obce kulturowo. Staje się to przyczyną pogłębiania się nierówności społecznych.

Drugi rodzaj edukacyjnego wsparcia to organizowanie dla dziecka różnego rodzaju zajęć pozaszkolnych oraz korepetycji. Często zdarza się, że rodzice stają się w tym zakresie nadmiernie gorliwi. Zbyt duża liczba zajęć po szkole, często codziennych, powoduje, że dziecko zostaje pozbawione, lub nigdy nie zyskuje, możliwości decydowania o sobie. Nie ma czasu na organizowanie własnego czasu pozaszkolnego, bo rodzice są przekonani, że czas na zabawę minął, wyparł go czas na edukację. Prowadzi to również do przeciążenia dziecka,

a nadmiernie stymulowany układ nerwowy nie funkcjonuje prawidłowo. Dziecko może mieć kłopoty z koncentracją uwagi, co w sposób bezpośredni jest przyczyną kłopotów w uczeniu się.

Edukacja domowa

Rodzaj kształcenia i wychowania prowadzony w domu przez rodziców lub opiekunów dziecka. Rodzice sami wyznaczają cele kształcenia, tworzą lub wybierają program nauczania oraz metody nauczania. Biorą odpowiedzialność za kształcenie dziecka. W Polsce taka forma nauczania jest możliwa od 1991 roku. Dziecko na koniec roku szkolnego zdaje egzaminy klasyfikacyjne do następnej klasy, zwykle w szkole rejonowej.

Nadmierne kierowanie dzieckiem, niepozostawianie mu czasu na refleksję, pozbawienie go możliwości decydowania o sobie w efekcie prowadzi do wychowania człowieka niedojrzałego, niepotrafiącego brać odpowiedzialności za własne życie.

Edukacja w rodzinie to także wychowanie. Styl wychowania w domu ma związek ze sposobem funkcjonowania dziecka na terenie szkoły. Dziecko wychowywane w rodzinie posługującej się stylem autorytarnym, pobłażliwym lub niedbałym ma kłopoty z radzeniem sobie w szkole. Nie posiada adekwatnego obrazu siebie i świata, ma poczucie winy i brak mu wiary w swoje możliwości. Pojawiają się problemy w rozwoju emocjonalnym i społecznym w postaci utrudnień w samoregulacji oraz kontaktach z innymi. Dziecko wychowywane stylem demokratycznym lepiej znosi sytuację szkolną. Szybciej zyskuje samodzielność w uczeniu się, łatwiej przystosowuje się do wymagań szkoły.

3.2. Rodzice i inni dorośli jako nauczyciele

Rola rodziców jako osób wspierających edukację dziecka ulega nieco zmianie, gdy rozpoczyna ono naukę szkolną. Początek klasy pierwszej to czas szczególnie trudny zarówno dla dzieci, jak i rodziców. Okres adaptacji wymaga od rodziców działań szczególnych, mających ułatwić dziecku podjęcie obowiązków szkolnych. Specjalnego znaczenia

Tabela 3

Obowiązki rodziców dziecka w pierwszym okresie edukacji szkolnej



nabiera zbudowanie mu poczucia bezpieczeństwa, tak aby miało pewność bycia wspieranym w sytuacjach trudnych. Takie wsparcie ze strony rodziców jest ważne w ciągu całego okresu nauki szkolnej.

W początkowym okresie edukacji nauczyciel oczekuje, aby rodzice pomagali mu w opanowaniu przez dzieci umiejętności typu szkolnego. Wypełnianie przez rodziców takich oczekiwań nauczyciela często prowadzi do konfliktów i budzi frustrację wszystkich zainteresowanych stron: dziecka, rodziców i nauczyciela. Są jednak zajęcia, do których nauczyciel powinien namawiać rodziców, bowiem wspomagają edukację i budują związek rodziców i dzieci. Głośne czytanie dziecku jest niewątpliwie takim sposobem spędzania czasu, kiedy rodzice stają się w sposób naturalny nauczycielami wspierającymi edukację dziecka.

Kontakty z innymi dorosłymi w środowisku naturalnym dziecka są okazją do rozwijania jego kompetencji społecznych. Dziecko w wieku

wczesnoszkolnym najpierw zwykle odpowiada na zainteresowanie dorosłych, stopniowo zaczyna samo inicjować takie kontakty. Uczy się reguł komunikacji poprzez podtrzymywanie rozmowy z dorosłym i odpowiadanie na jego pytania oraz trwanie w sytuacji komunikacji aż do wyraźnych sygnałów jej zakończenia.

Kontakt z dorosłymi spoza rodziny jest okazją do rozwijania swojej wiedzy o świecie i innych ludziach. Poznawanie szeroko rozumianego środowiska, w którym żyje dziecko, buduje poczucie więzi i bezpieczeństwa, a otwartość na kontakty społeczne staje się podstawą do budowania własnej tożsamości. Daje możliwość porównywania własnego zachowania z zachowaniem innych, refleksji nad własnym postępowaniem. Pozwala dostrzegać różnice między sobą i innymi ludźmi. Sprzyja również rozwojowi emocjonalnemu. Kontakt z dorosłym znanym oraz z nowym dorosłym jest okazją do przezwycięzania własnych obaw, do konfrontacji własnych wyobrażeń o innych z ich rzeczywistymi zachowaniami.



DO ZAPAMIĘTANIA...

Korzyści ze wspólnego czytania

Czytanie dziecku wspólnie wybranej książki:

- daje okazję do poznania świata; gdy dziecko zaczyna stawiać pytania dotyczące tekstu, rodzice mają okazję, by ten obraz świata rozwijać, poszerzać
- wzbogaca, rozbudowuje słownik dziecka, wprowadza nowe słownictwo do słownika biernego dziecka, które z czasem pojawi się w słowniku czynnym, gdy zacznie ono opowiadać teksty lub gdy będzie do nich nawiązywało przy różnych okazjach, np. w zabawach
- jest doskonałą okazją do kształcenia języka mówionego dziecka, kiedy czytanie dziecku stanie się podstawą do opowiadania przez nie zasłyszanych tekstów
- inspiruje wyobraźnię, stanowi podstawę ujawniania się możliwości twórczych dziecka
- angażuje emocjonalnie, umożliwia wspólną interpretację zachowań innych i uczenie się reagowania na wywołane emocje, jest to okazja do poznania własnego dziecka, śledzenia jego wrażliwości i wspierania jego rozwoju emocjonalnego
- daje okazję do kształtowania systemu wartości dziecka
- jest to sytuacja, w czasie której dziecko buduje poczucie bezpieczeństwa; doświadczenie bliskości w czasie wspólnego czytania może być tym, czego dziecko najbardziej oczekuje
- motywuje do nauki czytania, często inicjuje moment samodzielnego podjęcia czytania; dobra atmosfera, w jakiej przebiega wspólne czytanie, i poczucie bezpieczeństwa zrodzone w kontakcie z rodzicami dają dziecku odwagę do podjęcia próby czytania, a z czasem do czynnego uczestniczenia w czytaniu
- stanowi wzór dobrego, poprawnego czytania; w czasie nauki czytania, gdy dziecko śledzi tekst, pozwala wiązać wzór graficzny wyrazu z jego odpowiednikiem fonetycznym.

Okres edukacji wczesnoszkolnej to czas stopniowego usamodzielniania się w kontaktach społecznych z dorosłymi, ważne jest zatem, aby dziecko potrafiło odróżnić zagrożenia ze strony dorosłych. Rodzice powinni uczyć dziecko ostrożności w tym zakresie i rozważać z nim hipotetyczne sytuacje mogące prowadzić do zagrożenia, np. co by było, gdyby ktoś obcy zapraszał je do samochodu lub obiecywał jakiś prezent, który ma u siebie w domu. Ważne jest również, aby dziecko potrafiło przerwać kontakt z osobą dorosłą, która je rani. Nie jest to łatwe zadanie, wymaga umiejętności rozpoznawania własnych emocji, konfrontacji ich z zaistniałą sytuacją i podjęcia decyzji mogących wywołać dodatkowy, jeszcze większy dyskomfort. Potrzebne staje się w takiej sytuacji wsparcie bliskiego dorosłego. Dziecko musi mieć pewność, że może zwrócić się do rodziców z takim problemem.

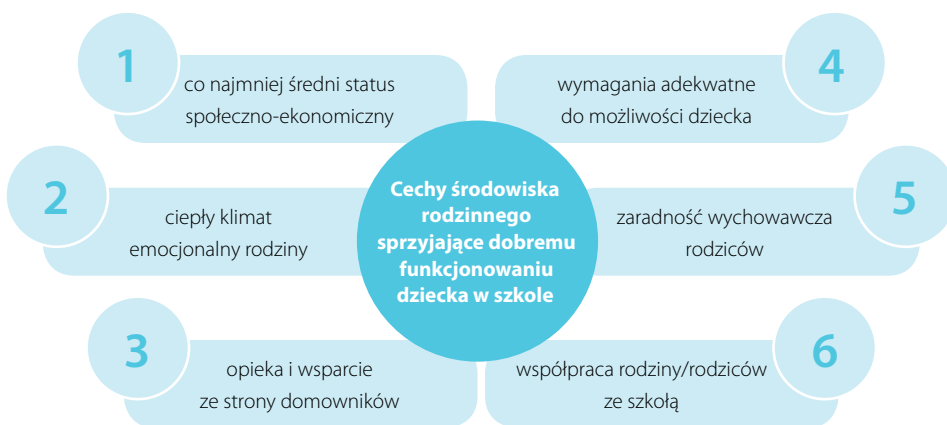
3.3. Rola rodzeństwa i rówieśników w edukacji dziecka

Stopniowo, w miarę rozwoju, w życiu dziecka istotną rolę zaczynają pełnić kontakty z rówieśnikami. Pierwszymi osobami niedorosłymi w otoczeniu dziecka są brat lub siostra. Liczne badania pokazują

związek między pozycją dziecka w rodzinie ze względu na kolejność narodzin a rozwojem społecznym, emocjonalnym i poznawczym. Posiadanie starszego rodzeństwa oraz możliwość wspólnej zabawy w okresie przedszkolnym jest czynnikiem rozwijającym poznawczo, dającym trening w uczeniu się społecznym. Młodsze rodzeństwo buduje poczucie odpowiedzialności. Zawsze jest to pole różnego rodzaju doświadczeń wykorzystywanych później w czasie funkcjonowania poza rodziną.

