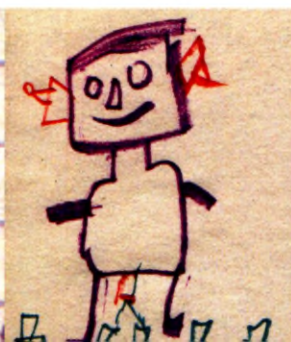




KSZTAŁCENIE ZINTEGROWANE DZIECI O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej • Kraków



KSZTAŁCENIE
ZINTEGROWANE
DZIECI
O SPECJALNYCH
POTRZEBACH
EDUKACYJNYCH

**Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 332**

KSZTAŁCENIE
ZINTEGROWANE
DZIECI
O SPECJALNYCH
POTRZEBACH
EDUKACYJNYCH

pod redakcją
Janiny Wyczesany
Adama Mikruła

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
Kraków 2002

Recenzenci

Prof. dr hab. Helena Łaś

Prof. dr hab. Józef Sowa

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002

redaktor Adam Ruta

projekt okładki Marek Sajduk

Na okładce wykorzystano rysunki Błażeja Sajduka

ISSN 0239-6025

ISBN 83-7271-132-1

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe AP

31-116 Kraków, ul. Studencka 5

tel./fax (012) 430-09-83

e-mail: wydawnictwo@ap.krakow.pl

łamanie Jadwiga Czyżowska

druk i oprawa Wydawnictwo Naukowe AP, zam. 25/02

Wstęp

Obecnie można mówić o dwóch etapach realizacji obowiązku szkolnego w szkole podstawowej przez dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Kształcenie na pierwszym etapie szkoły podstawowej przyjęło charakter zintegrowany, co oznacza, że nauczyciel organizuje zajęcia według ustalonego programu obejmującego treści zgrupowane wokół określonych rodzajów edukacji, a nie tradycyjnych przedmiotów szkolnych. Za cel koronny uznać trzeba pomoc uczniowi w odkrywaniu jego człowieczeństwa.

Istotny wpływ na obecny kształt nauczania początkowego mają: celowe interwencyjne oddziaływania pedagogiczne na występujące u dzieci niepełnosprawnych odchylenia rozwojowe od normy. Podstawowym warunkiem zarówno teoretycznej wiedzy, jak i propozycji praktycznych jest wypracowanie skutecznych form, metod i środków oraz sposobów organizowania pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Opisane w książce powiązania i zależności omawianych koncepcji kształcenia zintegrowanego wskazują na elementy łączące nauczanie całościowe. Sięgając do historii warto przywołać metodę ośrodków pracy M. Grzegorzewskiej i jej niezmienną wartość rewalidacyjną. Praktyczna realizacja nauczania tą metodą natrafia na trudności, gdyż wymaga ona spełnienia warunków organizacyjnych i twórczych ze strony nauczyciela. Stosowanie konkretnych technik i metod stymulujących kreatywność dziecka pozwala na rozwijanie elementarnych zdolności twórczych uczniów. Sytuacje edukacyjne, stwarzane przez nauczyciela w ramach nauczania zintegrowanego oraz w wyniku dodatkowej pomocy dzieciom, pozwalają na stymulowanie poznawczego rozwoju uczniów.

Trzeba zaznaczyć, że dorobek metodyki nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami jest imponujący. Ważnym aspektem, na jaki należy zwrócić uwagę, jest trudność doboru szczegółowych treści nauczania. Stąd istotne stało się przedstawienie nowych koncepcji realizacji programu nauczania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych z klas początkowych.

Obecny stan realizacji edukacji szkolnej wymaga od nauczyciela różnych kompetencji, między innymi poznawczych, komunikacyjnych, społecznych, organizacyjnych i instrumentalnych (metodycznych).

Powstają one dzięki operatywności wiedzy merytorycznej, psychologicznej, pedagogicznej, która umożliwia efektywną pracę nauczyciela. Anglicy definiują jego pracę, jako „ożywioną interakcję z ludźmi”, którzy muszą rozwiązywać różne praktyczne problemy. Musi to być człowiek z inicjatywą.

Uczeń – najważniejszy podmiot wszystkich działań pedagogicznych – musi mieć szansę rozwoju osobowego przez akty twórczego komunikowania się z nauczycielem.

Na książkę tę składają się teksty stanowiące efekt pracy zespołu. Prezentowany wybór zawiera zatem prace najnowsze, pisane specjalnie dla nauczycieli i studentów. Materiały zostały dobrane tak, aby przedstawić najważniejsze koncepcje i założenia teoretyczne współczesnej dydaktyki specjalnej.

Podstawy programowe obowiązujące w szkolnictwie specjalnym i integracyjnym określają zadania sprzyjające rozwojowi uczniów. Nauczyciele dostosowują je do potrzeb i możliwości dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Biorą oni pod uwagę zarówno czynniki zdrowotne, fizyczne, sensoryczne, środowiskowe, jak i inne, które są istotne w toku programowania zajęć. Integrowanie treści zaczyna się wcześniej, kiedy nauczyciel planuje pracę, pisząc swój tzw. rozkład materiału. Jednak właściwy żywy proces integrowania dokonuje się w toku pracy nauczyciela z uczniem. Skomplikowany z natury proces nauczania zintegrowanego ukazuje styczność dyscyplin, na których opiera się proces rewalidacji uczniów w okresie wczesnoszkolnym. Podkreślić tu trzeba kompetencje praktyków, którzy uczestnicząc w procesie edukacji dziecka przyczyniają się do podniesienia poziomu pracy nauczycieli i uczniów.

Redaktorzy książki dziękują wszystkim autorom, którzy przyczynili się do powstania pracy. Szczere podziękowania należą się prof. dr hab. Helenie Łaś oraz prof. Józefowi Sowie za wnikliwe recenzje całości.

Rozdział I

GENEZA KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO I JEJ ZNACZENIE DLA KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH

1. Z tradycji nauczania całościowego

We współczesnej literaturze przedmiotu i dokumentach ministerialnych spotkać można wiele terminów odnoszących się do nowej koncepcji edukacji wczesnoszkolnej, a mianowicie: kształcenie zintegrowane, nauczanie integralne, nauczanie integracyjne, integracja w nauczaniu itp. Nawiązują one do tzw. nauki całościowej. Pojęciem tym określa się interesujący kierunek poszukiwań, który pojawił się w dydaktyce na początku XX wieku, a więc w okresie tzw. „nowego wychowania”. „Nowe wychowanie” w Europie i „progresywizm” w Ameryce były wyrazem protestu przeciwko szkole tradycyjnej ukształtowanej w wieku XIX pod wyraźnym wpływem Pestalozziego i Herbarta. Krytykowano przede wszystkim przymus, nakazy i zakazy szkolne, podważano wartość systematycznej nauki prowadzonej w rygorystycznej i surowej dyscyplinie szkolnej oraz schematyzm w organizowaniu zabawy i nauki dziecka (Balcerek 1990). Zdaniem wyznawców postępowych poglądów, zadaniem „nowego wychowania” miało być pielęgnowanie swobodnego rozwoju dziecka i jego wrodzonych skłonności przez stworzenie dla niego właściwego środowiska i atmosfery, które by nie krępowały jego naturalnej aktywności i umożliwiały mu rozwinięcie swoich sił i zdolności (Chmaj 1963). Teoretycy i zwolennicy „nowego wychowania” koncentrowali swoje wysiłki na poszukiwaniu nowych zasad doboru treści, nowych form i metod wychowania dziecka w szkole i poza szkołą. W badaniach naukowych uwzględniali przede wszystkim problemy psychologii rozwojowej i wychowawczej dziecka. Efektem tych poczynań było odkrycie swoistej natury dziecka, jego wrażliwości, aktywności, potrzeb, zainteresowań oraz chęci swobodnego wyrażania siebie w zabawie i pracy (Chmaj 1963). Jednym z podstawowych osiągnięć ówczesnej psychologii wieku dziecięcego było twierdzenie, iż spostrzeganie i myślenie dziecka ma początkowo charakter „synkretyczny”, całościowy, nieodróżnicowany. Stosowanie zatem od samego początku nauczania przedmiotowego wymagającego od dziecka wysoko rozwiniętych procesów analizy i abstrakcji jest sprzeczne z jego rozwojem psychicznym. Stąd też zrodziła się – wspomniana wcześniej – idea nauki całościowej (nauczania całościowego), wyrażająca się w zniesieniu w praktyce szkolnej odrębnych przedmiotów i w dążeniu do nauczania według pewnych zwartych całości, w poznawaniu całościowym i wielostronnym poszczególnych elementów rzeczywistości.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż niebezpieczeństwa związane z wieloprzedmiotowością, rozkawałkowaniem treści nauczania na poszczególne dyscypliny wiedzy dostrzegali już Pestalozzi i Herbart. Pierwszy z nich nauczanie podzielone na oddzielne przedmioty nazywał gmatwaniną, która nie wyjaśnia prawdy o świecie, a ponadto uważał, że podawane uczniom okruchy prawdy rozdzielone w postaci elementów wiedzy na godziny poszczególnych przedmiotów tłumią ich samodzielność (za: Maćkowiak 1970, s. 16–17). Herbart z kolei pisał: „Dwie godziny w tygodniu na jeden przedmiot, dwie godziny na inny, przy czym jedna następuje po drugiej dopiero po dwu albo trzech dniach – stare to i zakorzenione znieprawienie” (za: Kowalik-Olubińska i Świętek 1999, s. 14). Pomni tej opinii herbartyści, zachowując w zasadzie nauczanie przedmiotowe ze względu na konieczność budzenia wielostronnych zainteresowań wiedzą stanowiących fundament pod silny i jednolity charakter moralno-religijny, skupiali jednocześnie wyobrażenia i wiadomości z zakresu różnych przedmiotów wokół treści umoralniających. Zabieg ten nazywali koncentracją, owe zaś treści usposabiające moralnie – koncentrycznym punktem środkowym (Maćkowiak 1970, s. 25).

Pojęcie „nauki całościowej” wprowadził do dydaktyki niemiecki pedagog Berthold Otto (1859–1933), który twierdził, że „(...) świat stoi przed nami jako całość i my jako całość próbujemy go ogarnąć” (za: Balcerek 1990, s. 196). Prowadzone przez niego i jego zwolenników eksperymenty pedagogiczne zmierzające do reformy systemu przedmiotowego z czasem zaczęły przyjmować nazwę *Gesamtunterricht*. Termin ten bywa u nas tłumaczony również jako „nauczanie łączne”. Uczyniła tak m.in. Krahelska, która w *Encyklopedii wychowania* wydanej w 1934 roku napisała, iż nazwa ta oznacza te metody, które dążą do zniesienia specjalizacji przedmiotowej w nauczaniu, przynajmniej na niższym jego stopniu, skupiając natomiast wiedzę dookoła opracowywanych przez uczniów zagadnień czerpanych z bezpośrednich przeżyć dziecka (za: Maćkowiak 1970). Takiej samej nazwy w stosunku do rozwiązań dydaktycznych, u podstaw których leży całościowe traktowanie treści kształcenia używa Okoń. W *Słowniku pedagogicznym* autor ten określił „nauczanie łączne” jako „(...) kierunek dydaktyczny traktujący treści i metody pracy w klasach początkowych jako określone całości tematyczne, które obejmują różne treści, zgodnie z tym jak występują one w życiu, a nie jako odrębne przedmioty nauczania. Te złożone kompleksy treściowe stanowią roczne, miesięczne lub dzienne «ośrodki» nauczania” (Okoń 1981, s. 195).

Z kolei Maćkowiak (1970), po dokonaniu przeglądu wielu opinii na temat istoty „nauczania łącznego”, przypisał temu terminowi o wiele szerszy zakres znaczeniowy. Dotyczy on – zdaniem autora – łączenia celów dziecka z celami szkoły, mowy i myślenia sytuacyjnego oraz konkretno-obrazowego z myśleniem pojęciowym, a przede wszystkim łączenia w sposób ścisły wychowania z nauczaniem, określa ponadto przejściową formę prowadzącą od wychowania i nauczania globalnego w przedszkolu do nauczania podzielonego na przedmioty. Pogląd taki zdaje się podzielać Więckowski. Obaj autorzy traktują nauczanie łączne jako jedną z postaci czy odmian nauki całościowej. Zdaniem ostatniego z nich, nauczanie łączne ma przede wszystkim postać psychologiczną nauki całościowej, bowiem opiera się na wspomnianej wcześniej tezie o synkretycznym, globalnym, niezróżnicowanym sposobie poznawania świata przez dzieci (Więckowski 1995, s. 196).

Naszym zdaniem kryteria różnicowania terminów „nauczanie całościowe” i „nauczanie łączne” nie są zbyt jasne, zwłaszcza, że w powyższych wywodach pojawia się nowe pojęcie, a mianowicie: „nauczanie globalne”, określające – w myśl sugestii autorów – pracę pedagogiczną z dziećmi przedszkolnymi poprzedzającą nauczanie łączne. Skoro u podstaw obu tych terminów leży fakt globalnego sposobu poznawania świata przez dzieci na określonym etapie rozwoju, to gdzie szukać argumentów na rzecz ich oddzielnego funkcjonowania w języku pedagogicznym?

Kłopoty związane z różnicowaniem zakresów znaczeniowych wspomnianych tutaj terminów sugerują, iż najwłaściwszym wyjściem jest potraktowanie ich jako synonimów. Rozwiązanie takie zastosował m.in. Okoń (1981, s. 195) pisząc, iż nauczanie łączne „(...) bywa nazywane rozmaicie, a więc nosi miano nauki całościowej, nauczania globalnego, nauczania syntetycznego (...)”. Uwagi można mieć jedynie do ostatniego z tych terminów, słusznie bowiem sądził Sośnicki (za: Maćkowiak 1970, s. 6–7), że: „Syntetyzowanie wiedzy (...) może być tam, gdzie części są dane przed całością i dopiero z nich powstają całości. Tutaj jest inaczej: całości są od razu traktowane jako całości i raczej dla poznania ich i operowania nimi stosujemy do nich proces analizy”.

Respektowanie założeń „nowego wychowania”, w tym nauczania całościowego, wiązało się z koniecznością poszukiwania nowych zasad ujmowania treści, metod i form organizacyjnych kształcenia. W tym celu powstawały liczne szkoły eksperymentalne przeciwstawiające się tradycyjnemu podziałowi treści na poszczególne przedmioty i systemowi klasowo-lekcyjnemu.

Do odmian nauki całościowej zalicza się na ogół:

- metodę projektów W.H. Kilpatricka;
- metodę nauczania łącznego K. Linkego;
- metodę ośrodków zainteresowań O. Decroly’ego;
- ruch współczesnej szkoły C. Freineta.

METODA PROJEKTÓW W.H. KILPATRICKA

W.H. Kilpatrick był jednym z najbardziej gorących zwolenników pragmatyzmu. Z tradycji tegoż kierunku filozoficznego wywodzi się ruch progresywistyczny w pedagogice. Według jego wyznawców uczenie się polega na rozwiązywaniu problemów i dociekaniach prowadzonych metodami naukowymi. Powinno charakteryzować się ono współpracą i dyscypliną wewnętrzną, które to cechy są ważne dla demokratycznego stylu życia i przygotowania się do funkcjonowania w zmieniającym się świecie. Nie widzieli oni większego sensu w zajmowaniu się ustalonym zasobem wiedzy. Nie interesowało ich zatem pytanie *co* myśleć, ale *jak* myśleć. Dydaktyka tradycyjna – zdaniem J. Deweya, najwybitniejszego przedstawiciela progresywizmu – ze swoją metodą narzucania przez nauczyciela, a odbioru i przyswajania przez uczniów, może być porównana do nagrywania biernej płyty gramofonowej po to, żeby po naciśnięciu właściwego przycisku odtworzyć zapis w trakcie odpytywania na lekcji lub na egzaminie (za: Ornstein i Hunkins 1999, s. 72). Inna powinna być przecież rola nauczyciela. Powinien on wskazywać uczniom drogę w trakcie rozwiązywania przez nich problemów i realizowania

projektów badawczych, być liderem pracy zespołowej wykonywanej zgodnie z opracowanym wspólnie planem. Do jego obowiązków należy pomaganie uczniom w wyszukiwaniu, analizowaniu, interpretowaniu i ocenianiu danych, na podstawie których sami dojdą do odpowiednich wniosków.

Takie spojrzenie na proces dydaktyczno-wychowawczy wymagało przebudowy zastanego systemu szkolnego. Nowa szkoła – zdaniem Kilpatricka (za: Chmaj 1963) – ma być przede wszystkim szkołą życia i rzeczywistego doświadczenia, w której wychowanie odbywa się w naturalnych formach bliskich życiu; następnie – ma dawać dziecku możliwość czynnego przyswajania doświadczeń; wreszcie – nauczyciel powinien sympatyzować z dzieckiem i sprzyjać jego rozwojowi. Wspomniane czynne doświadczenia uczniów powinny mieć charakter społeczny, co oznacza, że łączyliby się oni w grupy do wspólnych zajęć, wymienialiby swoje doświadczenia, jak również współpracowaliby z szerszymi grupami, odwiedzając je i korespondując z nimi oraz wyświadczając sobie wzajemnie różne usługi. W szkole tego typu specyficzną rolę do odegrania ma materiał nauczania. Nie może on być jedynie zbiorem informacji obciążających pamięć ucznia, z których ma on zdać sprawę na życzenie nauczyciela, lecz ma stanowić podstawę i źródło zdobywania nowych sposobów zachowania się i wzbogacania doświadczeń.

Egzemplifikacją powyższych założeń była tzw. **metoda projektów**. Projekt według Kilpatricka (za: Molak 1977, s. 58), „(...) to odważne, planowe działanie wykonywane «całym sercem» w środowisku społecznym”. Za jego najważniejszą cechę autor uważał właśnie planowanie. Plan pracy ma być efektem współpracy nauczyciela i uczniów. Ci ostatni powinni mieć okazję do decydowania w tym względzie w stosunkowo dużym zakresie, a jednocześnie przyjmować odpowiedzialność za swoje decyzje i działania. Podobnego zdania był Stevenson, według którego projekt to „(...) czynność mająca źródło w jakimś zagadnieniu (*problematic act*), wypełniana całkowicie, a przeprowadzona na swoim naturalnym podłożu” (za: Molak 1977, s. 59).

Zdaniem Stevensona omawiana metoda charakteryzuje się kilkoma specyficznymi cechami.

1. W metodzie projektów odrzuca się wszelkie bierne nabywanie wiadomości dla nich samych, stwarzając jednocześnie sytuacje prowadzące do całkowitego wykonania pewnych czynności fizycznych, intelektualnych czy społecznych. Postulat całkowitego wykonania czynności dotyczy założenia, iż uczniowie nie powinni być jedynie wykonawcami działania, ale brać również czynny udział w ustalaniu celów i w wyborze oraz obmyśleniu sposobów ich realizacji.
2. Czynność zawarta w projekcie powinna być odpowiedzią na sytuację o charakterze problemowym, wymagającą pewnych przemyśleń; im więcej myślenia wymaga dana sytuacja, tym projekt jest bardziej kształcący.
3. W metodzie projektów pierwszeństwo daje się sytuacji problemowej, fakty zaś i zasady teoretyczne podaje się uczniom w miarę konieczności w trakcie realizowania projektu, nigdy na zapas.
4. Bardzo ważne jest „zakorzenienie” projektu w środowisku, w jakim żyją uczniowie. Znaczy to, że zagadnienia, nad którymi pracują nie mogą odbiegać od zagadnień spotykanych w życiu, poza szkołą; również sposób ich rozwiązywania powinien być taki sam zarówno w szkole, jak i poza nią (za: Molak 1977).

Widzimy zatem, iż w omawianej metodzie w miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego wprowadza się projekty, czyli pewne „ośrodki pracy i nauki”, pewne „ogniska”, wokół których skupiają się różnego typu zajęcia dzieci (fizyczne, umysłowe i społeczne). Osia tychże projektów są jakieś działania czekające na realizację, mające swoje źródło w naturalnym środowisku dziecka. Ważne przy tym jest to, aby ich wykonanie było odpowiednio zaplanowane przy wydatnym udziale samych uczniów. Projektami mogą być: budowa domu, porządkowanie miasta, posługiwanie się środkami komunikacyjnymi, praca w ogródku itp.

Ogólnie rzecz biorąc, Kilpatrick wyróżnił cztery rodzaje projektów:

- produkcyjny, gdy celem było ucieleśnienie idei lub planu w formie zewnętrznej, np. zbudowanie łodzi, napisanie listu, urządzenie przedstawienia itp.;
- konsumpcyjny, gdy celem było doznanie estetyczne, np. czytanie, słuchanie opowiadania, muzyki, oglądanie obrazów itp.;
- problemowy, gdy celem było pokonanie trudności intelektualnej, rozwiązanie problemu;
- sprawnościowy, gdy celem było osiągnięcie pewnego stopnia sprawności, np. w liczeniu, w czytaniu itp. (Okoń 1977).

Chociaż metoda projektów bezsprzecznie mieści się w ramach nauki całościowej, to jednak – jak pisze Molak (1977) – całościowy charakter nauczania był w niej bardziej lub mniej radykalny. Projekty mogły dotyczyć poszczególnych przedmiotów, grupy przedmiotów, a niektórzy przedstawiciele metody projektów dopuszczali nawet, obok projektów, zajęcia systematyzujące i utrwalające poznany materiał. Dla przykładu podajemy za cytowanym tutaj autorem, iż w najbardziej znanym eksperymencie badającym wartości metody projektów, tzw. eksperymencie Collingsa, który miał miejsce w latach 1917–1921, plan nauczania nie zawierał poszczególnych przedmiotów, lecz cztery grupy zajęć: 1) wycieczki, 2) prace ręczne, 3) zabawy i 4) opowiadania. Dzienny rozkład zajęć przewidywał w zasadzie wszystkie cztery rodzaje zajęć w trzech grupach wiekowych (6–8, 9–11 i 12–14 lat) wprowadzonych w miejsce tradycyjnych oddziałów klasowych. Oto przykładowo niektóre projekty realizowane w tychże grupach:

I. Wycieczki naukowe

- 1 grupa: a) Słoneczniki p. Murphy’ego; b) Jak kosi nowa kosiarka p. Jonesa; c) Jazda wierzchem na Pony Jamesa Shetlanda.
- 2 grupa: a) Jak p. Edmonds napelnia swój wielki silos; b) Postępowanie przeciwko Williamu w sądzie dla nieletnich w Pineville; c) Jak p. Slocum zbiera swoją bawełnę.
- 3 grupa: a) Co gubernator stanu myśli o Lidze Narodów; b) Co robi bank powiatowy z naszymi pieniędzmi; c) Jak drukuje się miejscową gazetę; d) Co robią chłopcy w zreformowanej szkole w Missouri; e) Jak obchodzi się święto zawieszenia działających wojennych w Pineville.

II. Prace ręczne

- 1 grupa: a) Robimy deskę do prasowania; b) Szyjemy sukienki dla lalek; c) Zbieramy orzechy laskowe.
- 2 grupa: a) Gotujemy kakao na posiłek szkolny; b) Sprzątamy podwórko szkolne; c) Wykonujemy karmnik dla kurcząt.

3 grupa: a) Uroczystość szkolna połączona z wystawą (przy współdziałaniu z sąsiednimi szkołami); b) Sporządzamy maszt flagowy; c) Badamy ziarno siewne dla farmerów; d) Jak pasteryzuje się mleko.

III. Zabawy

We wszystkich trzech grupach: a) Zabawy pokojowe; b) Zabawy na świeżym powietrzu; c) Inscenizacje; d) Tańce ludowe; e) Spotkania towarzyskie i uroczystości.

IV. Opowiadania

We wszystkich trzech grupach: a) Opowiadania dzieci na różne tematy; b) Ballady i pieśni; c) Produkcje gramofonowe; d) Omawianie obrazów oglądanych w stereoskopie i obrazów projekcyjnych; e) Gra na fortepianie; f) Wieczorki.

METODA NAUCZANIA ŁĄCZNEGO K. LINKEGO

Koncepcja **nauczania łącznego** propagowana w Austrii od 1919 roku wiąże się przede wszystkim z nazwiskiem **Karola Linkego**, wykładowcy Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu. Uważał on, iż w nauczaniu początkowym „wpycha się” rozdrobnioną na cząstki wiedzę w umysł dziecka, co w konsekwencji powoduje, że ma ono jedynie „strzępki wiadomości”, przez co zatracą związek z rzeczywistością, bowiem nie wie do czego ma służyć ten czy inny odłamek wiedzy. Wyjściem z takiej sytuacji jest stałe nawiązywanie do życia człowieka i jego otoczenia poprzez naturalną koncentrację aktywności poznawczej dziecka w obrębie pewnych kręgów zagadnień życiowo ważnych. Ideę tę odzwierciedla właśnie nauczanie łączne, które zdaniem jego twórcy „(...) chce życie człowieka i życie natury – przede wszystkim ojczystej – w naturalnym związku zbliżyć do dzieci; w tym celu podaje wycinki z życia (ośrodki życiowe) z ich treścią tak rzeczową, jak i obyczajową i wychowawczą – jako ośrodki nauczania” (za: Maćkowiak 1970, s. 61). Podstawowymi pojęciami w koncepcji nauczania łącznego są „ośrodek życiowy” i „ośrodek rzeczowy”. Ośrodek życiowy to „(...) zamknięty wycinek, który może być przez dziecko zrozumiany i opanowany jako życiowa całość i w którym rzecz staje się ośrodkiem czynności działania”, zaś ośrodek rzeczowy to „(...) rzecz oderwana, wyrwana z otoczenia, wyrwana z życiowej działalności człowieka (...)” (za: Nowaczyk 1977, s. 87). Linke stawia wyraźne wymaganie, aby nauczanie koncentrować przede wszystkim wokół ośrodków życiowych, gdyż tylko w ich ramach rzeczy mogą być rozpatrywane w działaniu, jako środki i materiały służące działaniu. I tak np. waga traktowana w oderwaniu jest środkiem rzeczowym, natomiast ośrodek, w którym waga wystąpi w swojej naturalnej życiowej funkcji powinien brzmieć: „u kupca” lub „w sklepie” (Maćkowiak 1970). Poprzez aktywność poznawczą realizowaną w obrębie ośrodków życiowych dzieci mają się przygotować do nauki opartej na ośrodkach rzeczowych, będących już w zasadzie przedmiotami nauczania, które odzwierciedlają świat rzeczy i zjawisk uporządkowanych według dyscyplin naukowych (Okoń 1977). Podejście takie jest zgodne z psychologią dziecka. W miarę nabywania doświadczeń i porównywania poznawanych ośrodków zaczyna ono dostrzegać w otoczeniu pewne powtarzające się elementy: grupy jednakowych przedmiotów, zjawisk, zdarzeń; jest to już proces różnicowania środowiska, zmiana w sposobie obserwacji. W ten sposób „całość”, która dotychczas

dominowała w świadomości dziecka (ośrodek) „rozpada” się na poszczególne części. Dzieje się to powoli już od pierwszego roku nauczania i z biegiem czasu narasta, by szczególnie przybrać na sile w czwartym roku nauki. Najszybciej – zdaniem Linkego – niezależniają się od ośrodków życiowych treści matematyczne; dzieje się tak już od trzeciego roku nauczania, a regułą jest systematyczna nauka rachunków od czwartego roku nauki (za: Nowaczyk 1977).