W początkowym okresie szkolnym wiedza o szkole, jej sposobie funkcjonowania, zdobyta w efekcie kontaktów z rodzeństwem, ułatwia bądź utrudnia edukację. Jeśli dziecko w efekcie rodzinnego współzawodnictwa zdobyło chociaż w pewnym zakresie umiejętności typu szkolnego, daje mu to pewnego rodzaju przewagę nad rówieśnikami z klasy szkolnej. Jeśli natomiast doświadczenia wyniesione z domu, a dotyczące szkoły, mają charakter negatywny, dziecko rozpoczyna naukę z lękiem i brakiem motywacji do uczenia się. Stopniowo, w miarę wzrastania i nabierania doświadczeń szkolnych, rodzeństwo jako grupa rówieśnicza wspierająca edukację dziecka jest zastępowane przez rówieśników spotykanych w szkole.


Tabela 4
Cechy środowiska rodzinnego sprzyjające dobremu funkcjonowaniu dziecka w szkole




Na podstawie: Nowotnik, 2014.





WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

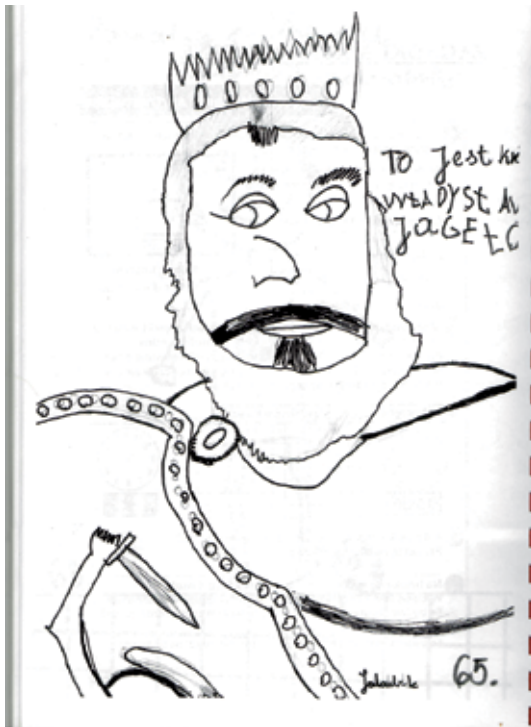


Rodzice w sytuacji pojawienia się problemów szkolnych powinni zawsze wspierać dziecko. W trakcie konfrontacji z nauczycielem dziecko nie może tracić poczucia bezpieczeństwa i pozostać w przekonaniu, że rodzice w sytuacji spornej staną po stronie nauczyciela.



NAJWAŻNIEJSZE...

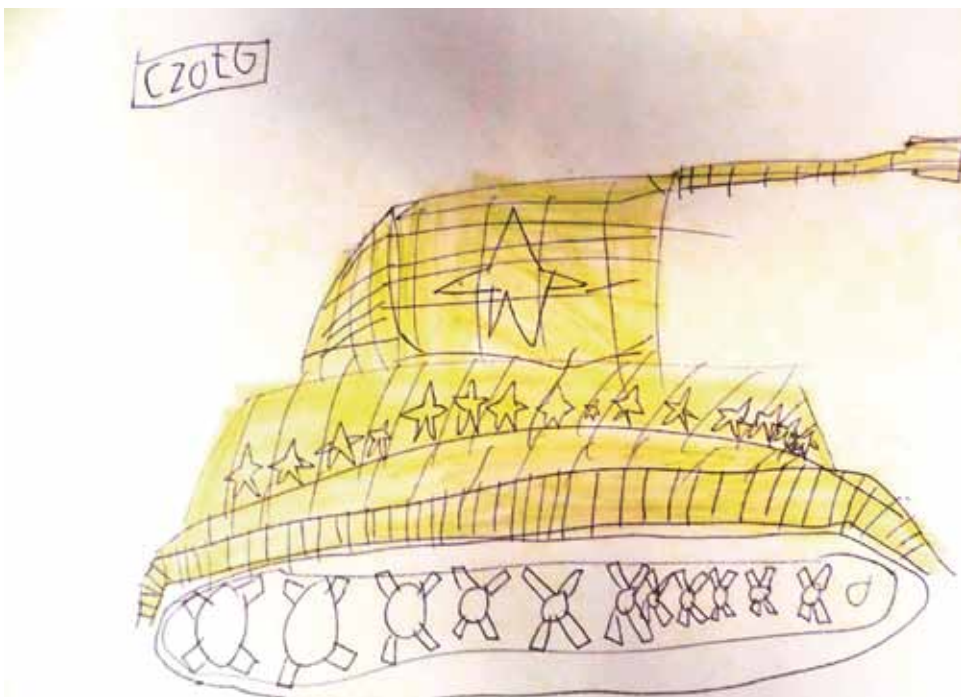
- 
1. Rodzina to pierwsze miejsce uczenia się dziecka: w sposób naturalny, spontaniczny oraz w sposób zgodny z intencjami dorosłych.
 2. Dziecko buduje kapitał kulturowy w wyniku uczestniczenia w życiu rodziny.
 3. Zadaniem rodziny jest stwarzanie dziecku możliwości poznawania środowiska, w którym żyje: bliższego (okolice domu) i dalszego.
 4. Wspólne spędzanie czasu przez rodzinę jest dobrą okazją do wzajemnego poznawania się i budowania relacji opartych na pozytywnych emocjach.
 5. Świadomość, że dziecko jest kochane i w pełni akceptowane przez rodziców, daje mu poczucie bezpieczeństwa i jest podstawą do wchodzenia w pozytywne relacje z innymi dorosłymi.
 6. Edukacja w szkole powinna zaspokajać naturalne potrzeby dziecka, a nie zabijać jego zainteresowania i budować niechęć do uczenia się.
 7. Dziecko powinno mieć przekonanie, że nauczyciel akceptuje jego rodziców.
 8. Szkoła to miejsce współpracy nauczyciela i rodziców w zakresie wspierania rozwoju i edukacji dziecka.
- 



Jakub Korybski, 9 lat, KRÓL



Kuba Osowski, 9 lat, LAURKA DLA MAMY



Kuba Sosnowski, 7 lat, CZOTG



Zosia Korybska, 7 lat, GRA PLANSZOWA



Dominik Cuske, 7 lat

4 Rozdział

Edukacja w środowisku instytucjonalnym

4.1. Wprowadzenie, czyli o nauce w szkole

Okres rozpoczynania nauki w szkole to istotna zmiana w życiu dziecka. Zostaje włączone w system obowiązkowej edukacji instytucjonalnej z jej jasno sformułowanymi oczekiwaniami. Podstawowe funkcje edukacji szkolnej to przygotowanie dziecka do podejmowania różnych zadań w życiu społecznym zgodnie z zasadami porządku społecznego (**funkcja socjalizacyjna**) oraz organizowanie warunków działania w środowisku w taki sposób, aby jego potencjał mógł się ujawniać i rozwijać (**funkcja wyzwalająca**). Realizowanie tych funkcji jest możliwe tylko wtedy, jeśli szkoła, budując swoją ofertę edukacyjną, będzie uwzględniała potrzeby dziecka oraz włączała do współpracy jego rodziców. Otwarty system komunikacji, zorientowany na osoby zaangażowane w edukację szkolną, sprzyja rozwojowi dzieci.

Środowisko edukacyjne

Szeroko rozumiane otoczenie społeczne i fizyczne dziecka jest źródłem informacji o świecie, dostarcza bodźców do rozwijania aktywności poznawczej, motywuje do eksploracji otoczenia i stanowi podstawę konstruowania wiedzy osobistej.

Do najważniejszych zadań szkoły należą:

- przygotowywanie programów nauczania uwzględniających potrzeby i zasady funkcjonowania w społeczeństwie, grupie rówieśniczej, ale także uwzględniające prawidłowości rozwoju jednostki
- diagnozowanie rozwoju dzieci w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej i fizycznej oraz organizowanie środowiska edukacyjnego w taki sposób, aby każde dziecko, niezależnie od aktualnych możliwości, mogło się rozwijać
- dopasowywanie działań edukacyjnych do poziomu rozwoju dzieci i gotowości środowiska, w którym żyją.

Pierwszym zadaniem, jakiemu musi sprostać szkoła, jest podjęcie działań zmierzających do łagodnego wprowadzenia dzieci w nowe środowisko. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole musi dokonać dużego wysiłku, aby zaakcep-

tować nową sytuację, w której się znalazło. Sposób adaptacji dziecka zależy w dużej mierze od jego cech indywidualnych, wsparcia ze strony rodziców oraz sposobu działania placówki.

WAŻNE...

Absolwent pierwszego etapu edukacyjnego powinien umieć czytać, pisać i posiadać podstawowe umiejętności matematyczne oraz osiągnąć dyspozycje umożliwiające mu uczenie się na dalszych etapach edukacyjnych.

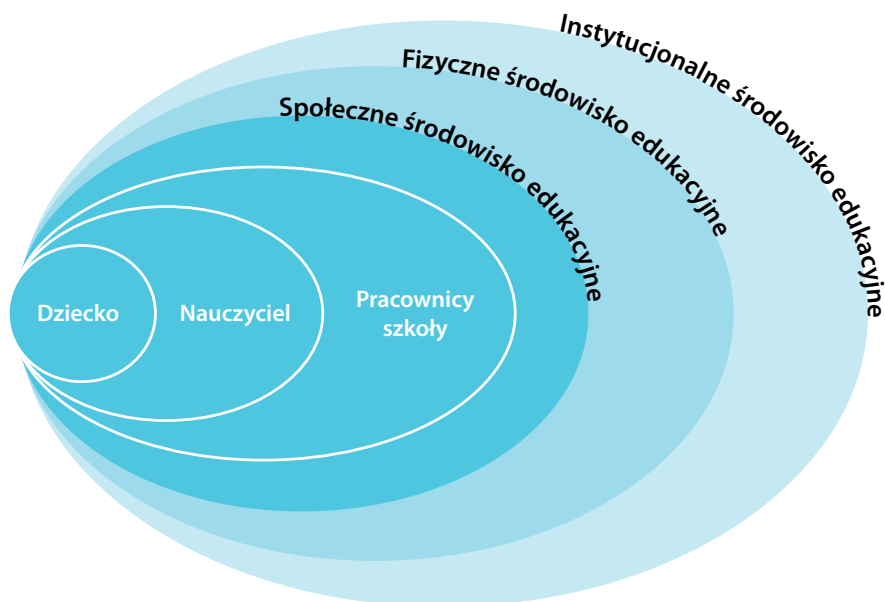
WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Warunki dobrej adaptacji w szkole

- Stopniowe zapoznanie dzieci z obowiązkami szkolnymi.
- Informowanie o tym, jakie zadania je czekają.
- Stwarzanie okazji do wzajemnego poznawania się dzieci w klasie szkolnej.
- Tworzenie atmosfery akceptacji i wyrozumiałości.
- Budowanie środowiska edukacyjnego tak, aby budziło zainteresowanie dziecka.
- Traktowanie dzieci w sposób indywidualny przez nauczyciela.