Opisaną wyżej prawidłowość w przystępny sposób obrazuje poniższy schemat:

I II III	IV	V VI
Nauczanie łączne	Rozluźnienie nauczania łącznego	Grupy przedmiotowe

Źródło: Nowaczyk (1977, s. 91).

Nauka w szkole prowadzonej metodą Linkego miała charakter nauki o rzeczach ojczystych, dzięki czemu była bardzo konkretna, żywa i wychowawcza. Po poznaniu najbliższego otoczenia dziecka przechodzono do coraz szerszych dziedzin z zakresu bliższej i dalszej ojczyzny, aby skończyć na omówieniu całego kraju ojczystego. Z dziedzin tych czerpano tematy zajęć, przy czym przy ich realizacji zwracano uwagę na obyczajowe, społeczne, przyrodnicze i historyczne aspekty omawianych zagadnień. W trakcie poznawania oraz – co mocno akcentował Linke – „przeżywania” „rzeczy ojczystych” uczniowie gromadzili wiele **wrażeń**, które musiały znaleźć swój **wyraz** w różnych pracach i zajęciach. Dlatego też układ materiału nauczania zawierał dwa działy:

- Naukę o rzeczach ojczystych;
- Naukę wyrażania się przez a) kształt i barwę, b) mowę, pismo i dźwięk, c) liczbę.

Widzimy, iż w powyższej koncepcji układu materiału nauczania język jest elementem wyrażeniowym, w przeciwieństwie do ośrodków życia i rzeczy, które są podstawą gromadzenia wrażeń. Linke nie uznawał więc języka ojczystego za specjalny przedmiot nauczania, lecz za jeden ze środków nazywania spostrzeganych rzeczy i zjawisk, wyrażania myśli i uczuć związanych ze spostrzeganiem.

Nauczanie łączne Linkego miało formę nauczania planowanego, chociaż elastyczność i ramowość programu z 1926 roku (związanego z zarządzeniem o obowiązkowym stosowaniu tejże metody w szkołach austriackich) miały w założeniu dawać nauczycielom możliwość uwzględnienia w pracy nowych, aktualnych zagadnień, treści lokalnych oraz włączenia niektórych ćwiczeń przedmiotowych (Maćkowiak 1970). Naprawdę jednak byli oni ograniczeni w swojej inicjatywie poprzez obowiązek opracowywania rocznych i tygodniowych planów oraz planów godzin. Plany roczne i tygodniowe były układane przez zespoły nauczycieli poszczególnych miejscowości i okręgów na podstawie ogólnych wytycznych programu oraz własnych studiów krajoznawczych. Poniżej podajemy za Nowaczykiem (1970) przykład planu tygodniowego w ramach ośrodka życia „O świetle i ogniu” (drugi rok nauczania, ósmy tydzień pracy).

A. Nauka o rzeczach ojczystych.

1. Rozmaite światła.
2. O piecu.
3. Kominiarz.

4. U handlarza drzewa i węgla.
5. O straży ogniowej.
 - B. *Nauczanie wyrażania się.*
 - I. Wyrażanie się przez kształt i barwę.
 1. Rysunki: Lichtarz i świeca, latarka ręczna, lampa naftowa, lampa żarowa i łukowa. Piec. Ilustrowanie. Dom płonący.
 2. Roboty ręczne: Papierowe: lichtarz, drabina. Modelowanie: lichtarz ze świecą.
 - II. Wyrażanie się przez mowę, pismo i dźwięk.
 1. Materiał do opowiadania: Kopciuszek.
 2. Śpiew: Piosenki o straży, o kominiarczyku.
 3. Czytanie: Odpowiednie ustępy.
 4. Nauczanie języka:
 - a) Ćwiczenia w pisaniu: Pożar. Zapisywanie swobodnie zdań wygłoszonych.
 - b) Ćwiczenia mowy: Użycie czasownika; poprawna intonacja.
 - c) Ortografia: Słowa posiłkowe, dyktando.
 5. Pisanie: Odpowiednie do toku nauki wyrazy i zdania.
 - III. Wyrażanie przez liczbę.

U kupca. U handlarza drzewem i węglem. Układ dziesiętny liczb. Rozkładanie i dodawanie liczb. Doliczanie jednostek do pełnych dziesiątek. Łuk, położenie, kwintal.
 - IV. Gimnastyka.

Ćwiczenia w skoku. Taktowanie według pieśni marszowej. Próba gaszenia fikcyjnego pożaru.

METODA OŚRODKÓW ZAINTERESOWAŃ O. DECROLY'EGO

Wśród licznych kierunków tzw. „nowego wychowania” poszukujących najbardziej właściwych metod dla intelektualnego i społecznego rozwoju dziecka opartych na jego psychicznych właściwościach, na potrzebach i zainteresowaniach, jednocześnie włączających owe dziecko do aktywnego poznawania, najwięcej rozgłosu zyskała **metoda ośrodków zainteresowań**, którą opracował belgijski lekarz i pedagog **O.J. Decroly**. W 1901 roku zorganizował on w Brukseli Instytut Kształcenia Specjalnego dla dzieci „zapóźnionych i anormalnych”, w którym prowadził doświadczenia w zakresie nauczania całościowego. Pozwoliły mu one na opracowanie ogólnej koncepcji reformy szkoły elementarnej w Belgii. Najpierw wprowadził ją w założonej przez siebie w 1907 roku szkole dla dzieci normalnie rozwiniętych umysłowo. W następnych latach była ona stopniowo wdrażana w wybranych szkołach komunalnych w Brukseli, do programów państwowych zaś weszła dopiero w 1936 roku, upowszechniając się tym samym w całym kraju (Mońka-Stanikowa 1977)¹.

Prace nad nową koncepcją nauczania i wychowania dzieci wynikały z gruntownej krytyki ówczesnej szkoły. Decroly stawiał funkcjonującym w tamtym czasie programom następujące zarzuty:

¹ Innego zdania jest Balcerek (1981), który podaje, iż metoda Decroly'ego wprowadzona została do wszystkich szkół elementarnych w Belgii już w 1922 roku.

- brak spójności między różnymi zajęciami dzieci;
- zbyt luźny związek materiału nauczania z podstawowymi zainteresowaniami dzieci oraz ich ewolucją;
- podział na przedmioty nie uwzględniający procesu myślenia dzieci;
- nadmierny w większości wymiar materiału, przekraczający zazwyczaj zdolność przyswajania i pojemność pamięciową dzieci;
- uprzywilejowanie w programach tych przedmiotów, które mogą być nauczane metodą werbalną;
- nieodpowiedni dobór ćwiczeń, które nie dostarczają dziecku w należytej mierze sposobności do samorzutnej i samodzielnej pracy (Hamaïde 1932).

Biorąc pod uwagę powyższe zarzuty, Decroly za punkt wyjścia swojej metody (koncepcji) przyjął rozwój psychiczny dziecka, wysuwając na pierwszy plan jego zainteresowania wynikające z potrzeb. Do najważniejszych z tych potrzeb zaliczył: potrzebę pożywienia, oddychania i utrzymania czystości, walki z ujemnymi wpływami klimatycznymi, ochrony przed nieprzyjaciółmi i niebezpieczeństwami oraz działania, aktywności, światła i spoczynku.

Oparcie wychowania i nauczania na zainteresowaniach uczniów stanowiło nie tylko zasadniczą przesłankę filozoficznej konstrukcji metody, ale jednocześnie podstawowe kryterium doboru odpowiedniego materiału i środków nauczania oraz sposobów jego opracowywania. Materiał ten dotyczył środowiska otaczającego dzieci. Brano z niego i omawiano na zajęciach przede wszystkim te zagadnienia, które dzieci interesowały, a które nie były przez nie jeszcze wnikliwie poznane. Zagadnienia te stanowiły właśnie „ośrodki zainteresowań”, wokół których koncentrowała się praca uczniów. Zataczały one coraz szersze kręgi ujmując poznawane treści w układzie:

- dziecko – rodzina, szkoła, społeczeństwo;
- dziecko – zwierzęta, rośliny;
- dziecko – ziemia (woda, powietrze, kamienie);
- dziecko – słońce, księżyc, gwiazdy (Muszyńska i Pańczyk 1991).

Praca nad tak ujętymi treściami poznawczymi miała dać dziecku znajomość własnej osoby, świadomości swojego „ja”, swoich potrzeb i dążeń, celów i swojego ideału oraz znajomość środowiska naturalnego i społecznego, w którym żyje, od którego zależy i na które może oddziaływać, aby jego potrzeby, dążenia i ideały mogły się spełnić (Hamaïde 1932). Dla urzeczywistnienia tych założeń należało dziecku stworzyć odpowiednie, naturalne środowisko, w którym prowadziło ono spontaniczne obserwacje motywowane naturalnymi zainteresowaniami i w ten sposób zdobywało autentyczną wiedzę o życiu przyrody i ludzi. Na środowisko spełniające takie warunki składały się: kącik żywej przyrody (ogród szkolny), klasy szkolne wyposażone w bogaty materiał obserwacyjny oraz sama społeczność szkolna i domu rodzinnego.

Głównym założeniem teleologicznym metody Decroly’ego było wychowanie dzieci „przez życie do życia”. Było ono zgodne z rozpowszechnionym wówczas pragmatyzmem. Przygotowanie „przez życie do życia” zmierzało nie tyle do zdobycia przez dzieci rzetelnej wiedzy o otaczającym świecie, ile do opanowania umiejętności skutecznego radzenia sobie w nim. Wyrażało się ono potrzebą opanowania takich wiadomości, umiejętności i nawyków, które weryfikowały się w ży-

ciu, były człowiekowi potrzebne w codziennym funkcjonowaniu. Chodziło zwłaszcza o przygotowanie ucznia do czekającej go w życiu walki o byt, dlatego Decroly zwracał uwagę na te aspekty treści kształcenia, które akcentowały zjawiska niebezpieczne dla człowieka i metody ich zwalczania oraz sposoby utylitarne go wykorzystania dla dobra i powodzenia wychowanka oraz dla dobra społeczeństwa. Stąd też każde zagadnienie rozpatrywane było z trzech punktów widzenia. Po pierwsze określano korzyści wynikające z poznania danego wycinka rzeczywistości oraz sposoby ich osiągnięcia, po drugie brano pod uwagę jego strony ujemne i sposoby ich zwalczania, uwalniania się od nich, po trzecie wreszcie – formułowano wnioski praktyczne dotyczące sposobów postępowania w konkretnych sytuacjach zapewniających dobro dziecka i innych ludzi (Hamaïde 1932).

Decroly wierzył, podobnie jak wielu mu współczesnych, w prawdziwość tzw. zasady rekapitulacji, według której rozwojem dziecka rządzą niezmiennie prawa, i że w swoich zabawach i zajęciach powtarza ono w kolejnych fazach rozwojowych czynności typowe dla kolejnych stadiów, przez które przeszła ludzkość (Balcerek 1981). Stąd też w jego szkole zagadnienia związane z działalnością ludzi opracowywane były zgodnie z rozwojem historycznym, np. „historia bochenka chleba” wymagała od uczniów rozcierania ziaren zboża na mąkę między dwoma kamieniami, pieczenia i spożywania podpłomyków itp., zaś w toku realizacji tematu „mieszkanie” wykonywali oni cegielki, wypalali je, budowali z nich domek i urządzali go (Kirejczyk 1981; Muszyńska i Pańczyk 1991).

Twórca omawianej tutaj metody wyróżniał cztery sposoby poznawania rzeczywistości:

- bezpośrednio, za pomocą zmysłów i doświadczenia bezpośredniego;
- pośrednio, za pomocą wspomnień osobistych;
- pośrednio, poprzez badanie różnych dokumentów odnoszących się do rzeczy i zjawisk współczesnych, lecz niedostępnych;
- pośrednio, poprzez badanie różnych dokumentów odnoszących się do spraw byłych, minionych.

Powyższe drogi poznawania rzeczywistości sugerowały stosowanie dwojakiemu rodzajowi ćwiczeń. Pierwsze z nich dotyczyły spostrzegania, czyli osobistego i bezpośredniego zdobywania wiedzy, drugie zaś – kojarzenia, tzn. nabywania wiedzy pośrednio lub odtwarzania wiedzy wcześniej nabytej. dopełnieniem tych ćwiczeń było wyrażanie.