Pierwszym zadaniem szkoły jest wprowadzenie dziecka do nowego środowiska w sposób zapewniający mu jak najlepsze funkcjonowanie. Okres adaptacji dziecka powinien mieć charakter indywidualny i trwać dopóty, dopóki nie poczuje się ono bezpiecznie w nowej życiowej sytuacji.

Szkolne środowisko to miejsce, które razem ze środowiskiem naturalnym jest miejscem edukacji dziecka. Od jakości i sposobu oddziaływania elementów tego środowiska zależy stosunek dziecka do uczenia się oraz zakres jego wiedzy i umiejętności.



Rysunek 4. Struktura szkolnego środowiska edukacyjnego dziecka.

4.2. Rola i zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Przeprowadzenie dziecka przez etap, który niesie ze sobą zadania decydujące o jego dalszych losach edukacyjnych, jest nie lada wyzwaniem. Nauczyciel jest odpowiedzialny za osiągnięcie przez uczniów podstawowych celów poznawczych edukacji wczesnoszkolnej. Bierze również odpowiedzialność za społeczny rozwój dzieci, umożliwiając im uczestniczenie w życiu społecznym zgodnie z przyjętymi zasadami współżycia w grupie.

Podstawowe zadanie edukacyjne nauczyciela w okresie edukacji wczesnoszkolnej polega na rozpoznaniu aktualnych potrzeb rozwojowych dziecka oraz diagnozie w zakresie podstawowych umiejętności typu szkolnego. Bez tych

działań nauczyciel nie może trafnie wyznaczyć celów w edukacji dziecka oraz zaplanować działań na najbliższy okres jego pobytu w szkole. Założone cele edukacyjne mogą zostać osiągnięte tylko wtedy, gdy nauczyciel w procesie nauczania zastosuje strategie uwzględniające cechy rozwojowe dziecka. Strategie nauczania powinny mieć charakter działań wspierających rozwój dziecka w obszarze fizycznym, poznawczym, emocjonalnym i społeczno-moralnym.

Strategie nauczania

Sposoby edukacyjnego działania nauczyciela w zakresie organizowania środowiska uczenia się o charakterze wspierania rozwoju dziecka.

Dziecko może zdobywać wiedzę i kształcić umiejętności: (1) w procesie zapamiętywania, przez kontakt z wiadomościami uzyskanymi bezpośrednio od nauczyciela lub odczytanymi w książkach, (2) przez uruchamianie i stymulowanie procesów myślowych w efekcie własnych poszukiwań i eksploracji środowiska oraz refleksji.



Rysunek 5. Zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Działania nauczyciela powinny polegać na stwarzaniu sytuacji umożliwiających obie drogi aktywności. Z jednej strony powinny pojawiać się takie, gdzie uczeń będzie mógł budować coraz bardziej złożone osobiste strategie zapamiętywania oraz poznawać swoje możliwości w tym zakresie. Sytuacji tego rodzaju w procesie nauczania może być wiele, od najbardziej oczywistych – uczenia się na pamięć wiersza czy

piosenki – po zapamiętywanie treści czytanych tekstów, liczenie. Z drugiej strony powinny to być takie sytuacje, które pozwolą wykorzystywać zapamiętane treści do tworzenia nowych struktur poznawczych.

Podstawowym narzędziem wykorzystywanym przez prawie każdego nauczyciela w szkolnym uczeniu są podręczniki. Są one źródłem zadań,

Tabela 5
Strategie nauczania w okresie edukacji wczesnoszkolnej

	Cechy charakterystyczne strategii	Rola nauczyciela
Strategia konstruktywistyczna	<ul style="list-style-type: none"> wykorzystuje koncepcję Jeana Piageta równoważenia struktur poznawczych opiera się na wywoływaniu zaburzenia równowagi poznawczej poprzez wywoływanie konfliktu poznawczego, prowadzącego do zaburzenia równowagi struktur poznawczych, wywołuje mechanizm dążenia do uzyskania równowagi w tym zakresie na coraz to nowym, wyższym poziomie 	<ul style="list-style-type: none"> stawianie uczniów w sytuacji problemowej stwarzanie warunków do eksploracji otoczenia wykorzystywanie zainteresowań uczniów organizowanie sytuacji społecznego uczenia się
Wykorzystanie strefy najbliższego rozwoju	<ul style="list-style-type: none"> odwołuje się do teorii Lwa S. Wygotskiego dotyczy relacji dorosły–dziecko (osoba, która wie więcej – osoba, która wie mniej) wykorzystuje wiedzę o tym, co dziecko jest w stanie zrobić z pomocą dorosłego, a co może zrobić samodzielnie 	<ul style="list-style-type: none"> określenie strefy najbliższego rozwoju dziecka skonstruowanie zadań, które będą usytuowane w strefie najbliższego rozwoju dziecka, czyli będą wykorzystywały aktualnie rozwijające się procesy poznawcze
Budowanie rusztowania	<ul style="list-style-type: none"> koncepcja Jerome’a Brunera i Davida Wooda z wykorzystaniem teorii Lwa S. Wygotskiego polega na wspieraniu dziecka w podejmowaniu złożonej czynności poprzez zastosowanie celowej strategii wspierania wykorzystywanie zainteresowania dziecka zadaniem i wiary w możliwości dorosłego 	<ul style="list-style-type: none"> wspieranie zainteresowania dziecka zadaniem zastosowanie strategii umożliwiającej nauczenie się tego, czego dziecko samodzielnie nie mogłoby osiągnąć stopniowe wycofywanie wsparcia, aż do osiągnięcia przez dziecko pełnej autonomii w działaniu
Wzajemna socjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> wykorzystuje teorię H. Rudolpha Schaffera dotyczy założenia, że funkcjonowanie dziecka kształtuje się pod wpływem oddziaływań dorosłego, ale również dorosły modyfikuje swoje działania edukacyjne pod wpływem działań dziecka skierowanych na niego 	<ul style="list-style-type: none"> obserwowanie efektów swoich działań edukacyjnych w relacji z uczniem modyfikowanie swoich działań ze względu na zaobserwowane potrzeby dziecka modyfikowanie swoich działań edukacyjnych ze względu na zachowania ucznia w stosunku do niego

Na podstawie: Wadsworth, 1998; Schaffer, 2005; Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012.

ćwiczeń, tekstów do czytania, które nauczyciel może wykorzystać, ale nie musi. Sposób wykorzystania wybranego podręcznika może być swoistym testem autonomii nauczyciela w rozumieniu przez niego jego miejsca w procesie kształcenia.

Ćwiczenie elementarnych procesów poznawczych prowadzi do doskonalenia myślenia. Cechuje się ono zdolnością do wykonywania

logicznych operacji umysłowych z pewnym zastrzeżeniem. Dziecko może uczestniczyć w skutecznej edukacji tylko wtedy, gdy będzie miało możliwość poznawania nowych treści i rozwiązywania problemów poprzez udział w wydarzeniach i manipulowanie przedmiotami. Zadaniem nauczyciela jest organizowanie środowiska uczenia się w taki sposób, aby możliwe było uruchomienie procesu konstruowania wiedzy.

SONDAŻOWNIA

Jeden podręcznik w klasie pierwszej?

W styczniu 2014 roku rozgorzała ogólnonarodowa dyskusja na temat wprowadzenia jednego podręcznika do klasy pierwszej. Propozycja władz edukacyjnych wywołała żywą dyskusję na forach internetowych. Główne wątki wypowiedzi dotyczą dwóch problemów: (1) Czy taki podręcznik powinien powstać? oraz (2) Kto ma być jego autorem?

W sprawie pierwszego problemu portal nowoczesnej edukacji EDUNews.PL przeprowadził sondę. Jej wyniki są następujące:

- prawie 24% ankietowanych uważa, że powinien być jeden podręcznik dla szkół, narzucony przez MEN
- niemal 45% badanych sądzi, że nauczyciel powinien mieć prawo wyboru podręcznika i innych zasobów
- prawie 20% jest zdania, że podręcznik nie jest nauczycielom potrzebny w ogóle, mogą korzystać z innych zasobów.

Podstawowym argumentem za jednym podręcznikiem są względy ekonomiczne. Pakiety podręczników obecnych na rynku są zbyt drogie.

Drugi wątek dyskusji dotyczy wybranej przez MEN autorki podręcznika, Marii Lorek. Większość tych, którzy zabierają głos, krytykuje zarówno nowy podręcznik, jak i jego autorkę. Zarzucają jej mizoginizm, pokazywanie głównie mężczyzn jako przedstawicieli wielu atrakcyjnych społecznie zawodów, kobiety natomiast w tym podręczniku sprzątają lub gotują. Takie zarzuty pokazują, że sprawa podręcznika przygotowanego przez ministerstwo budzi wiele emocji. Jak potoczą się jego losy, pokaże nowy rok szkolny.



W tym kontekście nauczyciel powinien stawiać ucznia w sytuacji zaburzającej jego osobistą wiedzę o rzeczywistości, co przy odpowiedniej motywacji powinno doprowadzić dziecko do uruchomienia własnej aktywności poznawczej.

W rezultacie eksploracji posiadanych zasobów oraz informacji płynących z zewnątrz powstaje struktura poznawcza na wyższym poziomie. Uczenie się to ciągłe przechodzenie z poziomu struktury niższego rzędu na poziom struktury wyższego rzędu. Jest to możliwe tylko dzięki odpowiednio zaplanowanej przez nauczyciela przestrzeni edukacyjnej, w której dziecko funkcjonuje.

Zadaniem nauczyciela w okresie wczesnoszkolnym jest intensyfikowanie umiejętności posługiwania się językiem oraz kształcenie umiejętności matematycznych dziecka. Podstawowe wskazówki dotyczące zakresu tych działań zawiera podstawa programowa. Jest to jednak zaledwie punkt wyjścia do planowania pracy z uczniem. Kolejny krok to wybór bądź opracowanie takiego programu nauczania, który z punktu widzenia uczniów będzie najkorzystniejszy, tzn. pozwoli wspierać edukację wszystkich dzieci, takich, które mają problemy z uczeniem się oraz tych o wysokich zdolnościach. Trzeci element niezbędny do zaplanowania

pracy z dzieckiem to wiedza na temat prawidłowości jego rozwoju i uwzględnianie tej wiedzy w podejmowanych działaniach. Źródłem treści nauczania powinno być szeroko rozumiane środowisko, w którym funkcjonuje

dziecko. W szkole to środowisko jest tworzone przez nauczyciela, uczniów i rodziców.

Edukacja językowa

Celem edukacji językowej jest tworzenie sytuacji sprzyjających rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych dziecka. Kształcenie sprawności w posługiwaniu się językiem może odbywać się jedynie poprzez doświadczanie języka. M. Halliday stwierdził, że korzystając z języka, ludzie uczestniczą w procesie przyswajania go, ucząc się przez język i o języku. Można powiedzieć, że najskuteczniejsze dla uczenia się języka jest „zanurzenie w języku”. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy praca z dzieckiem będzie dostarczać mu wielu różnorodnych doświadczeń używania języka, korzystania z języka mówionego i pisanego, ale również tworzenia własnych wypowiedzi.