Taki układ ćwiczeń odpowiadał wyższym czynnościom umysłowym (całości kształtowi cyklu przeróbki psychicznej – jak pisał Wawrzynowski w 1927 roku), które obejmowały:

- pracę zmysłów pobudzanych przez zainteresowania;
- wytwarzanie pojęć ogólnych na drodze indukcji, dzięki pracy zmysłów i skojarzeniom;
- sprawdzanie i odtwarzanie pojęć przez wyrażanie przedmiotowe i oderwane (Hamaïde 1932).

Punktem wyjścia procesu poznawczego była więc **obserwacja**. W trakcie jej trwania nauczyciel za pomocą umiejętnie dobranych pytań starał się zorientować, co dzieci już wiedzą o danym wycinku rzeczywistości po to, aby ewentualne błędne pojęcia jak najszybciej korygować. Po odebraniu wrażeń „płynących” od jedne-

go przedmiotu czy zjawiska uczniowie przechodzili do porównania ich z tymi, które pochodziły od innych podobnych obiektów. Dostrzeżone w czasie porównywania różnice i podobieństwa były podstawą uogólnień.

W następnej kolejności dzieci miały przy pomocy nauczyciela **skojarzyć** wiadomości nabyte drogą obserwacji z innymi, odtworzonymi z pamięci, bądź zdobytymi z „drugiej ręki”. Kojarzenie tego co działo się w chwili obecnej z tym, co współcześnie zachodziło gdzie indziej, jak również z tym co działo się niegdyś, miało na celu uświadomienie dziecku rozmaitego rodzaju związków i zależności między faktami, zależności skutków od przyczyny i wyprowadzenie na tej podstawie wytycznych postępowania względem siebie samego i swoich bliskich. Lekcje kojarzenia – jak Decroly nazywał ten etap pracy poznawczej – miały nie tylko walor czysto dydaktyczny, lecz wywierały również ogromny wpływ moralny i społeczny, bowiem dzięki kojarzeniu dziecko zdawało sobie sprawę z tego, co zawdzięcza innym, co w efekcie rozbudzało w nim poczucie solidarności ludzkiej i nakłaniało jego umysł do wzajemnej sympatii (Hamaïde 1932).

Zdobyte w trakcie obserwacji i kojarzenia wiadomości i pojęcia weryfikowane były w fazie **ekspresji, wyrażania**. Mogło to odbywać się poprzez modelowanie, wycinanie, wykonywanie różnych przedmiotów itp., ale także poprzez pogadanki, pisanie, czytanie i inne prace samorzutne (Hamaïde 1932).

Widzimy zatem, że proces nauczania w metodzie Decroly’ego przebiegał według następującego schematu:

- obserwacja;
- kojarzenie w przestrzeni i czasie;
- wyrażanie przedmiotowe (konkretne) lub oderwane.

W trakcie opanowywania wiedzy o zjawiskach przyrodniczych i sytuacjach społecznych oraz umiejętności właściwego z niej korzystania nie było podziału treści nauczania na poszczególne przedmioty; tylko gimnastyka i śpiew nie były objęte ośrodkami. Aktualnie potrzebne informacje z zakresu języka ojczystego, matematyki, historii, geografii czy prac ręcznych przeplatały się ze sobą w miarę potrzeb. Pełniły one – według Kirejczyka (1981, s. 401) – uzupełniającą, wtórną rolę w procesie poznania. Najważniejsze było całościowe poznanie wybranego wycinka rzeczywistości, czerpanie z niego takich wiadomości i umiejętności, które były w życiu potrzebne, niezależnie od tego w skład jakiej dyscypliny naukowej (przedmiotu) wchodziły. Decroly zdawał sobie jednak sprawę z tego, iż opanowanie przez dzieci podstawowych technik szkolnych wymaga dodatkowych ćwiczeń (tzw. ćwiczeń na wprawę), które niekoniecznie muszą być w sposób naturalny wkomponowane w tok ośrodków. Miały one miejsce 3 lub 4 razy w tygodniu na pierwszej godzinie zajęć. Przyjmowały najczęściej postać różnego rodzaju gier dydaktycznych, w trakcie których uczniowie usprawniali technikę czytania, pisania i rachowania (Hamaïde 1932).

Naturalną konsekwencją całościowej metody nauczania było prowadzenie wszystkich zajęć w danej klasie przez jednego nauczyciela, co było dosyć kłopotliwe w klasach starszych, w których treści nauczania były coraz bardziej złożone i trudne, a ponadto obejmowały szeroki zakres wiedzy.

W szkole prowadzonej metodą Decroly’ego nie stosowano żadnych podręczników. Najważniejszym, najistotniejszym zbiorem informacji był dla ucznia dzien-

niczek jego obserwacji. Spełniał on wprawdzie – zdaniem Mońki-Stanikowej (1977) – rolę tradycyjnego podręcznika, lecz różnił się od niego w sposób zasadniczy, bowiem zgromadzone w nim wiadomości były efektem samodzielnej aktywności poznawczej ucznia. W klasach wyższych, gdy dzieci dobrze opanowały technikę czytania i pisania, szeroko stosowano powielanie tekstów obserwacji w drukarniach szkolnych. Powielali je sami uczniowie pod kierunkiem nauczyciela.

Charakterystycznym elementem omawianej metody były tzw. referaty uczniowskie, które stosowano na każdym poziomie nauczania. Był to swoisty rodzaj prac domowych wykonywanych na podstawie własnych obserwacji i przy pomocy rodziców. Zadaniem uczniów było przygotowanie wypowiedzi na określony temat (np. co wiesz o pszczołach?), a następnie zaprezentowanie jej na forum całej klasy. Starsi uczniowie opracowywali referaty na podstawie wskazanej przez nauczyciela literatury dostępnej w bibliotece szkolnej. Wszystkie referaty wzbogacały wiadomości uczniów, uczyły ich odwagi, zaradności życiowej i odpowiedzialności za wygłaszane słowa, zwłaszcza, gdy weźmie się pod uwagę, iż kolektyw dziecięcy jest surowy w ocenach (Mońka-Stanikowa 1977).

W szkole Decroly'ego zrezygnowano z tradycyjnych stopni szkolnych; uczeń, który wykazywał jakies braki starał się je uzupełnić. Nie było również zwykłych świadectw z ocenami. W zamian wystawiano charakterystyki dzieci, które zawierały dokładną analizę ich rozwoju psychicznego, poziomu umysłowego i społecznego (Balcerek 1981). Tego typu charakterystyki (sprawozdania) pobudzały zarówno nauczycieli, jak i rodziców do dokładnej obserwacji ucznia. Były także swoistym łącznikiem między szkołą a rodziną, bowiem zawierały rubrykę „Uwagi rodziców”. Rodzice po wpisaniu swoich własnych obserwacji i opinii zwracali sprawozdania szkole.

Poniżej podajemy za Hamaïde (1932) schemat takiej charakterystyki:

Pierwsza strona

Mamy zaszczyt przesłać Panu sprawozdanie tercjalne o Hanusi
Z poważaniem
Dyrekcja

Druga strona

- Stan fizyczny: np. Wydaje się dobry
- Ćwiczenia cielesne: np. Przedstawiają dla niej trudności
- Stan umysłowy: np. Hanusia jest dzieckiem bardzo zdolnym do pracy. Jest bystra, posiada zmysł spostrzegawczy i zbyt bujną wyobraźnię.

- Obserwacja: np. Pracuje bardzo dokładnie. Wnosi do swoich obserwacji czynnik osobisty i wypowiada swoje spostrzeżenia pięknym językiem itp.

- Pomiary:
- Rachunek mechaniczny:
- Zadania:
- Wyrażanie oderwane
 - ♦ pogadanki:
 - ♦ czytanie:
 - ♦ pisanie:

- Wyrażanie przedmiotowe
 - lepienie:
 - rysunek:
- Stan moralny i społeczny
 - w klasie:
 - na przerwie:
 - w stosunku do koleżanek:
 - w stosunku do nauczyciela:
- Liczba dni opuszczonych:
- Liczba spóźnień:
- Uwagi rodziców

RUCH WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY C. FREINETA

Celestyna Freineta uważa się za jednego z najwybitniejszych reformatorów szkoły. Jego poglądy wywodzące się z idei „nowego wychowania” były zdecydowanie krytyczną reakcją na założenia tradycyjnej, werbalnej i sformalizowanej szkoły. W tradycyjnym nauczaniu widział trzy podstawowe szkodliwe czynniki, „krzywdy dziecka”, które utrudniały jego rozwój: 1) lekcje (podział na poszczególne przedmioty), 2) podręczniki i 3) stereotypowe ćwiczenia wykonywane przez cały zespół klasowy (Doroszevska 1977). W zamian proponował oryginalną koncepcję pedagogiczną określaną mianem „**Nowoczesnej Szkoły**” lub „**Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta**”, która do dnia dzisiejszego jest chyba najbardziej popularną odmianą szkoły aktywnej we Francji. W przeciwieństwie do wielu innych teoretyków pedagogiki, Freinet tworzył swoją koncepcję wychodząc od bezpośredniej praktyki szkolnej, a dopiero później podbudowywał ją uzasadnieniami teoretycznymi. Taka kolej rzeczy była możliwa dlatego, że przez całe życie był on związany ze szkołą jako nauczyciel, wychowawca i kierownik. Charakterystyczną cechą omawianej koncepcji jest to, iż nie powstawała ona w umyśle tylko jednego człowieka, lecz była (i jest nadal) efektem wysiłku całej rzeszy nauczycieli – zwolenników poglądów Freineta. Dlatego mówi się o „Nowej Szkole” nie jako o zamkniętym, gotowym systemie, ale jako o rozległym, oddolnym ruchu pedagogicznym wypracowywanym dzięki działaniu i zaangażowaniu tysięcy nauczycieli.

Początki nowej koncepcji zrodziły się w świadomości jej animatora już w trakcie pierwszej pracy w dwuklasowej wiejskiej szkole w Bar-sur-Loup, gdzie zatrudnił się w 1920 roku. Podejmując pracę w charakterze nauczyciela w tej małej szkole od razu stanął wobec dylematu: czy włączyć się do ustalonego trybu szkoły tradycyjnej, całkowicie oderwanej od świata uczuć i myśli dziecięcych, zupełnie nie liczącej się z dziećmi, krępującej ich swobodę i naturalne pragnienia, czy też podjąć walkę z taką szkołą i wszystkimi jej uwarunkowaniami, w tym przede wszystkim społecznymi (Lewin 1986). Wybrał tę drugą drogę. Zaczął więc eksperymentować, pilnie śledzić i studiować bogatą wówczas literaturę psychologiczną i pedagogiczną. Nawiązał listowne i osobiste kontakty z najwybitniejszymi pedagogami tamtych czasów, m.in. z O.J. Decrolym i A. Ferrière'em. Szczególna aktywność i chłonność nowej wiedzy pozwoliły mu konfrontować własne doświadczenie z poglądami innych praktyków i teoretyków oświaty. Doznał jednak wielkiego zawodu, gdy w 1924 roku na konferencji w Montreux zorientował się, iż wielcy przedstawiciele „nowego wychowania” koncentrowali się przede wszystkim

na szkołach elitarnych, rozporządzających bardzo korzystnymi warunkami pracy, on zaś ciągle miał przed oczami swoją biedną szkołę w Bar-sur-Loup i miliony ubogich dzieci wiejskich, które uczęszczały do podobnych szkółek. Szczególna wrażliwość Freineta na los dzieci, zwłaszcza wiejskich, spowodowała, że wszystkie jego poglądy, koncepcje i nowatorskie rozwiązania pedagogiczne ukierunkowane były przede wszystkim na takie właśnie dzieci. Dążył do stworzenia szkoły dla ludu, która gwarantowałaby tymże dzieciom godne warunki rozwoju i możliwości ujawniania potencjału twórczego (Lewin 1986). Zadanie takie miało – jak widać – nie tylko pedagogiczny, ale i społeczny charakter. Jego realizacja spotykała się z niechęcią, a nawet wrogością ze strony obrońców starego porządku oświatowego i społecznego, co w efekcie doprowadziło Freineta do utraty zatrudnienia w szkole w Saint-Paul, dokąd przybył w 1928 roku. Nie opuścił jednak rodzinnej Prowansji. W latach 1934–1935 kosztem wielkich wyrzeczeń i dzięki pomocy rodziny wybudował w Vence niewielką prywatną szkołę. Od początku swojego istnienia szkoła ta stanowiła twórcze laboratorium nie tylko dla samego Freineta i jego najbliższych współpracowników, lecz także dla wielu osób z całego świata, które przybywały tu, aby u źródła poznawać tajniki nowatorskich rozwiązań pedagogicznych.