Jedną z głównych zasad i jednocześnie ważnym wnioskiem płynącym z badań nad małymi dziećmi jest to, że dzieci uczą się czytać, czytając i uczą się pisać, pisząc. Oprócz zachęcania uczniów do czytania materiałów należących

Konstruowanie wiedzy

Proces konstruowania wiedzy opiera się na założeniu, że doświadczenie percepcyjne jest czymś więcej niż bezpośrednią reakcją na stymulację. „Jest ono rozpatrywane raczej jako rozszerzenie, czyli konstrukcja hipotetycznych operacji poznawczych i afektywnych”.

Na podstawie: Reber, 2000, s. 313.

Konstruktywizm

Teoria charakteryzująca percepcję i doświadczenie percepcyjne jako konstrukcję powstałą, wg Gregory'ego, z „ulotnych, fragmentarycznych danych sygnalizowanych przez zmysły i pochodzących z banków pamięci mózgu, które same są konstrukcjami z ułamków przeszłości”.

Na podstawie: Reber, 2000, s. 313.

Konflikt poznawczy

Powstaje wtedy, gdy dzieci napotykać doświadczenia sprzeczne ze swoimi przewidywaniami. Jest to, zgodnie z teorią konstruktywizmu, sytuacja motywująca do restrukturyzacji własnej wiedzy.



Rysunek 6. Proces konstruowania wiedzy.

Na podstawie: Klus-Stańska, 2002.

do różnych gatunków literackich, poruszających zróżnicowaną tematykę i pisanych zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, nauczyciele powinni stwarzać okazje do wyrażania własnych myśli, spostrzeżeń, pragnień, przez pisanie tekstów o różnym przeznaczeniu. Można zaproponować dzieciom stworzenie gazety szkolnej, pisanie książek w objętości odpowiadającej ich możliwościom, pisanie dzienników, pamiętników, blogów. Możliwości jest wiele, wszystko zależy od pomysowości nauczyciela i inwencji uczniów. Taka forma aktywności językowej pokazuje, że nie można mówić o nauce czytania w separacji od nauki pisania. Obie te umiejętności wzajemnie się wspierają.

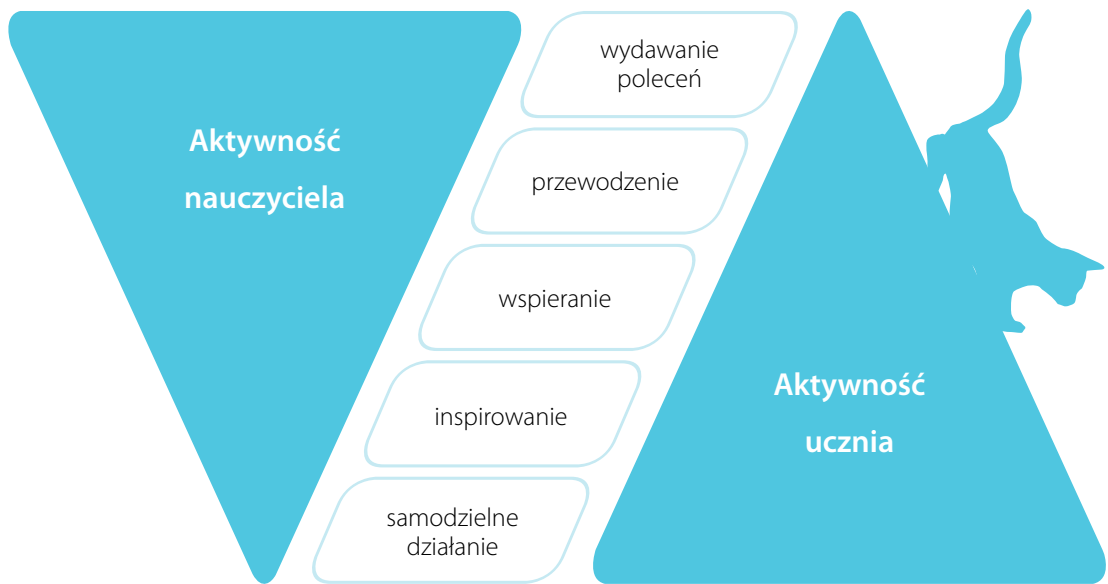
Najważniejszym celem kształcenia umiejętności czytania jest rozwijanie rozumienia czytanych tekstów i ich wykorzystywania na wiele sposobów. Jest to możliwe tylko wtedy, jeśli nauczyciel umożliwi dziecku osiągnięcie samodzielności w analizowaniu tekstu i budowanie rozumienia w kontekście własnych zasobów osobowych. Wspieranie zdolności do rozumienia tekstów wymaga ze strony nauczyciela stopniowego wypracowania w uczniach niezależności w działaniu

zmierzającym do rozumienia tekstu, obudzenia ich zainteresowania tekstem, a ze strony uczniów polega na stopniowym przejmowaniu inicjatywy w budowaniu rozumienia.

Początkowo nauczyciel kieruje działaniami uczniów, głośno wypowiada polecenia. W takim sposobie pracy kontrolowanie sytuacji ze strony nauczyciela jest wysokie, natomiast poziom aktywności intelektualnej uczniów – niski. Uczniowie aktywnie obserwują to, co nauczyciel mówi i robi, ale nie decydują o podjętej przez niego strategii budującej rozumienie tekstu.

Stopniowo to uczniowie przejmują tę inicjatywę i stają się odpowiedzialni za drogę dochodzenia do rozumienia, bo sami tę drogę wybierają. Wydaje się, że jest to kluczowy aspekt pracy z uczniami nad rozumieniem tekstu. Pozostawianie im swobody i niezależności w wyborze drogi rozumienia tekstu buduje podstawy rozwijania niezależności intelektualnej. Ta swoboda polega na stopniowym braniu przez uczniów odpowiedzialności za rozumienie, a tym samym za kolejne kroki zmierzające do tego rozumienia. Ilustruje to rysunek 7.





Rysunek 7. Aktywność nauczyciela i aktywność ucznia w kształceniu rozumienia tekstu.

Na podstawie: Raphael, George, Weber i Nies, 2009.

DOBRE PRAKTYKI

W klasie trzeciej moi uczniowie piszą pamiętniki. Dokonują wpisów raz w tygodniu i w poniedziałek dają swój pamiętnik do sprawdzenia. Opisują w nim jeden wybrany dzień z tygodnia. Wpisy mają bardzo różny charakter. Czasami jest to dokładny opis tego, co przydarzyło się danego dnia, czasami relacja z jakiegoś wydarzenia, np. sportowego, czasami recenzja obejrzanego filmu, spektaklu czy przeczytanej książki, a czasami opisane przygody wymyślonej postaci. Niektóre wpisy mają bardzo osobisty charakter. Rodzice mówią, że pierwsze wpisy są bardzo trudne, ale po kilku tygodniach dzieci bez problemu samodzielnie piszą. Każde dziecko może pisać o tym, co jest mu bliskie.

- Zuzia na przykład jest kibicem i co tydzień zdaje relacje z różnych wydarzeń sportowych. Chodzi na mecze piłki nożnej

i opisuje, co wydarzyło się na stadionie. Robi to jak prawdziwy sprawozdawca sportowy.

- Zosia podczas balu karnawałowego została królową i o tym napisała. Wzbogaciła swój tekst rysunkami. To, co było dla niej najważniejsze, napisała dużymi literami.

Często dopisuję swoje krótkie komentarze do tekstów dzieci. W ten sposób nawiązujemy ze sobą rozmowę. Teksty dzieci są różnej długości. Są dzieci, dla których napisanie kilku zdań samodzielnie jest bardzo trudnym zadaniem. Cieszę się, gdy uda im się stworzyć trzy-, czterozdaniowy tekst. Piszą zazwyczaj bardzo ogólnie o tym, co zdarzyło się w ciągu dnia. Znacznie więcej uczą się w ten sposób, niż gdyby uzupełniały zdania z lukami.

Ewa Wiatrak, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej (Wiatrak, 2013)

Wydaje się, że w polskiej szkole – w kulturze pracy nad tekstem – rzadko dochodzimy do takiego poziomu pracy nad rozumieniem tekstu, gdy wybór sposobu opracowania tekstu jest w rękach ucznia. Nauczyciele pozostawiają niewielki margines na samodzielne działania uczniów w tym zakresie. W rezultacie uczniowie stają się zależni intelektualnie od nauczyciela. Kiedy stają przed problemem samodzielnego rozwiązania zadania, pokonania trudności, nie mają własnej strategii działania, a u podłoża tej sytuacji leży instrumentalne kształcenie, polegające na uczeniu schematów postępowania w sytuacjach problemowych.

Edukacja matematyczna

Podstawowym celem edukacji matematycznej na poziomie wczesnoszkolnym jest rozwijanie umiejętności myślenia dziecka wraz z wprowadzaniem go w świat podstawowych pojęć matematycznych. Zadania szczegółowe to, między innymi, opanowanie umiejętności posługiwania się działaniami matematycznymi: dodawaniem, odejmowaniem, mnożeniem i dzieleniem. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie sytuacji zadaniowych, które będą budziły aktywność

intelektualną uczniów, a poszukiwanie rozwiązania będzie polegało na obserwowaniu i eksperymentowaniu.

Edukacja matematyczna nie może być nauką opanowywania przez dzieci algorytmów postępowania w trakcie rozwiązywania zadań. Powinna być

zabawą intelektualną, budzącą zainteresowanie dziecka i motywującą do samodzielnych poszukiwań i matematycznych rozumowań. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel:

- pozwoli dziecku sięgać po własne doświadczenia, także zdobyte poza szkołą
- przedmiotem matematycznych dociekań uczyni sytuacje zaczerpnięte ze środowiska, w którym dziecko funkcjonuje
- będzie rozmawiał z dziećmi o rozwiązywanych problemach, a przede wszystkim uważnie słuchał wypowiedzi na temat ich spostrzeżeń i dociekań
- będzie zachęcał dzieci do budowania własnych strategii i do ich wykorzystywania
- będzie akceptował zarówno samodzielne drogi poszukiwania rozwiązań, jak i strategie powstałe w grupie.

Doświadczenie języka

Praktyka polegająca na zapisywaniu tego, co jest przedmiotem naszego doświadczenia. To doświadczenie może odnosić się do sporządzania notatek z obserwacji przyrodniczych, a następnie opisywania ich, aby w końcu odczytać i podzielić się z innymi własnymi obserwacjami i wnioskami. Pierwotne znaczenie tego określenia rozszerzyło się na każdego rodzaju aktywność językową, która ma wiele postaci, polega na powiązaniu mówienia, czytania i pisania.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Nauczyciel może wykorzystać w procesie nauczania różne źródła informacji. Nie musi korzystać z pakietu edukacyjnego zaprojektowanego przez wydawnictwo, a już na pewno nie powinien traktować go jak programu nauczania w postaci zestawu ćwiczeń i zadań, które uczniowie muszą uzupełnić czy rozwiązać.



4.3. Organizacja fizycznego środowiska uczenia się

Środowisko uczenia się to przestrzeń fizyczna, w której funkcjonuje dziecko w szkole i poza nią oraz środowisko społeczne szkoły. Jednym z zadań nauczyciela jest zarządzanie przestrzenią fizyczną klasy szkolnej oraz czasem, w którym odbywają się zajęcia. Przestrzeń klasy oraz całe fizyczne środowisko edukacyjne, które wykorzystuje nauczyciel, powinno być źródłem inspiracji i zachęcać dziecko do uczenia się. Powinno również zapewniać mu miejsce do zabawy i wypoczynku. Od początku klasy pierwszej czas pobytu dziecka w szkole musi być dzielony między zabawę i naukę, stopniowo, zgodnie z indywidualnymi potrzebami, przeznaczony coraz bardziej na zajęcia edukacyjne.

W pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym należy pamiętać o indywidualnych możliwościach dziecka, związanych z potrzebą zmiany aktywności i możliwością skupienia uwagi na wykonywanym zadaniu. W miarę dojrzewania oraz pod wpływem działania nauczyciela ten czas stopniowo wydłuża się i dziecko jest w stanie wykonywać zadania związane z uczeniem się coraz dłużej.

Warunkiem skutecznego uczenia się jest obudzenie motywacji ucznia. Umiejętnie zaaranżowana przestrzeń edukacyjna może stać się narzędziem budowania zainteresowania dziecka. Aranżacja sali szkolnej, w tym ustawienie stolików, krzeseł, wykreowanie wolnej przestrzeni, powinno stawać się punktem wyjścia do pracy w grupach, parami czy z całą grupą.

Najskuteczniej motywująca jest taka przestrzeń fizyczna klasy szkolnej, która stawia wyzwania i pobudza do działania. Jeśli dzieci mają poznać pojęcie kilograma, to muszą mieć możliwość

ważenia, wzięcia do ręki różnych produktów, np. spożywczych, i stawiania ich na wadze, najlepiej szalkowej, bo taka dokładnie pokazuje, co to znaczy ważenie. Jeśli w przestrzeni klasowej znajdują się książki, po które można swobodnie sięgać, to jest to przestrzeń kształcząca zainteresowania czytelnicze. Jeśli jeszcze nauczyciel zadba o to, aby pojawiały się często wśród nich nowe tytuły, to taka sytuacja będzie motywowała dzieci do sięgania po te teksty. Jeśli mamy zamiar wybrać się na wycieczkę w jakieś zaplanowane miejsce, to widok mapy lub planu miasta, który pojawi się w związku z tym wydarzeniem, z pewnością pobudzi dzieci do poznawania kraju lub topografii miasta.

Środowisko uczenia się nie ogranicza się do przestrzeni szkolnej. Wiele zajęć z dziećmi wykorzystuje naturalne, najbliższe środowisko wokół szkoły oraz w miejscowości, w której funkcjonuje szkoła:

- miejsce uczenia się samodzielności, podejmowania decyzji, czytania, mówienia, liczenia pieniędzy to sklep spożywczy, gdzie dzieci mogą robić zakupy wraz z nauczycielem
- park czy las to teren poznawania przyrody, poszukiwania sposobów chronienia jej
- sala kinowa, teatr czy sala koncertowa to miejsca kontaktu z kulturą.

Celowe i umiejętne wykorzystanie możliwości, jakie stwarza okolica, wykorzystywanie różnych ofert edukacyjnych domów kultury, miejsc związanych z historią kraju oraz poznawaniem folkloru, stwarza możliwości edukacyjne, których nie daje przestrzeń klasowa. Sięganie po wiele możliwości aranżowania edukacyjnej przestrzeni fizycznej wymaga od nauczyciela uruchomienia własnej inicjatywy, poszukiwania nowych rozwiązań w ciągle zmieniającym się świecie, ale z punktu widzenia kształcenia dzieci jest nie do przecenienia.



DO ZAPAMIĘTANIA...

Nauczyciel powinien uważnie śledzić działania dziecka w toku rozwiązywania problemu, a gdy pojawi się błąd, starać się ustalić jego źródło. Najlepiej, gdy podejmie następujące kroki:

- identyfikacja strategii dziecka
- ustalenie źródła trudności – najlepiej razem z dzieckiem
- doprowadzenie do uświadomienia sobie przez dziecko wyboru złej strategii rozwiązania
- stworzenie warunków do odkrycia przez dziecko właściwej strategii
- stworzenie warunków do zastosowania nowej strategii w innych sytuacjach.

Na podstawie: Dąbrowski, 2013.



DOBRE PRAKTYKI

W klasie pierwszej zajmujemy się owocami i warzywami. Zaczęłam od ustalenia, które owoce są najbardziej lubiane przez dzieci w klasie. Każde dziecko narysowało na karteczce swój ulubiony owoc, a następnie umieściło ją na tablicy. Zastanawialiśmy się, co zrobić, żeby bez liczenia można było zobaczyć, który z owoców zdobędzie najwięcej głosów. Dzieci zaproponowały, żeby karteczki ustawiać w słupki, a w każdym słupku powinny znajdować się takie same owoce. Po ustawieniu słupków na tablicy widać było, na który owoc oddano najwięcej głosów, ale niewygodnie było porównywać pozostałe słupki. Dzieci wymyśliły, że należy tak zmienić ustawienie, żeby wszystkie słupki miały swój początek na tej samej

linii. W ten oto sposób powstał najprawdziwszy diagram słupkowy. Zapytałam, co po takim uporządkowaniu możemy odczytać jeszcze z naszego diagramu. Dzieci odpowiedziały, że widać, które owoce zajęły kolejne miejsca, których jest najmniej. Chciałam się dowiedzieć, czy bez wykonywania obliczeń możemy powiedzieć, o ile więcej jest jabłek niż czereśni. Ktoś wpadł na pomysł, żeby zacząć liczyć jabłka od miejsca, w którym kończą się czereśnie. Ktoś inny zaproponował, żeby przyłożyć np. zeszyt tak, żeby na słupku jabłek zakrył tyle karteczek, ile jest czereśni. Jeszcze ktoś wymyślił, żeby karteczkami z czereśniami zakryć jabłka i też zobaczymy, o ile jest ich więcej.

Ewa Wiatrak, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej (Wiatrak, 2013)

4.4. Organizacja społecznego środowiska uczenia się

Uczestnikami społecznego środowiska uczenia się są nauczyciele, rówieśnicy oraz rodzice. Każdy z tych uczestników procesu uczenia się wpływa na rodzaj, jakość oraz organizację i sposoby przyswajania wiedzy.


Nauczyciel

Skuteczność oddziaływań nauczyciela zależy od rozumienia interakcji zachodzących między nauczycielem i uczniem w procesie nauczania. Tradycyjnie kierunek oddziaływań rozumiany może być jako jednostronny i jednokierunkowy. To nauczyciel jest osobą, od której uczy się dziecko i która jest źródłem i „przekazicielem” wiedzy.

Jednak ciągle zmieniający się świat, różnorodność środowisk wychowania, doświadczenia w poznawaniu świata zarówno uczniów, jak i nauczycieli skłaniają do innego spojrzenia na charakter tej relacji. Nauczyciele wpływają na zasób wiedzy i różnego rodzaju kompetencje uczniów, ale również dzieci kształtują świat nauczycieli.

Nauczyciel planuje oraz organizuje społeczną przestrzeń uczenia się w klasie szkolnej. To on decyduje o tym, kiedy i w jakich konfiguracjach społecznych będzie odbywało się uczenie się: z całą klasą, w grupach czy indywidualnie. Te różne formy organizacji w różny sposób porządkują przestrzeń uczenia się między nauczycielem a dzieckiem/dziećmi i między dzieckiem a rówieśnikami. W tak zróżnicowanym organizacyjnie środowisku uczenie się może przebiegać poprzez

CIEKAWOSTKA Z BADAŃ



W 2011 roku polscy uczniowie klas trzecich uczestniczyli w międzynarodowym badaniu umiejętności matematycznych i przyrodniczych TIMSS. Wśród 50 krajów znaleźli się na 34. pozycji w zakresie umiejętności matematycznych, za wszystkimi krajami europejskimi. Relatywnie najniższe wyniki osiągnęli w geometrii, nieco wyższe w zakresie wiedzy o liczbach i liczeniu, najwyższe w graficznej prezentacji danych,

czego zwykle nie uczą się w szkole na tym etapie edukacyjnym. Lepiej poradzili sobie z zadaniami problemowymi niż typowymi.

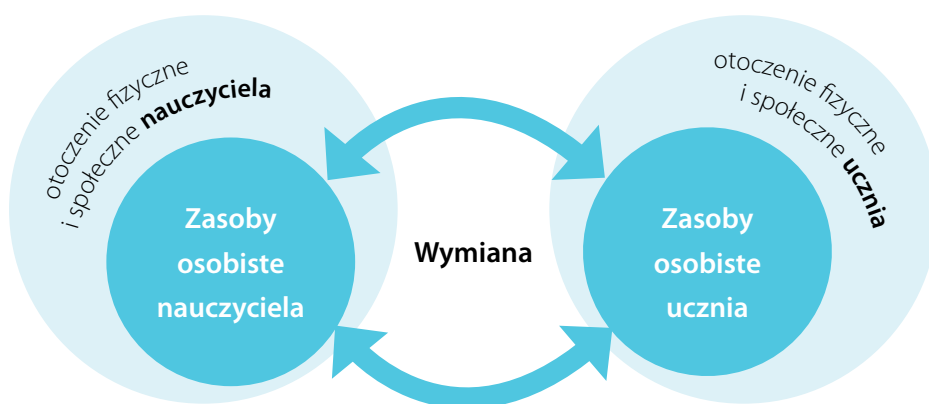
W zakresie umiejętności przyrodniczych zajęli 29. miejsce wśród 50 krajów. Polscy uczniowie względnie lepiej wypadli w zadaniach biologicznych niż z zakresu fizyki i geografii. Gorzej odpowiadali na pytania problemowe niż typowe.

Na podstawie: Konarzewski, 2012.



WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Dziecko uczy się wtedy, gdy samodzielnie rozwiązuje problemy, a wykonywane przez niego zadania wymagają wysiłku intelektualnego.