Kluczowym zagadnieniem w pedagogice Freineta jest swobodna twórczość, swobodna ekspresja. Nowatorstwo takiego rozwiązania w tamtych czasach polegało na zmianie optyki patrzenia na szkołę, jej treści nauczania i rozwiązania organizacyjne. Szkoła tradycyjna – zdaniem twórcy omawianej koncepcji – narzucała dzieciom treści zupełnie dla nich obce lub dalekie od rzeczywistych doznań, refleksji i poszukiwań. Dzieci uczyły się przeważnie nie tego, co je interesowało i co mogło się przyczynić do ich rozwoju, lecz tego, co ustalono odgórnie dla wszystkich, nie biorąc pod uwagę ani różnic środowiskowych, ani różnic indywidualnych. Utrwaleniu takiego stanu służyły sztywne, urzędowe programy, także podręczniki, plany nauczania i rozkłady materiału nauczania układane przez ludzi dorosłych, specjalistów liczących się tylko formalnie z procesem rozwoju dziecka. Na to wszystko nakładały się stereotypowe sposoby kontroli i oceniania wyników nauczania, które nie stroniły od pochopnego stosowania różnego rodzaju kar i sankcji (Lewin 1986). Freinet szczególnej krytyce poddał konieczność uczenia się według podręczników. „Podręczniki – jego zdaniem – trzymają w jarzmie nie tylko uczniów, ale również nauczycieli. Przyzwyczajają one ich bowiem do rozdzielania uczniom w sposób ujednostajniony w ciągu całych lat materiału w nich zawartego, nie troszcząc się, czy dziecko jest w stanie go zasymilować. Nauczyciel zostaje obezwładniony przez złą rutynę. Co kogo obchodzi wszelkie aspiracje dziecięce, skoro na przestrzeni setek stron ścisłego tekstu spoczywa cały ideał – materiał wystarczający do zdania egzaminu” (za: Doroszevska 1977, s. 108). Zamiast podręczników Freinet proponuje bibliotekę książek problemowych i drukarnię szkolną. Ta ostatnia to przede wszystkim broń przeciw zamknięciu się dziecka w własnym świecie, przeciw niemożności wypowiedzania się, przeciw życiu „w klatce” stworzonej przez dorosłych, przeciw milczeniu. Stwarza ona warunki do swobodnego wypowiedzania się, do wypowiedzania się, które nie jest jedynie samotnym monologiem na temat własnych przeżyć, ale sposobem komunikowania się z innymi poprzez kolportaż własnych tekstów. W tym sensie wszelki akt twórczy w postaci ekspresji pisemnej, ale dotyczy to także ekspresji słownej, graficznej, muzycznej, fizycznej, manualnej czy dociekań badawczych, ma nie tylko charakter

indywidualny, ale także społeczny. Prezentacja jego efektów odbywa się w grupie. Reakcje innych osób, które nie są ani rywalami, ani sędziami, lecz tylko rówieśnikami, najczęściej zachęcają do dalszych poszukiwań (Lewin 1986).

Twórca „Nowoczesnej Szkoły” doskonale wiedział, iż dzieci odczuwają głęboką potrzebę wyrażania swoich uczuć, przeżyć i myśli, w trakcie którego dochodzi do rozwoju ich osobowości, a przecież „(...) dążenie do maksymalnego rozwoju osobowości dziecka w obrębie wspólnoty, której służy i z której usług nawzajem korzysta” (za: Semenowicz 1980, s. 17) było – jego zdaniem – głównym celem wychowania. Daleki był on przy tym od skrajnego funkcjonalizmu, bowiem nie traktował ekspresji tylko jako środka do wypowiedzania siebie, lecz dodatkowo jako sposób – o czym przed chwilą wspomiano – nawiązywania kontaktów społecznych (dziecko ma mówić do kogoś – dla kogoś) oraz zdobywania wiedzy i umiejętności. Freinet uczynił z ekspresji punkt wyjściowy w procesie dydaktycznym, dowodząc, że w sprzyjających warunkach może stać się ona elementem intensyfikującym procesy poznawcze i kontakty społeczne. Warto zauważyć, iż takie rozwiązanie odmienne było od tych, które propagowali inni przedstawiciele „nowego wychowania” (np. Decroly); według nich ekspresja była końcowym etapem pracy; po obserwacji i kojarzeniu stanowiła praktyczny sprawdzian przyswojonej wiedzy i środek ćwiczenia sprawności manualnych.

Swobodna ekspresja dziecka we wszystkich dziedzinach pozwala innym osobom, a zwłaszcza nauczycielowi, na jego lepsze poznanie i zrozumienie oraz skuteczniejsze przyjęcie mu z pomocą, gdy zajdzie taka potrzeba: „(...) uchyliwszy szczelinę duszy dziecka przez dopuszczenie go do słowa czy innych form wypowiedzi – można ujrzeć autentyczne nie zakłamate jego oblicze, nie zakłamate przez sztucznie narzuconą rolę «grzecznego dziecka», czy – gdy starsze – «dobrego ucznia», którego się chwali za dobre stopnie, czy też na którego twarz nałożyło się nieprzeniknioną maskę dziecka «niegrzecznego» czy «nieznośnego», leniwego ucznia” (Doroszevska 1977, s. 115).

Ekspresja artystyczna jest poza tym formą twórczości pozwalającą zaspokoić wiele potrzeb psychicznych dziecka; może wyrównać niedosyt uczuciowy, może pozwolić zniechęconym niepowodzeniami na sukces, przywrócić wiarę we własne siły, może też stać się chwilą ucieczki od trudności życiowych, umożliwiając zrealizowanie niespełnionych marzeń w świecie fantazji (Semenowicz 1980).

Chociaż w koncepcji Freineta wiele form swobodnej ekspresji zajmuje ważne miejsce w procesie dydaktyczno-wychowawczym (malarstwo, śpiew, rzeźba, ceramika, taniec, teatr, muzyka itp.), to jednak na czoło wysuwa się ekspresja słowna w postaci swobodnych tekstów, gazetki szkolnej, korespondencji międzyszkolnej, które uważa on za najskuteczniejszy środek kształcenia czynnego języka, niezbędnego nie tylko w procesie komunikowania się, ale także w trakcie permanentnego dokształcania się, korzystania ze specjalistycznej literatury z zakresu różnych dziedzin życia i nauki. Ostatnią z wymienionych funkcji języka warunkuje umiejętność pisania i czytania ze zrozumieniem. Swobodna ekspresja słowna jest silnym bodźcem do opanowania tychże technik szkolnych; naturalna potrzeba uzewnętrznienia przeżyć, pragnień, pytań i zdobytych informacji, nadanie im formy struktur językowych i znaków graficznych, ciekawość co napisali inni – wszystko to sprzyja rozwojowi dziecięcej aktywności w trudnym procesie nauki czytania i pisania (Semenowicz 1980; Adamek 1997).

Inną charakterystyczną cechą poglądów Freineta jest mocne akcentowanie samorządności uczniowskiej. Twórcy udało się rozwinąć oryginalną formę owej samorządności, którą jest tzw. spółdzielnia szkolna. Różni się ona znacznie od współcześnie rozumianego modelu spółdzielczości uczniowskiej, bowiem niezbyt mocno akcentuje sprawy gospodarczo-handlowe, za to kładzie silny nacisk na szeroko pojęte współdziałanie, samorządną organizację życia w klasie zarówno w czasie nauki, jak i podczas rekreacji. W trakcie wspólnej działalności – pamiętamy, iż Freinet podkreślał rolę rozumnie pojętej wspólnoty, której dziecko służy i która jemu służy (por. s. 21) – poszczególni uczniowie poznają się nawzajem, poznają swoje mocne i słabe strony w kontekście wymagań stawianych przez określone zadania, uczą się krytycznego spojrzenia na swoje zamierzenia i poczynania, szukają źródeł sukcesów i niepowodzeń różnych wspólnie podjętych akcji. Wspólna działalność, wspólna praca jest również znakomitą okazją do kształtowania umiejętności planowania czynności, materiałów i warunków ich realizacji, podejmowania decyzji, rozumienia zależności między przyczynami i skutkami, między pragnieniami i rzeczywistymi możliwościami.

By jednak tak pojęta samorządność mogła być nie tylko czczym postulatem należy – zdaniem Freineta (za: Lewin 1986) – zadbać o odpowiednie wyposażenie szkoły i klasy. Chcąc stworzyć nowoczesne środowisko pracy należy zlikwidować klasy jako audytoria – skrytoria, a zamiast nich urządzić pracownie lub choćby kąciki o podobnym charakterze. Wzorcowa szkoła freinetowska – której notabene nigdy nie udało się Freinetowi zorganizować – pozbawiona jest typowych lokali szkolnych. Pozostała po nich tylko klasa jako ośrodek informacji, gdzie odbywają się zebrania uczniów i nauczyciela. O wiele ważniejszą rolę pełnią pracownie, w których dzieci wykonują różne czynności:

- pracownia z kartami pracy, słownikami, podręcznikami i innymi materiałami informacyjnymi;
- pracownia z narzędziami i przyborami do konstruowania, mechaniki i pomiarów fizycznych;
- pracownia do ćwiczeń eksperymentalnych z biologii, chemii i fizyki;
- pracownia z drukarnią i urządzeniami do powielania prac graficznych;
- pracownia z materiałami do artystycznych zajęć twórczych w zakresie malowania, lepienia, majsterkowania, muzykowania, fotografowania oraz wykonywania obrazów, filmów i nagrań magnetofonowych;
- pracownia do zajęć z drewna i metalu;
- pracownia do tkania, przędzenia, szycia i gotowania;
- pracownia do hodowli małych zwierząt i roślin (Okoń 1995).

W tak urządzonych „klasach” odbywała się najprawdziwsza, życiowo użyteczna, kształcąca i dyscyplinująca praca – zabawa, mająca na celu zaspokojenie instynktownej, naturalnej tendencji dziecka do wypowiedania się, działania i tworzenia (Lewin 1986). Freinet bardzo mocno akcentował rolę pracy w wychowaniu. Wyszukał nawet oryginalną koncepcję nakładania się na siebie dwóch rodzajów działalności dziecka: zabawy – pracy i pracy – zabawy. Zabawą – pracą nazywał on działalność dziecka polegającą na naśladowaniu pracy dorosłych, pracą – zabawą zaś działalność, w której dziecko bierze udział w prawdziwych pracach, zrozumiałych i pożytecznych. Dziecko szczególnie chętnie podejmuje ten drugi rodzaj działalności z powodu poczucia sprawstwa. Nie należy mu więc jej ograniczać,

bowiem tylko w ten sposób może się ono zorientować w istocie trudu ludzkiej pracy i wyrobić w sobie autentyczny szacunek dla cudzego wysiłku (Semenowicz 1980).

W szkole freinetowskiej praca ma charakter zaplanowany. W planowaniu tym istotną rolę – jak już wspomniano – odgrywa spółdzielnia szkolna. W jej ramach dzieci same planują swoje działania. Uwzględniają przy tym swoje zainteresowania i wymagania programu szkolnego, z którym zapoznaje ich nauczyciel. Roczne i miesięczne plany pracy opracowuje ten ostatni. Plan roczny stanowi rejestr zadań przewidzianych programem nauczania poszczególnych przedmiotów i klas, uzupełniony dobrze przemyślanymi środkami realizacji oraz specyficznymi warunkami środowiskowymi, a także aktualnymi problemami społecznymi, kulturalnymi i ekonomicznymi w kraju i na świecie. Plan miesięczny z kolei uwzględnia zainteresowania uczniów wywołane treścią swobodnych tekstów, pytaniami korespondentów z innych szkół i różnymi wydarzeniami z życia klasy i szkoły. Na podstawie tychże planów miesięcznych, w każdy poniedziałek na zebraniu spółdzielni klasowej uczniowie opracowują swoje tygodniowe indywidualne plany pracy. Plany te są wyrazem decyzji dotyczących udziału poszczególnych uczniów w realizacji zadań przedstawionych przez nauczyciela. Samodzielnie wybrane zadania z zakresu różnych przedmiotów nauczania uzupełnione ćwiczeniami samokontrolnymi z ortografii, gramatyki bądź matematyki zawartymi na odpowiednio ponumerowanych fiszkach autokorektywnych wpisywane są do odpowiednich formularzy, które następnie umieszczane są w klasie w widocznym miejscu po to, aby zarówno sami uczniowie, jak i nauczyciel mieli możliwość bieżącego śledzenia ich realizacji. Wykonane zadania są sukcesywnie odnotowywane poprzez zakreskowanie odpowiednich rubryk (Semenowicz 1980).

Poniżej podajemy – za Semenowicz (1980) – indywidualny plan pracy.

Szkoła w Vence KL CM (V) uczeń Jean Maron

Plan pracy od 18 do 25 października 1965

Matematyka

Fiszki autokorektywne	25	26	27	28	29	30						
-----------------------	----	----	----	----	----	----	--	--	--	--	--	--

Fiszki problemowe	8	9	10	11	12							
-------------------	---	---	----	----	----	--	--	--	--	--	--	--

Ortografia i gramatyka

Fiszki autokorektywne	14	15	16	17	18							
-----------------------	----	----	----	----	----	--	--	--	--	--	--	--

Lektura

Victor Hugo: Polowanie

Historia

Połowanie w XVIII wieku (BT.116)

Prace plastyczne i techniczne

Obraz winobrania
Konserwa z grzybów

Prace pisemne

2 swobodne teksty 1 list sprawozdanie
1 referat z wycieczki

Biologia

Doświadczenie: fermentacja soku z jabłek.

Geografia

Przegląd krain, w których dojrzewają winogrona (położenie, klimat).

Fizyka i chemia

Doświadczenie i opis roli tlenu w procesie spalania.

Podpis rodziców:

Podpis nauczyciela:

Pod koniec tygodnia, w sobotę, odbywa się następne zebranie spółdzielni uczniowskiej, w trakcie którego oceniane są prace wykonane w ciągu ostatnich dni przez wszystkie dzieci. Ocenia się również dyscyplinę, czystość, społecznienie. Wszystkie noty, ustalone zespołowo przez samych uczniów i nauczyciela, zaznaczane są na wykresie, co daje graficzny obraz pracy każdego ucznia (Lewin 1986; Semenowicz 1980).

Poza wspomnianymi wyżej zebraniem, raz w miesiącu organizuje się dłuższe spotkanie spółdzielni klasowej poświęcone zwłaszcza sprawom wychowawczym. Najwięcej materiału do omówienia dostarcza gazetka wychowawcza zawierająca trzy rubryki: krytykujemy – winszujemy – życzymy sobie. Dzieci mają do niej swobodny dostęp i wpisują swoje uwagi w odpowiedniej rubryce. Każdy taki wpis musi być podpisany imieniem i nazwiskiem, bowiem na zebraniu jego autor zobowiązany jest do dokładnego przedstawienia okoliczności zdarzenia, o którym informuje na łamach gazetki i podjęcia próby obrony swoich racji (Semenowicz 1980).

Rozważając charakterystyczne cechy pedagogiki Freineta, warto wspomnieć jeszcze o tzw. naturalnych metodach nauczania i wychowania. Są one konsekwencją jego oryginalnej koncepcji psychologicznej, w której kluczową rolę pełni pojęcie „wrażliwości na świat”, jako specyficznie ludzkiej właściwości wczuwania się i odczuwania świata w całej jego złożoności. Zgodnie z tą teorią człowiek poznaje rzeczywistość nie tylko przez intelekt, ale i przez emocje i instynkty – a więc całą osobowością i w dużej mierze intuicyjnie, drogą stałych poszukiwań i ciągłego eksperymentowania, słowem – „szukając po omacku” (Lewin 1986). Pierwsze proste doświadczenia z biegiem czasu są oczywiście coraz bardziej systematyzowane i porządkowane według pewnych zasad metodycznych i naukowych, zawsze jednak proces poznawania świata przesiąknięty jest intuicją, wycuciem i „doświadczeniami poszukującymi”. Każda inna droga przyswajania informacji, zwłaszcza ta, którą preferuje szkoła tradycyjna, jest ograniczeniem potencjałów życiowych. Aby owe potencjały rozwijać i podtrzymywać należy w pracy z dzieckiem wziąć pod uwagę naturalne fazy jego rozwoju psychicznego. Warunek ten spełniają właśnie naturalne metody nauczania i wychowania, czyli takie, które „(...) odpowiadają naturalnym właściwościom i potrzebom dziecka” (za: Semenowicz 1980, s. 21).

Opisane wyżej elementy koncepcji pedagogicznej Freineta (swobodna ekspresja, rozwój samorządności uczniowskiej, wychowanie przez pracę czy wreszcie naturalne metody pracy z dzieckiem) stanowią o jej sensie, o jej wartości. W koncepcji tej poczesną rangę mają tzw. techniki Freineta, które niezbyt fortunnie utożsamia się z istotą jego poglądów pedagogicznych, podczas gdy są one jedynie pewnymi narzędziami czy formami realizacji oryginalnych założeń nauczania i wychowania. Do technik tych należą:

- swobodne teksty połączone z gazetką klasową;
- doświadczenia poszukujące, jako podstawa samodzielnej pracy;
- planowanie pracy indywidualnej i zbiorowej przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela oraz nowe formy oceny poprzez samokontrolę i samoocenę;
- różnorodne formy ekspresji twórczej;
- referaty i sprawności jako środek rozwijania zainteresowań uczniów;
- korespondencja i wymiana międzyszkolna jako środek organizowania szerszych kontaktów społecznych;
- spółdzielnia klasowa jako naturalna forma samorządności (Adamek 1997).

Koncepcja szkoły freinetowskiej, w odróżnieniu od innych nowatorskich rozwiązań minionych czasów, jest ciągle otwarta i żywa; jest w niej nadal miejsce na nowe pomysły, rozwiązania metodyczne, środki dydaktyczne itp. Może być stosowana w całości, można też wykorzystywać tylko jej elementy. I w jednym, i w drugim przypadku skutki są wyraźnie pozytywne.

2. Rodzime koncepcje wczesnoszkolnego nauczania zintegrowanego

Jak już wspomniano, polskie koncepcje nauczania integracyjnego na etapie edukacji wczesnoszkolnej nie są nowe, bowiem mają swoje „korzenie” w ideach „nowego wychowania”, a zwłaszcza nauczania całościowego (łączonego, globalnego). Nawiązują do nich m.in.:

- nauczanie łączne A. Maćkowiaka;
- integracja nauczania początkowego J. Walczyny;
- integralne wychowanie i nauczanie Ł. Muszyńskiej;
- koncepcja integracji w nauczaniu początkowym M. Cackowskiej;
- program nauczania „Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna” autorstwa J. Haniusz;
- nauczanie zintegrowane w klasach niższych M. Kowalik-Olubińskiej i W. Świętek.

NAUCZANIE ŁĄCZNE A. MAĆKOWIAKA

Była już mowa o tym, iż **Maćkowiak** (1970) traktował **nauczanie łączne** jako pewną odmianę nauczania całościowego stanowiącą formę przejściową od wychowania i nauczania globalnego w przedszkolu do nauczania podzielonego na przedmioty. Oznacza to, że nauczanie łączne nawiązuje do postaw i zachowań dzieci w wieku przedszkolnym, do ich mowy i myślenia oraz do treści i form wychowania w przedszkolu, że z nich wyrasta. Jednocześnie buduje pomost do zrozumienia uogólnionych doświadczeń ludzkości zamkniętych w symbole, jakimi posługuje się nauka oraz stwarza warunki do kształtowania się odpowiedniego do wieku i wymagań społecznych postępowania (ten ostatni aspekt wyraża ideę podkreślanego przez autora nauczania wychowującego). Tak pojmowane nauczanie łączne silnie akcentuje konieczność nauczania, którego treść stanowią sytuacje z bieżącego życia dziecka i jego otoczenia społeczno-przyrodniczego, ale jednocześnie wyznacza pewne granice, poza którymi zaczyna się systematyczny kurs nauczania przedmiotowego – dostrzega więc i docenia wartość kształcącą wewnętrzną logikę systemu dyscyplin naukowych. Początki kształtowania w umyśle dziecka – zrazu jeszcze bardzo ciasnego, ale za to powiązanego z osobistymi przeżyciami i doświadczeniami – obrazu świata, wdrażania do czynnego udziału w przekształcaniu rzeczywistości na miarę własnych pragnień i zdolności, rozwijania w toku pracy poznawczej myślenia oraz zapoznawania z elementarnymi składnikami systemu wiedzy mają odbywać się w jednolitym procesie nauczania i wychowania, którego treścią centralną (ośrodkową) mają być wiadomości o rzeczywistości środowiskowej. „Dopiero z tych wiadomości, jak gałęzie z jednolitego pnia, wyrastać mają

poszczególne struktury przedmiotów nauczania” (Maćkowiak 1970, s. 98). Taką pierwszą „gałęzią” są ćwiczenia usprawniające podstawowe techniki szkolne: czytanie, pisanie i rachowanie. Co prawda samo „wrastanie” w słowo pisane lub pojęcia i problemy arytmetyczne odbywa się w toku opracowywania ośrodka tematycznego, ale ćwiczenia wdrażające (na wprawę) mają miejsce już na lekcjach o charakterze indywidualnych lub grupowych zajęć dowolnych, z wykorzystaniem odpowiednich pomocy dydaktycznych. Konieczność organizowania takich ćwiczeń pojawia się bardzo szybko, bowiem już pod koniec okresu przygotowawczego, w którym „niepodzielnie króluje” nauczanie globalne (pod koniec pierwszego miesiąca nauki).

Podobnie jak potrzeba ćwiczeń w zakresie elementarnych umiejętności szkolnych, mniej więcej w tym samym okresie i z tego samego źródła wyrastać zaczyna potrzeba porządkowania zdobytych wiadomości według zasad panujących w nauce. Odrębnych lekcji wymagają najpierw nauka o języku i matematyka. Początkowo przyjmują one postać lekcji uzupełniających podstawowy nurt nauczania globalnego, tzw. lekcji – ćwiczeń i lekcji porządkowania wiadomości. Stopniowo jednak lekcje uzupełniające zaczynają zajmować coraz więcej miejsca i czasu, zaczynają dominować, stają się lekcjami podstawowymi.

W czasie, gdy język ojczysty i matematyka kierują się już własnym układem treści i własną logiką, nauka geografii i przyrody nadal opiera się na środowisku przyrodniczo-geograficznym. Zagadnienia tego typu stanowią w dalszym ciągu wspólną grupę przedmiotową. Podobnie rzecz się ma z przedmiotami artystycznymi, technicznymi oraz wychowaniem fizycznym, którym Maćkowiak przypisuje rolę wyrażania przeżyć, ekspresji. Ćwiczenia i wiadomości programowe z tych przedmiotów w klasach I i II mieszczą się w zupełności w nauczaniu globalnym.

W nauczaniu łącznym Maćkowiaka (1970) występuje zatem kilka typów lekcji. Ogólnie rzecz biorąc można je podzielić na dwie grupy: typy lekcji podstawowych i typy lekcji uzupełniających proces nauczania, przy czym nazwy przypisane tym typom lekcji nie mają nic wspólnego z hierarchią ich ważności. Między obiema grupami lekcji istnieje bowiem ścisły związek; drugie wynikają z pierwszych i są ich koniecznym uzupełnieniem oraz warunkiem opanowania umiejętności i wiadomości.

Schematyczne ujęcie powyższej typologii lekcji obrazuje zestawienie:

Typy lekcji nauczania łącznego

Typy lekcji	Nauczanie bezpośrednie	Nauczanie pośrednie
I. Lekcje podstawowe	1. Lekcje kompleksowe a. Punktem wyjścia: tematyka z życia dzieci, epizody z życia otoczenia i środowiska. b. Metoda i formy zajęć: obserwacja i informacja. Praca równym frontem	2. Lekcje problemowo-kompleksowe a. Punktem wyjścia: działalność dzieci praktyczno-techniczna, zabawowa (inscenizacja, pląsy) itp. b. Metoda i formy pracy: organizacja samodzielnych czynności według zasad „dobrej roboty”: praca w zespołach czwórkowych.

II. Lekcje uzupełniające proces nauczania	3. Lekcje ćwiczeń wdrażających i kształcących umiejętność – prowadzone równym frontem.	4. Lekcje ćwiczeń wdrażających i kształcących umiejętność – prowadzone w formie zajęć dowolnych – w grupach lub indywidualnie.
	5. Lekcje utrwalające i porządkujące wiadomości – w systemy dziedzin wiedzy (w przedmioty nauczania) – prowadzone równym frontem.	6. Lekcje utrwalające i porządkujące wiadomości w struktury systemu dziedzin wiedzy (w przedmioty nauczania) prowadzone w zespołach lub indywidualnie w formie zajęć dowolnych.

Źródło: Maćkowiak (1970, s. 157).

Widzimy, iż nauczanie łączne scala jak gdyby dwa nurty nauczania, przy czym nurtem pierwotnym jest nauczanie globalne, a wtórnym początki stopniowo i stale narastającego nauczania przedmiotowego. Już od końca okresu przygotowawczego oba nurty przebiegają równolegle, z początku z przewagą nauczania globalnego, stopniowo ustępującego miejsca nauczaniu przedmiotowemu. W klasach III i IV stosunek ten odwraca się na korzyść nauczania przedmiotowego.

Proces ten najlepiej ilustruje poniższy schemat:

Etapy nauczania

Klasa I (sześciolatków)	Klasa II (siedmiolatków)	Klasa III (ośmiolatków)	Klasa IV (dziewięciolatków)
A. Okres przygotowawczy – poznawanie globalne.	B. Nauczanie kompleksowe i problemowo-kompleksowe wyznaczone przez rozwój obiektywnej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej oraz przez zainteresowania uczniów. Podejmowanie zamierzeń.		C. Nauczanie całościowe kierowane potrzebami wychowawczymi.
	Początki przedmiotowego nauczania.	1. Wyodrębnienie ćwiczenia z zakresu czytania, pisania i matematyki.	2. Wyodrębnienie niektórych przedmiotów – oraz uzupełnienie przedmiotów artystyczno-technicznych przez specjalistów.
			3. Nauczanie przedmiotowe prowadzone przez specjalistów.

Źródło: Maćkowiak (1970, s. 130).

Charakteryzując krótko nauczanie łączne Maćkowiaka, można za samym autorem powiedzieć, iż „(...) to nie tylko inny dobór i inny układ treści nauczania, albo inna metoda. Każde z tych stanowisk zawiera zaledwie część prawdy, bowiem nauczanie łączne to także inne formy nauczania, to konieczność uzupełnienia i rozluźnienia systemu klasowo-lekcyjnego, to w znacznej mierze pod innym kątem widzenia gromadzenie i dobieranie pomocy dydaktycznych, to inne wyposażenie izby lekcyjnej oraz inaczej przygotowany nauczyciel (...)” (Maćkowiak 1970, s. 184).