Rysunek 8. Relacja nauczyciel–uczeń w środowisku szkolnym.

przekaz od nauczyciela, z pomocą nauczyciela lub w trakcie zadań wykonywanych wspólnie przez uczniów i nauczyciela. Należy zauważyć, że te trzy sytuacje oddziaływań edukacyjnych przebiegają również w kierunku odwrotnym: od uczniów do nauczyciela.

Większą skuteczność edukacyjną mają osoby, które spostrzegane są jako znaczące. Dla uczniów osobą znaczącą może być nauczyciel, jeśli będzie spostrzegany jako jednostka spełniająca następujące warunki:

- często spotyka się z uczniami, zaspokaja ich potrzeby rozwojowe
- jest związany z uczniami emocjonalnie
- stanowi wzór do naśladowania

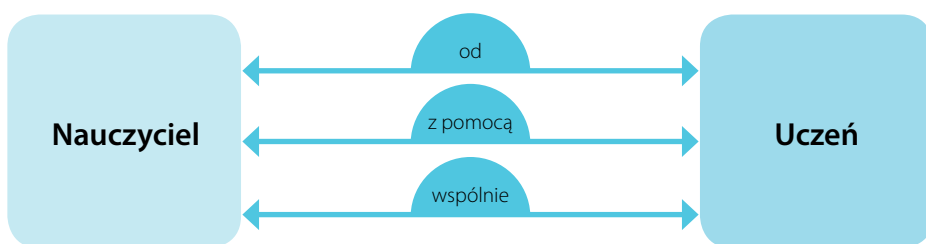
- jest przez innych szanowany i akceptowany
- jest skuteczny w działaniach, potrafi doprowadzić do realizacji założonego celu
- jego postępowanie jest zgodne z jego przekonaniami.

Nauczyciel spełniający powyższe warunki jest akceptowany przez uczniów i stanowi dla nich źródło poczucia bezpieczeństwa w sytuacji edukacyjnej. Zadaniem nauczyciela jest monitorowanie rozwoju dziecka, co wiąże się z ocenianiem. Proces oceniania, rozumiany w sposób tradycyjny, wiąże się z porównywaniem dokonań uczniów i hierarchizowaniem ich umiejętności, a tym samym tworzeniem struktury klasyfikacyjnej uczniów. Takie postępowanie jest głęboko zakorzenione w kulturze funkcjonowania szkoły.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Dziecko uczy się skutecznie wtedy, gdy pozwolimy mu pracować w jego własnym tempie. Czas pracy i odpoczynku dziecka powinien być regulowany nie dzwonkiem szkolnym, a jego indywidualnym rytmem pracy.





Rysunek 9. Kierunek oddziaływań edukacyjnych ucznia i nauczyciela.

Na podstawie: Brzezińska, 2008.

Jednym ze sposobów odejścia od tak rozumianej oceny jest wprowadzenie oceny kształtującej, wyrażonej opisowo. Pojęcie oceny opisowej, stosowanej w okresie edukacji wczesnoszkolnej, funkcjonuje w polskiej szkole od ponad dziesięciu lat. Bardzo często jednak ma charakter fasadowy, bo faktycznie nauczyciele odwołują się do motywacji zewnętrznej w nauczaniu i chętnie stosują różne formy oceny opartej na porównywaniu dokonań uczniów z programem.

Najważniejszym elementem oceny opisowej jest rzetelne przedstawienie informacji o umiejętnościach ucznia w odniesieniu do aktualnie wykonanego zadania bądź do umiejętności zdobywanych w dłuższym okresie edukacji. Informacja taka może

zawierać odwołanie do poprzednich dokonań tego ucznia, a nie do umiejętności jego kolegów. Ocena opisowa wiąże się z pojęciem oceny kształtującej.

Rodzice

Ważnym partnerem szkolnego uczenia się są rodzice. Dobra współpraca nauczyciela z rodzicami zakłada ich zaangażowanie w przestrzeń społecznego uczenia się w szkole. Pracę z oddziałem klasowym nauczyciel powinien rozpocząć od przedstawienia rodzicom swojej koncepcji pracy z dziećmi i celów edukacyjnych, jakie sobie wyznacza. Otwarta rozmowa z rodzicami oraz pokazanie, że jest się osobą kompetentną i autonomiczną w wykonywaniu swojej pracy, z pewnością stanowi podstawę

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Ocena kształtująca

- Czynności oceniania mają sens wtedy, gdy pomagają w nauce.
- Ocenianie dostarcza nauczycielowi informacji, które będzie mógł wykorzystać w dalszym nauczaniu, np. o rodzaju błędów popełnianych przez uczniów.
- Uczniowie będą mogli ocenić swoje postępy w uczeniu się.
- Życzliwa atmosfera oceniania sprzyja uczeniu się.

budowania dobrych, opartych na wzajemnym rozumieniu stosunków. Jeśli rodzice nie będą obawiali się o los swoich dzieci, będą bardziej skłonni do obdarzania nauczyciela zaufaniem i otwarci na wzajemne wspieranie się dla dobra dziecka. Taka sytuacja sprzyja pozostawieniu nauczycielowi decyzji co do metod stosowanych w nauczaniu lub zakresu wykorzystania podręcznika w pracy z dziećmi. Rodzice jako partnerzy szkoły i nauczyciela mogą być rzeczywistym wsparciem edukacji dziecka, rodzice nieobecni lub manifestujący brak akceptacji dla działań szkoły hamują i niszczą potencjał dziecka. W dużym zakresie to nauczyciel odpowiada za jakość tych relacji. Rodzice umiejętnie włączani w proces nauczania chętnie uczestniczą w zadaniach edukacyjnych organizowanych na terenie szkoły lub poza nią. Pikniki szkolne, wycieczki, akcje charytatywne, czynny udział wraz z innymi nauczycielami i dziećmi w świętach szkolnych, zajęcia prowadzone przez rodziców z racji ich kompetencji zawodowych, to tylko niektóre z możliwości budowania wsparcia edukacyjnego dla dzieci.

Rówieśnicy

Obecność innych dzieci w trakcie uczenia się może przybierać dwie formy: *tutoringu* rówieśniczego oraz wspólnego uczenia się. Obie formy działania wspierają i wzbogacają uczenie się i powinny być brane przez nauczyciela pod uwagę w trakcie planowania pracy. *Tutoring* rówieśniczy polega na wspieraniu ucznia o niższych umiejętnościach przez ucznia o wyższych kompetencjach. Dotyczy zwykle pracy w parach, ale może być stosowany w sytuacji pracy grupowej.

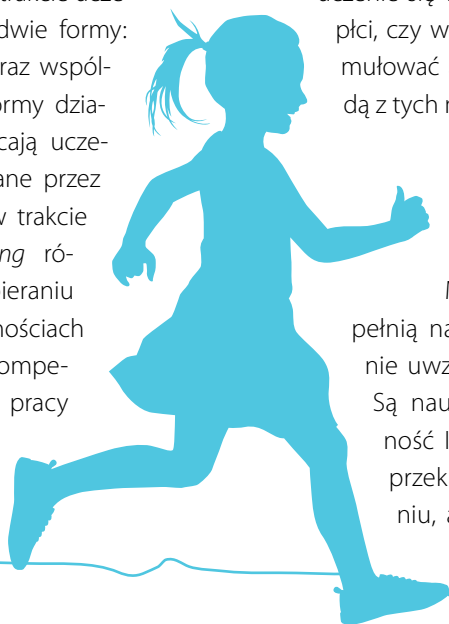
Uczeń pełniący funkcję *tutora* powinien być w razie potrzeby wspierany przez nauczyciela. Taka sytuacja uczenia się jest korzystna zarówno dla *tutora*, jak i osoby wspieranej. *Tutor* uczy się rozpoznawania potrzeb innych, wypróbowuje sposoby przekazywania wiedzy i umiejętności, doświadcza konieczności kontrolowania swoich emocji i emocji osoby wspieranej. Wspierany rówieśnik uczy się więcej i szybciej, niż gdyby uczył się od osoby dorosłej. Jego *tutor* ma podobną wiedzę i jest mu bliższy pod względem funkcjonowania psychicznego.

Wspólne uczenie się dotyczy sytuacji pracy w parach lub w grupie, gdy uczniowie mają wspólne zadanie do rozwiązania. Warunkiem powodzenia takiej współpracy są podobne (ale nie takie same) kompetencje uczniów oraz dążenie do dzielenia się wiedzą i pomysłami.

Nie bez znaczenia dla efektów nauczania jest skład klasy ze względu na płeć. W ostatnich latach można dostrzec wzmocnienie zainteresowania szkołami jednopłciowymi. Badania nie rozstrzygają problemu, czy korzystniejsze dla dzieci jest uczenie się wśród rówieśników tylko tej samej płci, czy w klasie koedukacyjnej. Można sformułować argumenty przemawiające za każdą z tych możliwości, jak i przeciw.

4.5. Media w edukacji wczesnoszkolnej

Media we współczesnym świecie pełnią na tyle istotną rolę, że nie sposób nie uwzględniać ich w edukacji szkolnej. Są nauczyciele, którzy akceptują obecność Internetu, komputera oraz innych przekazników informacji w nauczaniu, ale wielu traktuje je jako zamach na dobrą pracę szkoły. Rozwój



Koedukacja czy szkoły jednopłciowe?

Gdy do przeglądarki internetowej wpisujemy hasło „szkoły jednopłciowe”, otrzymujemy 78 800 wyników. Wśród wpisów są cytowane artykuły prasowe, doniesienia z badań oraz fora internetowe.

Artykuł *Archaizm, który wraca do łask: o zaletach szkoły jednopłciowej* (www.dziennik.pl) dowodzi, że szkoły jednopłciowe sprawdzają się w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Chłopcy i dziewczynki w tym wieku różnią się znacząco między sobą i wymagają indywidualnego podejścia. Zapewnić im to może szkoła jednopłciowa. Fora internetowe rozpatrują przede wszystkim wady i zalety takich szkół.

Do najczęściej wymienianych zalet należą: poprawa szans edukacyjnych dziewczynek, których zdolności do przedmiotów ścisłych mogą być nareszcie spostrzegane przez nauczycieli bez kontekstu umiejętności chłopców w tym zakresie, ułatwienie pracy nauczycieli, bo mogą tak samo pracować z całą klasą, oraz likwidacja chcianego seksu i niechcianych ciąży.

Wady szkół jednopłciowych są dyskutowane dużo częściej oraz bardziej emocjonalnie. Strona internetowa: www.Forum.Kotek.pl zawiera blisko 80 wpisów, głównie od dziewczynek w wieku szkolnym, które uważają, że perspektywa uczęszczania do szkoły żeńskiej jest nie do przyjęcia. Piszą: „Przeciw, bo niby gdzie miałybyśmy znaleźć chłopaka?”, „...bez przesady, niektórzy chłopcy są śmieszni i gdyby nie oni, to szkoła byłaby nudna”. Większość wpisów porusza problemy związane z funkcjonowaniem społecznym i stosunkami międzypłciowymi.

Na innym forum pojawił się wątek zaistnienia warunków do rozwijania skłonności homoseksualnych dziewczynek i chłopców. Pojawiają się również wpisy podnoszące problem jakości nauczania i efektów kształcenia, autorami takich wypowiedzi są absolwenci szkół jednopłciowych. „W takich szkołach lepiej się uczyć” – zauważa chłopak, który chodził do męskiego gimnazjum. „Brak dziewczynek w klasie w czasie lekcji pozwala skupić się całkowicie na zadaniach”. Ten pogląd podziela też absolwentka żeńskiej szkoły katolickiej. Twierdzi, że nie trzeba było martwić się o fryzurę i wygląd, można było myśleć o lekcji.



Rysunek 10. Cechy środowiska szkolnego sprzyjające dobrej edukacji.

technologii komunikacyjnych jest procesem dynamicznym, szkoła może podążać za zmieniającą się rzeczywistością tylko wtedy, gdy będzie starała się przystosować swoją ofertę edukacyjną do aktualnych wymagań, a przede wszystkim będzie uczyła dzieci otwartości na zmianę. Nauczyciel może w czasie zajęć korzystać z mediów,

odwołując się do najnowszych informacji, które można znaleźć w Internecie oraz ucząc również korzystania z różnych wyszukiwarek.

W wypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym Internet może być okazją do rozwijania umiejętności czytania. Wyszukiwanie potrzebnych

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Szkoła w okresie edukacji wczesnoszkolnej nie może kojarzyć się dziecku z salą szkolną i zajęciami przy równo ustawionych stolikach.

To czas uczenia się w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej, aranżowanej przez nauczyciela stosownie do zadań edukacyjnych i potrzeb dzieci.



informacji, ale również rozmawianie na forach społecznościowych może budować motywację do doskonalenia tej umiejętności. Organizowanie zajęć z wykorzystaniem mediów to również okazja dla nauczyciela do poszerzania wiedzy i rozwoju.

Trzeba jednak pamiętać, że Internet to również źródło niebezpieczeństw. Zadaniem nauczyciela jest chronienie dzieci przed negatywnymi skutkami kontaktu z Internetem i komputerem.



WARTO WIEDZIEĆ...

Wspólne uczenie się

- Aktywizuje uczniów poznawczo i społecznie.
- Pozwala dostrzegać wspólny cel i mobilizować wszystkich członków grupy do myślenia i działania.
- Pozwala aktualizować i wykorzystywać w działaniu dotychczasową wiedzę uczniów.
- Pozwala aktywnie szukać rozwiązania problemu w razie niepowodzenia.



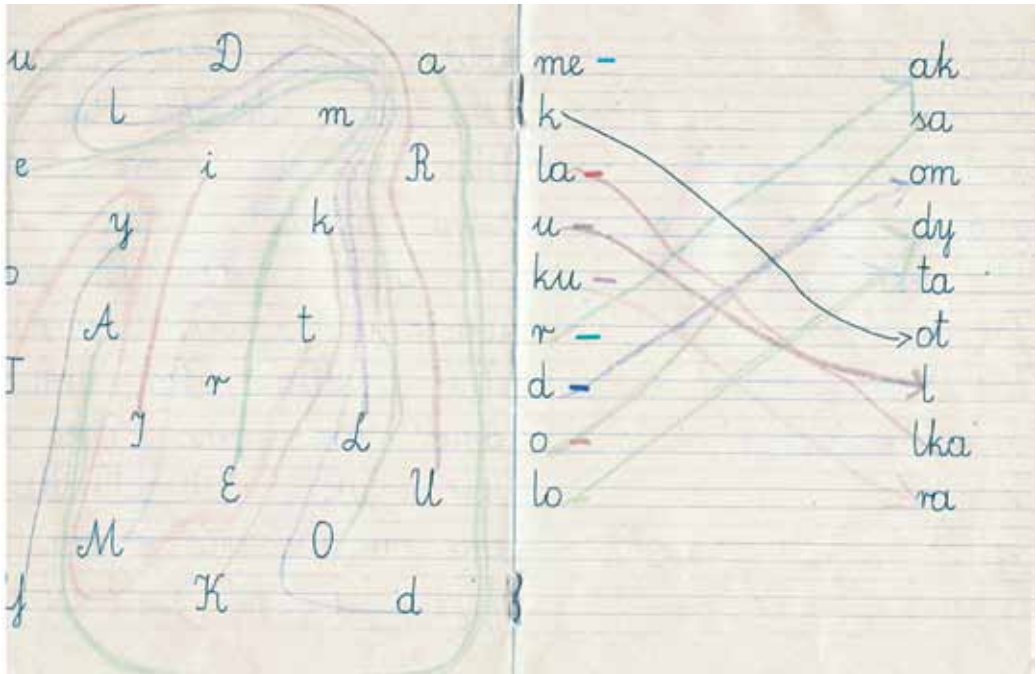
Kacper Dolata, 7 lat, RODZINA

NAJWAŻNIEJSZE...

1. Nauczyciel to świadomy organizator fizycznego i społecznego środowiska uczenia się dziecka.
2. Gotowość nauczyciela do zmian przygotowanego planu zajęć szkolnych w zależności od potrzeb dzieci sprzyja efektywności nauczania.
3. Nauczyciel to osoba autonomiczna w zakresie formułowania celów nauczania oraz wyboru metod pracy z uczniami.
4. Klasa szkolna to miejsce współpracy i wzajemnych oddziaływań edukacyjnych ucznia i nauczyciela przy wsparciu rodziców.
5. Nauczyciel planuje pracę z uczniami po przeprowadzeniu diagnozy ich zdolności oraz wykorzystując wiedzę na temat prawidłowości rozwoju dzieci.
6. Dobrej edukacji sprzyja otwartość nauczyciela na dokonujące się zmiany otaczającej rzeczywistości i wykorzystywanie nowych wiadomości oraz nowych technologii w nauczaniu.



Michał Matejczuk, 7 lat, MAMA Z KRÓLIKIEM W DESZCZU



Katarzyna Wróblewska, 6 lat, ZESZYT Z I KLASY



Zuzanna Mielcarek, 7,5 roku, ZESZYT DO POLSKIEGO

Zakończenie



Edukacja wczesnoszkolna to okres przejścia od uczenia się okazjonalnego do uczenia się intencjonalnego. Powodzenie tego procesu zależy od nauczyciela, rodziców i samego dziecka. Nauczyciel jest organizatorem procesu nauczania, który ma

wspierać rozwój dziecka. Istotne jest to, aby działania nauczyciela były zorientowane na dziecko, a nie na program nauczania.

Cele, treści i zalecane w programie metody są instrumentami zaplanowanymi w celu wspierania rozwoju dziecka. Zadaniem nauczyciela jest pomaganie dziecku w odkrywaniu tego, w czym jest najlepsze oraz wspieranie jego rozwoju, niezależnie od posiadanych przez nie zdolności i umiejętności.

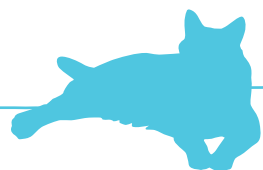


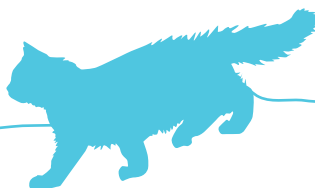
Tabela 7
Cele i metody kształcenia na I etapie edukacji

<p>Etap edukacji</p> <p>Kategoria</p>	<p>I etap edukacji szkolnej</p> <p>Szkoła podstawowa klasy I–III</p>
<p>Cele kształcenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • opanowanie umiejętności czytania i pisania • opanowanie podstawowych pojęć matematycznych potrzebnych w sytuacjach życiowych • przygotowanie do uczenia się na dalszych etapach kształcenia – początki opanowywania elementów procesu samodzielnego uczenia się • tworzenie fundamentów kształcenia kompetencji kluczowych w zakresie opanowania podstawowych narzędzi poznania
<p>Metoda kształcenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • organizowanie sytuacji stopniowego przechodzenia od nauki okazjonalnej do intencjonalnej • nauczanie zintegrowane • wykorzystanie metody projektów • wspieranie rozwoju poznawczego poprzez organizowanie stymulującego środowiska edukacyjnego: klasowego, szkolnego i pozaszkolnego • wspieranie edukacji dziecka poprzez <i>tutoring</i> nauczycielski i <i>tutoring</i> rówieśniczy
<p>Rola nauczyciela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • organizowanie społecznego środowiska uczenia się w klasie i w szkole • organizowanie fizycznego środowiska uczenia się w klasie i w szkole
<p>Sylwetka absolwenta (efekt końcowy)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • umie słuchać, mówić, czytać i pisać ze zrozumieniem • opanował umiejętności matematyczne w podstawowym zakresie • potrafi samodzielnie, intencjonalnie uczyć się w elementarnym zakresie • posiada umiejętności komunikacyjne w zakresie posługiwania się językiem polskim

Podstawą świadomego, indywidualnego wsparcia powinna być rzetelna diagnoza dziecka w zakresie rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego oraz fizycznego. Tylko poznanie dziecka może być punktem wyjścia do planowania pracy dydaktycznej i wychowawczej w zakresie odpowiadającym jego aktualnym potrzebom. Zadania stawiane przed uczniem powinny budzić jego zainteresowanie i wyzwalać aktywność poznawczą, a nie budować niechęć do uczenia się. Tylko traktowanie ucznia jako osoby z jej indywidualnymi cechami pozwoli nauczycielowi rozpoznać dziecko, które wymaga wsparcia w zdiagnozowanych zakresach oraz dziecko o wybitnych zdolnościach. Dla jednego i drugiego powinno znaleźć się miejsce w szkole, zapewniające takie same warunki uczenia się oraz wspierające rozwój każdego z nich.

Rozumienie potrzeb ucznia wymaga od nauczyciela wiedzy o rozwoju dziecka, umiejętności merytorycznych oraz dydaktycznych, ale również kompetencji osobowościowych. Skutecznym edukacyjnie i wychowawczo nauczycielem może być tylko osoba autonomiczna w zakresie orzekania o potrzebach dziecka, formułowania celów nauczania oraz wyboru metod pracy z uczniami. Efektem znajomości własnych kompetencji powinno stać się świadome organizowanie fizycznego i społecznego środowiska uczenia się dziecka.

Tylko nauczyciel autonomiczny, świadomy celów swoich działań, potrafi włączyć rodziców w edukację ich dzieci i uczynić ich partnerami w dążeniu do zbudowania środowiska w pełni wspierającego ich aktualne funkcjonowanie i przyszły rozwój.