INTEGRACJA NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO J. WALCZYNY

W latach sześćdziesiątych XX wieku, tzn. w okresie ożywionej dyskusji nad reformą szkoły, zabrali głos pracownicy Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu

Warszawskiego kierowanej przez Suchodolskiego. Po długim okresie przygotowawczym wystąpili oni z koncepcją nowoczesnej ośmioletniej szkoły podstawowej podzielonej na dwa szczeble, z których niższy obejmował klasy I–IV, a wyższy – klasy V–VIII. Charakterystyczną cechą tejże koncepcji jest fakt, iż w planie nauczania, nazwanym planem wychowawczo-dydaktycznym, dla podkreślenia powiązania tych procesów i pierwszoplanowej roli wychowania, wprowadzono tzw. kierunki kształcenia. Kierunki te odpowiadają – zdaniem autorów – obiektywnym formom cywilizacji i formom działania człowieka, a więc zakładają wychowanie przez naukę, sztukę, technikę i życie społeczne. Każdy kierunek ogarnia całego człowieka, a nie jedną stronę jego psychiki – jest wielowymiarowy i angażuje wszystkie władze umysłu, uczucia, wolę i charakter, słowem całą osobowość. Jeżeli dodamy, iż założono także ściśle powiązania i współzależności między tymi kierunkami, to wyraźnie widoczna jest silna dążność twórców koncepcji, aby wychowanie w szkole wszechstronnie przygotowywało dzieci i młodzież do przyszłego życia. Tak rozumiana koncepcja wychowania konkretyzuje się w wyróżnieniu pięciu kierunków kształcenia:

- kształcenie umiejętności logicznego posługiwania się zasadniczymi narzędziami społecznego porozumiewania się, którymi są słowo i liczba;
- kształcenie społeczne;
- kształcenie przyrodniczo-techniczne;
- kształcenie artystyczne;
- kształcenie w zakresie kultury fizycznej (Walczyzna 1968).

Każdy kierunek kształcenia obejmuje wielorakie treści, jednakże zbliżone merytorycznie i tematycznie lub spełniające pokrewne funkcje. Wynika z tego, iż w zakres jednego kierunku kształcenia wchodzi nie jeden, lecz wiele przedmiotów nauczania, złączonych w pewną całość. Mówiąc o całości nie należy mieć na uwadze stosowanej od dawna w dydaktyce zasady korelacji, okazjonalnego kojarzenia treści przedmiotów nauczania, lecz szukanie możliwości ich strukturalnego połączenia. W planach wychowawczo-dydaktycznych pozostawiono jednak poszczególne przedmioty nauczania bez wyraźnego akcentowania ich zintegrowania w odpowiednie kierunki kształcenia. Jednak obszernie wyjaśnienia autorów koncepcji wskazują na integrację przedmiotów nauczania w granicach nie naruszających koniecznej i wartościowej autonomii każdego z nich (Walczyzna 1968, s. 134).

Z uwagi na fakt, iż główne założenia tejże koncepcji w odniesieniu do klas początkowych opisała **Jadwiga Walczyzna (1968)**, właśnie z jej nazwiskiem łączy się oryginalne podejście do kwestii doboru i układu treści nauczania oraz organizacji pracy w ramach pierwszego szczebla szkoły podstawowej.

Integracja nauczania początkowego w koncepcji Walczyzny odnosi się przede wszystkim do poszukiwania możliwości powiązania nauczania łącznego z systematycznym, przy założeniu konieczności wyodrębnienia pierwszego szczebla nauczania z uwagi zarówno na racje natury psychologicznej, jak i socjologicznej. Nauczania początkowego nie można jednak traktować jedynie jako terenu przygotowania do nauki w klasach wyższych z jednej strony, i jako całości zamkniętej i odizolowanej od następnych szczebli kształcenia z drugiej strony. Oba rozwiązania są błędne. W pierwszym bowiem przypadku zanika nauczanie początkowe, gdyż musi ono przyjąć cechy nauczania systematycznego i wynikające stąd konsek-

wencje natury metodycznej. W drugim z kolei przypadku nauczanie początkowe przez swoją hermetyczność zamyka dzieci w infantylnej atmosferze, stwarza również niebezpieczną barierę podziału jednolitej szkoły i utrudnia uczniom przejście na wyższy stopień nauki. Mankamenty powyższe w dużej mierze przewyższa – zdaniem Walczyny (1968) – koncepcja integracji nauczania początkowego, przede wszystkim dzięki temu, iż treści nauczania są adekwatne do obiektywnych form cywilizacji, tzn. nauki, techniki, sztuki i życia społecznego, co w efekcie sprzyja rozwojowi horyzontów myślowych uczniów, a tym samym lepszemu przygotowaniu ich do dalszej pracy w szkole. Zintegrowany układ treści wcale nie musi oznaczać całkowitego zerwania z logiczno-systematycznym porządkiem wiedzy. Proponowana w koncepcji spiralna struktura układu treści nauczania stanowi bowiem wytyczną postępowania zobowiązującego do poprawności i ścisłości poznania. Istotą spiralnego układu treści jest stopniowe wydłużanie się promienia otwartych kół w miarę postępu „w górę” spirali. Oznacza to, że treści tak ułożone coraz bardziej rozszerzają się i tylko częściowo powtarzają się na wyższym poziomie. Powtarzanie niektórych elementów treści z zakresu kształcenia społecznego, artystycznego, technicznego i fizycznego jest zrozumiałe po pierwsze dlatego, że uczniowie żyją w tym samym środowisku, zatem na przestrzeni klas od I do IV działa na nich ten sam zespół bodźców, po drugie zaś dlatego, że szkoła świadomie podejmuje w tych klasach te same treści, biorąc pod uwagę pewne stałe ich wyznaczniki typu: pory roku, tradycyjne zwyczaje, kalendarz ważniejszych wydarzeń aktualnych i minionych. Jednak ze względu na systematyczny wzrost dojrzałości uczniów, ciągle należy wzbogacać ich wiedzę i doskonalić ich umiejętności oraz wszechstronny rozwój osobowości, co ma decydujące znaczenie w „rozchylaniu się” spiralnego układu treści w każdej klasie, będącego wyrazem coraz bogatszego zasobu nowych wiadomości i umiejętności. W tym kontekście wspomniane wcześniej powtarzanie nie jest tylko biernym przypominaniem treści wcześniej poznanych, ale staje się czynnością porządkującą owe treści pod kątem przygotowania podstawy dla nowych partii materiału nauczania, w odniesieniu do których uzyskują pełniejszą wymowę, a czasem nawet inny sens. Wszystko to zabezpiecza ciągłość treści, a więc takie powiązania jej elementów, w którym nie ma luk (przyczynę do systematyczności – przyp. A.M.).

Drugą istotną sprawą związaną ze spiralnym układem treści jest kwestia relacji pomiędzy poszczególnymi kierunkami kształcenia. Może być przecież tak, że treści każdego z kierunków – społecznego, artystycznego, technicznego i z zakresu kultury fizycznej – „biegną” równolegle obok siebie (wariant zbliżony do ujęcia treści według szeroko pojętych przedmiotów nauczania), albo też są zintegrowane w całość możliwie zwartą (wariant zbliżony do nauczania globalnego, całościowego). W analizowanej koncepcji przyjęto wariant pośredni. Polega on na tym, że integrowanie treści ograniczono w takim stopniu, aby nie naruszyć specyfiki kierunków kształcenia. Inaczej mówiąc, zintegrowano tylko te treści, które zająłby się w określonych partiach, mających punkty styczne. Tym punktom styczonym nadano nazwę „**zagadnień centralnych**” (Walczyna 1968, s. 168). Owe zagadnienia centralne tworzą więc strukturę złożoną z wybranych elementów treści różnych kierunków kształcenia. Różnego rodzaju związki między tymi elementami są źródłem wielu informacji, co umożliwia sformułowanie problemów, bowiem pewne jest,

„(...) że pytania – problemy rodzą się na podstawie odpowiedniej ilości wiadomych. One to niejako prowokują do dalszych dociekań i dynamizują już posiadaną wiedzę” (Walczyzna 1968, s. 168–169). Zagadnienia centralne nie integrują – jak już wspomniano – wszystkich treści poszczególnych kierunków kształcenia, aczkolwiek obejmują wiele z nich. Pozostałe partie materiału, które z uwagi na swoją specyfikę nie mogą być włączone do zagadnień centralnych, wymagają odrębnego potraktowania.

Spośród pięciu kierunków kształcenia, tylko w zakresie nauki o języku i matematyki, czyli poznania narzędzi społecznego porozumiewania, zachowano liniowy układ treści, w którym poszczególne pojęcia są uszeregowane systematycznie. Argumentem na rzecz takiego rozwiązania jest przekonanie, że poznanie „słów i liczb” powinno wyprzedzać poznanie rzeczy i zjawisk z pozostałych zakresów rzeczywistości, bowiem mogą być one narzędziem bardziej pogłębionego i precyzyjnego percypowania zwłaszcza treści społecznych, przyrodniczych i technicznych. Mając na względzie powyższe założenie nie należy z uwagi na tematykę zagadnień centralnych hamować realizacji liniowo-systematycznego porządku wiadomości z języka polskiego i matematyki, wyczekując „naturalnej” okazji do wprowadzenia np. nowych pojęć gramatycznych czy matematycznych.

Rodzi się tutaj pytanie, w jakim stosunku do układu koncentryczno-spiralnego, do zagadnień centralnych, pozostaje systematyczny układ treści z języka polskiego i matematyki. Uznano – jak pisze Walczyzna (1968, s. 170) – ów liniowy układ „(...) za pion spirali, za jej oś, wokół której «wiją» się treści typu społecznego, artystycznego, technicznego i fizycznego. Ta konfiguracja oznacza, że treści z zakresu nauki o języku i matematyki są autonomiczne w znaczeniu kolejności, jaką się zachowuje ze względu na logiczno-formalne wymagania”. Nie przeszkadza to w wiązaniu tych treści z tematyką pozostałych kierunków i zagadnień centralnych.

Problem doboru i układu treści nauczania wyznacza inne elementy koncepcji nowoczesnej szkoły. Jednym z nich jest odpowiednia forma pracy. Ogólnie rzecz ujmując, można mówić o dwóch jej odmianach: lekcji i syntetycznej jednostce metodycznej w postaci np. ośrodka zainteresowań, projektu czy kręgu. W myśl omawianej koncepcji oba rozwiązania posiadają pewne mankamenty. Lekcja nastawiona z natury rzeczy przede wszystkim na nauczanie degraduje proces wychowania, natomiast syntetyczna jednostka metodyczna, która akcentuje zwłaszcza kształtowanie osobowości, wychowanie, znacząco ignoruje nauczanie. Chcąc uniknąć tych mankamentów należy wziąć z obu form to, co w nich pożyteczne i ważne. Taką zintegrowaną formą spajającą w optymalną całość lekcję z syntetyczną jednostką metodyczną jest **lekcja kompleksowa**. Obejmuje ona najcenniejsze elementy lekcji tradycyjnej, tj. drogę naukowego poznania rzeczywistości, opartą na gnoseologicznych podstawach oraz ład i porządek w organizacji procesu nauczania i uczenia się. Zawiera ona również bezdyskusyjne walory syntetycznej jednostki metodycznej w postaci akcentowania aktywnego i różnorodnego działania uczniów oraz bogactwa terenów nauczania początkowego, terenów dostosowanych do jego treści i wymogów życia społecznego. Struktura lekcji kompleksowej jest dosyć złożona. Decyduje o niej przede wszystkim tzw. zasada zgodności z podstawowymi formami cywilizacji – nauką, techniką, sztuką i życiem społecznym. W strukturze lekcji tradycyjnej chodzi przede wszystkim o zgodność z nauką,

a w strukturze syntetycznej jednostki metodycznej akcent pada na zgodność z życiem społecznym i w pewnym tylko stopniu z techniką i sztuką. Tak więc struktura lekcji kompleksowej jest bardziej złożona od struktury lekcji tradycyjnej, ale też i nie pokrywa się ona ze strukturą syntetycznej jednostki metodycznej.

Ogólnie wyróżnia się dwa rodzaje lekcji kompleksowych. Kryterium podziału jest zakres i jakość treści. Lekcje jednego rodzaju zamknięte są w obrębie danego kierunku kształcenia, drugiego zaś – mają zasięg obejmujący płaszczyzny styku kierunków kształcenia.

„Naturalnym” odcinkiem całokształtu pracy wychowawczo-dydaktycznej jest **dzień pracy**. Ten właśnie przedział czasu zarysowuje się w świadomości dzieci jako pewna całość. Ważną sprawą jest podział owego dnia pracy na odcinki, w których mają się zamykać lekcje kompleksowe. Wyklucza się tutaj tradycyjne 45-minutowe „godziny” lekcyjne, bowiem dzwonek może przerwać pracę w najmniej odpowiednim momencie. Dlatego też regulowanie zarówno czasu zajęć, jak i odpoczynku pozostaje w gestii nauczyciela. Obawy przed zakłócaniem porządku w szkole przez przerwy nie poddające się rygorom rytmu pracy innych klas nie mogą mieć tutaj decydującego znaczenia, tym bardziej gdy weźmie się pod uwagę fakt, iż nauczanie początkowe w wielu przypadkach powinno przebiegać poza izbą lekcyjną. Według koncepcji Walczyny, lekcje kompleksowe powinny być organizowane w trzech miejscach: naturalnym środowisku, pracowniach i izbie lekcyjnej, przy czym ta ostatnia wcale nie jest tutaj najważniejsza, choć nie traci racji istnienia, zwłaszcza dla realizacji kierunku kształcenia dotyczącego poznawania i kształtowania umiejętności posługiwania się słowem i liczbą.