**Kompetencje dziecka/ucznia
rozpoczynającego etap edukacji
wczesnoszkolnej (5/6 lat)**

**Kompetencje dziecka/ucznia
kończącego etap edukacji
wczesnoszkolnej (8/9 lat)**



Rysunek 11. Zmiany kompetencji dziecka/ucznia w ciągu I etapu edukacji (edukacji wczesnoszkolnej).



Marcjanna Nowak, 5 lat, JAJO WIELKANOCNE



Stanisław Groth, 5 lat



Kacper Dolata, 8 lat, AKCJA RATUNKOWA

Warto przeczytać...



1. Appelt, K. i Wojciechowska, J. (2014). Praca z 6-latkiem a zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dziecka w pierwszych latach w szkole. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska i B. Ziółkowska (red.), *Sześciolatki w szkole: edukacja i pomoc* (s. 15–32). Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
2. Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B. i Wiliam, D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
3. Brzezińska, A. I. (2014). Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *Sześciolatki w szkole: rozwój i pomaganie* (s. 229–245). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
4. Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Mielcarek, M. i Ratajczyk, A. (2014). Typy rodzin a czynniki ryzyka na tle współczesnych przemian. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *Sześciolatki w szkole: rozwój i pomaganie* (s. 201–209). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
5. Ceglowska, M. (2011). Charakterystyka funkcjonowania dziecka zdolnego. *Remedium*, 6, 9–11.
6. Ceglowska, M. (2011). Charakterystyka trudności dziecka zdolnego. *Remedium*, 7–8, 18–19.
7. Dąbrowski, M. (2013). *(Za) trudne, bo trzeba myśleć?* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
8. Gronowska, M. i Sosnowska, M. (2012). Po co Polska czyta dzieciom? *Remedium*, 4, 1–3.
9. Jodko, A. i Salwa, A. (2014). Wychować geniusza?! *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, 54–57.
10. Kuś, J. i Lubikowska, A. (2014). Wsparcie zdolnych uczniów na początku edukacji. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska i B. Ziółkowska (red.), *Sześciolatki w szkole: edukacja i pomoc*. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
11. Molińska, M. (2014). O myśleniu dywergencyjnym u dzieci w wieku szkolnym. *Remedium*, 2, 26–27.
12. Pytel, K. i Salwa, A. (2012). Spotkania przy planszy. *Wychowanie w Przedszkolu*, 11, 12–19.
13. Ratajczyk, A., Mielcarek, M., Matejczuk, J. i Swadźba, A. (2014). Czynniki ryzyka i wspierające dziecko u progu szkoły w rodzinie. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *Sześciolatki w szkole: rozwój i pomaganie* (s. 185–200). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
14. Rawecka, J. (2010). Idę do szkoły. *Remedium*, 4, 4–5.
15. Salwa, A. (2014). Mamo, tato! Zagrajmy w „Życie”! Renesans gier planszowych. *Wychowanie w Przedszkolu*, 1, 41–45.
16. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2012). Chcę tworzyć...! *Remedium*, 3, 10–11.
17. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2012). Muzyka a rozwój dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2(703), 18–22.
18. Sienkiewicz-Wilowska, J. A. (2012). Terapeutyczna funkcja muzyki. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3(704), 24–28.
19. Skibicka, A. i Walczak, Z. (2013). Rola muzyki w rozwoju gotowości szkolnej. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2, 52–55.
20. Szymański, M. S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
21. Wiecheć, K., Sochacka, P. i Śnieguła, P. (2013). Kształtowanie nawyków żywieniowych u dziecka. *Remedium*, 7–8, 21–23.
22. Wilowska, J. A. (2010). *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi... Jak wspomagać twórczość plastyczną rozwój dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
23. Zając, A. (2013). Tutoring i dziecko. *Remedium*, 12, 6–7.
24. Żytka, M. (2007). *Pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.





Milena Błaszak, 7 lat, MOJA RODZINA



Basia Kędra, 6,5 roku, DZIEWCZYNA ZBIERA JABŁKA

Korzystano z...



1. Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych. Nauczyciel klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor.
2. Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B. i Wiliam, D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
3. Bruner, S. J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
4. Brzezińska, A. (1987). *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
5. Brzezińska, A. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
6. Brzezińska, A. I. (red.). (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
7. Brzezińska, A. I., Matejczuk, J. i Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*, 1(117), 5–22.
8. Brzezińska, A., Lutomski, G. i Smykowski, B. (red.). (1995). *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
9. Dąbrowski, M. (2008). *Pozwólmy dzieciom myśleć*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.
10. Dąbrowski, M. (2013). *(Za) trudne, bo trzeba myśleć?* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
11. Dolata, R. (2009). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
12. Filipiak, E. (red.). (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
13. Gołębiak, B. (red.). (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
14. Hall, N., Larson, J. i Marsh, J. (red.). (2010). *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage.
15. Jankowski, P. (2012). Funkcje wykonawcze a osiągnięcia dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 1(117), 75–86.
16. Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.
17. Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
18. Klus-Stańska, D. i Szczepka-Pustkowska, M. (2009). (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
19. Konarzewski, K. (2012). *Osiągnięcia polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.
20. Mendel, M. (2001). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
21. Murawska, B. (2004). *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo ISP.
22. Murawska, B. (2009). Między przymusem a potrzebą sprawstwa – wywiady z nauczycielami kształcenia zintegrowanego. W: M. Dągiel i M. Żyto (red.), *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów? Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.
23. Murawska, B. (2011a). Nauczyciel nauczania zintegrowanego – o sobie, uczniach i szkole. W: M. Dągiel i M. Żyto (red.), *Szkolne rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.
24. Murawska, B. (2011b). *Pozwólmy dzieciom czytać*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.
25. Nowotnik, A. (2014). Środowisko rozwoju dzieci w okresie szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *Sześciolatki w szkole: rozwój i pomaganie* (s. 63–77). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
26. Philips, D. C. i Solis, J. F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Korzystano z...



27. Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa: PWN.
28. Raphael, T. E., George, M. A., Weber, C. M. i Nies, A. (2009). Approaches to teaching reading comprehension. W: S. E. Israel i G. G. Duffy (red.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York and London: Routledge.
29. Reber, A. S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
30. Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
31. Sikorska, M. (2010). Raport z kwerend. W: A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego.
32. Sterna D. (2008). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
33. Szlendak, T. (2003). *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo ISP.
34. Szymański, M. S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
35. Wadsworth, B. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
36. Wiatrak, E. (2013). *Pozwólmy dzieciom uczyć się*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
37. Żytka, M. (red.). (2002). *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
38. Żytka, M. (2007). *Pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego
39. Żytka, M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.



Agata Starzec, 6 lat, KWIATY



Dominik Cuske, 6 lat, JESIEŃ





Kacper Dolata, 6 lat, DOM



Tosia Jaroszyńska, 7 lat



Julek Mielcarek, 6 lat, KOMIKS ANGRY BIRDS STAR WARS



Michał Matejczuk, 7 lat, PUCHATEK I PRZYJACIELE W JAMIE

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria I. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Barbara Bokus, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego i SWPS w Warszawie



Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo	dr Magdalena Czub
Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny	dr Joanna Matejczuk
Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny	mgr Anna Kamza
Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Paweł Jankowski
Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania	dr Konrad Piotrowski dr Beata Ziółkowska dr Julita Wojciechowska
Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania	dr Konrad Piotrowski dr Julita Wojciechowska dr Beata Ziółkowska

Seria II. Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Maria Ledzińska, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego



Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo	dr Karolina Appelt mgr Monika Mielcarek
Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny	dr Joanna Matejczuk
Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny	dr Sławomir Jabłoński mgr Aleksandra Ratajczyk
Opieka i wychowanie. Środkowy wiek szkolny	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Ewa Lemańska-Lewandowska
Opieka i wychowanie. Wczesna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Ewa Lemańska-Lewandowska
Opieka i wychowanie. Późna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Małgorzata Wiśniewska

Seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu



Wczesna edukacja dziecka	mgr Aleksandra Kram mgr Monika Mielcarek
Edukacja przedszkolna	mgr Marta Molińska mgr Aleksandra Ratajczyk
Edukacja wczesnoszkolna	dr Barbara Murawska
Edukacja szkolna. Środkowy wiek szkolny	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Joanna Szymczak
Edukacja szkolna i pozaszkolna. Wczesna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Adam Mroczkowski
Edukacja szkolna i pozaszkolna. Późna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Goretta Siadak

Seria IV. Monitorowanie rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Stanisław Kowalik, Akademia Wychowania Fizycznego
im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu



Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesne dzieciństwo	mgr Monika Mielcarek mgr Aleksandra Ratajczyk
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wiek przedszkolny	mgr Aleksandra Ratajczyk mgr Monika Mielcarek
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesny wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Aleksandra Kram
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Środkowy wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Marta Molińska
Rozpoznanie zasobów nastolatka i środowiska rozwoju. Wczesna faza dorastania	mgr Aleksandra Kram mgr Marta Molińska
Rozpoznanie zasobów nastolatka i środowiska rozwoju. Późna faza dorastania	mgr Marta Molińska mgr Aleksandra Kram

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela – seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

Tom	4	5	6
Etap edukacji	Drugi etap edukacji szkolnej	Trzeci etap edukacji szkolnej	Czwarty etap edukacji szkolnej
Faza rozwoju	Środkowy wiek szkolny	Wczesna faza dorastania	Późna faza dorastania
Wiek w latach	8/9–11/12	11/12–14/15	14/15–19/20
Miejsce	Szkoła podstawowa, klasy IV–VI	Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna
Cele kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się (indywidualnie i w zespole) kształtowanie umiejętności uczenia się i współpracy z rówieśnikami 	<ul style="list-style-type: none"> transfer poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności na sytuacje pozaszkolne kształtowanie myślenia problemowego/ projektowego kształtowanie umiejętności realizacji różnych ról w procesie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności samokontroli i samodyscypliny w zakresie uczenia się kształtowanie umiejętności samokształcenia kształtowanie kompetencji pracownika przyszłości, w tym budowania projektu własnego życia
Kształtowanie kompetencji kluczowych (wg listy Strategii Lizbońskiej z roku 2000)			
	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności korzystania z kompetencji kluczowych w nietypowych sytuacjach szkolnych 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie gotowości do transferu kompetencji kluczowych na sytuacje pozaszkolne 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności samodzielnego transferu kompetencji kluczowych na różne sytuacje
Metoda kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się we współpracy w toku rozwiązywania problemów udział w projektach poznawcze strategie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się indywidualne i w zespole przez rozwiązywanie problemów i konstruowanie projektów metapoznawcze strategie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się indywidualne i w zespole w toku dyskusji zespolowe konstruowanie i realizacja projektów strategie zarządzania zasobami – własnymi i otoczenia
Rola nauczyciela	facylitator → przewodnik	przewodnik → doradca	doradca → mentor

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS, oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.