Autorka koncepcji proponuje organizować proces wychowania i nauczania przede wszystkim poprzez uwzględnienie takich form aktywności, jak zabawy, działalność społeczna i artystyczna. Dzięki nim wychowanie i nauczanie tworzą zintegrowaną całość, a wszechstronny rozwój osobowości następuje w sposób „naturalny”. Tego typu działania uruchamiają wszystkie siły dziecka – jego wolę, umysł, uczucia, zainteresowania i uzdolnienia.

Przedstawiona tutaj koncepcja zintegrowanego nauczania początkowego – zdaniem Walczyny (1968) – zapewnia warunki dla wielorakiego wysiłku dziecka, jak i naukowego poznania najważniejszych aspektów rzeczywistości. Ponadto ten typ nauczania wszechstronnie rozwija osobowość wychowanka, a ze szkoły czyni instytucję ciekawą i lubianą przez dzieci.

INTEGRALNE WYCHOWANIE I NAUCZANIE Ł. MUSZYŃSKIEJ

Zdaniem **Łucji Muszyńskiej** (1974), twórczyni **koncepcji integralnego wychowania i nauczania w klasach I–III**, głównym brakiem współczesnej szkoły jest nastawienie nauczyciela niemal wyłącznie na czynności dydaktyczne, a więc organizowanie typowego procesu lekcyjnego, w którym uczniowie opanowują poszczególne wiadomości i umiejętności. U podłoża takiej praktyki spoczywa – jak pisze autorka – przekonanie, że cele wychowawcze osiąga się przez odpowiednie treści materiału nauczania. Tymczasem ukształtowanie osobowości dziecka, zwłaszcza jego cech kierunkowych, tzn. dyspozycji uczuciowo-wolicjonalnych, na które składają się wartości, ideały, przekonania, potrzeby, przyzwyczajenia i postawy, wymaga odpowiednich, świadomych poczynań pedagogicznych. Stąd też punktem

wyjścia opracowanego przez Muszyńską systemu wychowawczego szkoły jest przyjęcie założenia, że procesy wychowawcze realizuje się przez organizowanie wszechstronnej działalności dzieci. Założenie takie nawiązuje w sposób oczywisty do dydaktycznej koncepcji kształcenia wielostronnej opracowanej przez Okonia, ale znacznie mocniej akcentuje cele wychowania. Traktuje je mianowicie jako równorzędne z celami nauczania. Tak więc w toku szeroko pojmowanej działalności dziecko powinno nie tylko opanować wiedzę, lecz także kształtować własne postawy i przekonania. Proponując takie rozwiązanie Muszyńska odrzuca zarówno tę koncepcję, według której wychowanie realizuje się przez same procesy nauczania, jak również tę, wedle której swoiste dla niego czynności powinny się znaleźć poza samym procesem nauczania. Integralne wychowanie i nauczanie traktuje ona jako pewien system pracy w klasach niższych „(...) polegający na łącznej realizacji celów nauczania i wychowania przez organizację wszechstronnej działalności dzieci (...). Zakłada on jednolitą organizację różnych elementów życia klas niższych, takich jak działanie i współzycie w zespołach, przeżywanie wspólnych wychowawczo-wartościowych treści, wchodzenie w kontakty z otoczeniem społecznym, gospodarowanie wspólnym mieniem oraz planowanie i organizowanie zespołowych działań” (Muszyńska 1974, s. 8).

Przy takim ujęciu procesów wychowania i nauczania zmienia się rodzaj i forma aktywności ucznia w szkole. Spędza on teraz czas w szkole nie tylko i nie głównie na wykonywaniu czynności związanych z uczeniem się, ale na uprawianiu wielostronnych działań, w trakcie których podejmuje się wielu różnorodnych i z góry założonych zadań; wśród nich są również zadania dotyczące uczenia się – na przykład zadanie liczenia wyrasta nie ze sztucznej sytuacji stworzonej przez lekcję rachunków, lecz z konieczności ilościowego ujęcia przez dziecko wyników swojej pracy. Działalność dzieci przybiera różne formy. Uwzględniając ich treść można wyróżnić:

- działalność poznawczą, obejmującą procesy intelektualne towarzyszące poznaniu rzeczywistości zarówno przyrodniczej, jak i społecznej;
- działalność gospodarczą, polegającą na posługiwaniu się i dysponowaniu dobrami użytkowymi w skali klasy szkolnej (na przykład porządkowanie klasy, urządzenie kącika bibliotecznego, pogotowia krawieckiego, apteczki itp.);
- działalność produkcyjną, obejmującą czynności, których rezultatem jest dobro użytkowe (na przykład wytwarzanie prostych pomocy dydaktycznych, naprawianie zabawek, podklejanie i czyszczenie książek i przyborów itp.);
- odbiór treści emocjonalnych, którego celem jest ukształtowanie lub zmiana stosunku emocjonalnego do różnych spraw; treści takich dostarcza recepcja sztuki i literatury dziecięcej poprzez różnorodne formy, takie jak: wieczory legend czy baśni, inscenizacje i teatryki, sytuacje dydaktyczno-wychowawcze wykorzystujące film, słuchowisko radiowe czy widowisko telewizyjne, zwiedzanie wystaw, zabytków, własnych dziecięcych ekspozycji i wiele innych;
- działalność artystyczna i twórcza w ramach takich form, jak: teatryk kukielkowy, samorodne inscenizacje, obmyślanie tekstów i ról, popisy twórczości dziecięcej, wystawy wytworów plastycznych dzieci, projektowanie dekoracji klasy, przygotowanie i obmyślanie obrzędów i tradycji wewnątrzklasowych, imprez, uroczystości itp.;

- działalność rozrywkowa, obejmująca różnego rodzaju dostępne dzieciom dyscypliny sportowe, różnorakie zabawy, turystykę, kultywowanie zainteresowań itp.;
- działalność konsumpcyjna, związana z użytkowaniem dóbr materialnych i duchowych przez dzieci; dzięki tego typu działalności dzieci muszą się nauczyć dostrzegać potrzeby konsumpcyjne innych osób, muszą się nauczyć dzielić majątkiem zespołu klasowego ze wszystkimi użytkownikami oraz odczuwać skruchy przy przekraczaniu miary w tym, co się bierze, a co jest do dyspozycji większego grona osób.

Podstawowymi elementami składowymi integralnego wychowania i nauczania są tzw. **integralne jednostki tematyczne**, których zawartość, struktura i sposób realizacji wynikają z określonych założeń (Muszyńska 1974, s. 23 i dalsze):

- 1) Wychowawca–nauczyciel planuje nie tematy poszczególnych lekcji przedmiotowych, lecz integralne jednostki tematyczne, obejmujące szereg godzin lekcyjnych jednego lub kilku dni nauki, w zależności od zakresu tematu i bogactwa problematyki. Integralną jednostką tematyczną jest cykl różnych lekcji przedmiotowych i poczynań nauczyciela podporządkowanych nadrzędemu tematowi – zagadnieniu. Temat ten musi być sformułowany wyraźnie i na tyle ogólnie, aby mógł objąć wszystkie zamierzone zajęcia, różne przedmioty przypadające w danym odcinku czasu oraz różne treści wychowawcze i dydaktyczne, a także problemy myślowe i praktyczne, do których rozwiązania będą dzieci zmierzały pod kierunkiem nauczyciela, np.: „Poznajemy nasze osiedla”, „Jak dobrze i mądrze wypoczywać?”, „Technika w służbie człowieka”, „Mój udział w życiu rodzinnym”, „Życie naszej szkoły” itp.
- 2) Do każdej integralnej jednostki tematycznej nauczyciel dobiera wszechstronne cele wychowawcze i cele nauczania, opierając się na: a) aktualnie obowiązującym programie nauczania, b) planie pracy wychowawczej szkoły, c) własnym planie pracy wychowawczej w klasie, d) aktualnych zadaniach wynikających z analizy sytuacji panującej w zespole klasowym. Na przykład w odniesieniu do takiej integralnej jednostki tematycznej, jak „W sklepie samoobsługowym” cele nauczania mogą przyjąć następującą postać:
 - zapoznanie z pracą osób zatrudnionych w sklepie oraz jego urządzeniami i asortymentami towaru;
 - gromadzenie wyrazów wokół tematu „sklep”;
 - rozwijanie umiejętności szeregowania faktów i ich uzupełniania;
 - utrwalanie wiadomości o rzeczowniku i czasowniku;
 - kształtowanie logicznego i samodzielnego myślenia poprzez rozwiązywanie sytuacji problemowych związanych z lekcjami języka polskiego i zadań matematycznych;
 - zastosowanie umiejętności mnożenia, dodawania i odejmowania w zadaniach tekstowych, ujmowanie rozwiązania zadania w jednym zapisie;
 - ćwiczenia w pisemnym dodawaniu w zakresie do 10 000;
 - kształtowanie poczucia estetyki poprzez oglądanie wystaw sklepowych, stoisk z towarem oraz wykonanie scenki rodzajowej „w samie” według projektu rysunkowego;
 - ćwiczenie umiejętności kompozycyjnych poprzez projektowanie na kartce rysunkowej stoiska samoobsługowego.

Precyzyjnie sformułowane cele nauczania pozwalają na ustalenie szczegółowej tematyki w obrębie poszczególnych przedmiotów realizowanych w ramach zaplanowanego tematu. Nauczyciel musi – jak już zaznaczono – określić również cele wychowawcze, które będą realizowane równoległe z celami nauczania. Muszą być one również formułowane bardzo konkretnie i precyzyjnie, tak, by możliwe było sprawdzenie stopnia ich realizacji poprzez planowane działania, zadania oraz sytuacje wychowawcze. Niektóre cele wychowawcze dotyczące wspomnianej integralnej jednostki tematycznej mogą brzmieć następująco:

- kształtowanie szacunku i zrozumienia dla trudnej i odpowiedzialnej pracy personelu zatrudnionego w samoobsługowej placówce handlowej przez obserwację i próby naśladownictwa: a) potrzebnych umiejętności zawodowych, b) pełnionych zadań, c) postępowania i charakteru;
 - wdrażanie dzieci do przejawiania życzliwości w stosunkach międzyludzkich (wysłuchiwanie i przyjazna ocena inicjatyw, pomysłów i pracy kolegów, udzielanie pomocy i próby odczytywania ich potrzeb);
 - rozwijanie umiejętności i gotowości do współdziałania w zespole poprzez przydzielanie wspólnego zadania, samodzielłą organizację pracy i wykonywanie pracy na rzecz innego zespołu;
 - doprowadzenie do zrozumienia znaczenia ładu i estetyki w życiu człowieka na przykładzie urządzenia wnętrza sklepu, jego wystaw i własnej scenki rodzajowej.
- 3) Wychowawca opracowuje tok realizacji danej jednostki tematycznej w ten sposób, że przewiduje wszechstronne – wspomniane wyżej – formy działalności dzieci oraz różnorodne zadania dla nich.
- 4) Realizacja każdej integralnej jednostki tematycznej przebiega przy przestrzeganiu następujących zasad:
- a) ciągłości czasowej – wychowawca nie stosuje przerw według rytmu 45-minutowego, lecz kieruje się koniecznością ukończenia pewnego działu pracy, wskazaniami higieny pracy umysłowej, technologią tej pracy, czy wreszcie zmęczeniem i potrzebami dzieci; momenty odpoczynku i odprężenia wkomponowuje w tok jednostki tematycznej;
 - b) urozmaicenia form zajęć – wychowawca stosuje przemiennie zróżnicowane pod względem trudności i atrakcyjności formy zajęć, kierując się wymaganiami pracy umysłowej ucznia i jego możliwościami psychicznymi;
 - c) płynności zajęć – wychowawca dba o to, aby przechodzenie od jednej do drugiej formy zajęć odbywało się w sposób naturalny, niezauważalny przez ucznia, możliwie logiczny, uzasadniony i powiązany.
- 5) Wdrażanie dzieci do wykonywania zadań, jako głównych czynności w trakcie realizacji integralnej jednostki tematycznej dokonuje się z kolei przy zastosowaniu następujących zasad:
- a) różnorodności zadań – stawiane zadania powinny być tak pomyślane, aby dzieci wdrażały się do podstawowych rodzajów działalności człowieka, jak praca, działalność poznawcza, samoobsługowa, porządkowa, gospodarcza, produkcyjna, rozrywkowo-zabawowa, twórcza, artystyczna, konsumpcyjna czy w zakresie percepcji treści emocjonalnych;

- b) różnorodnej organizacji działań dziecięcych – powinny to być działania zarówno indywidualne, jak i zespołowe, a także społeczne, typu: pełnienie różnorodnych funkcji, samorządność, współzawodnictwo grupowe, różne formy współpracy itp. oraz pewne próby samowychowania;
 - c) aktywizacji dzieci – każdy uczeń powinien czynnie uczestniczyć w wykonywaniu zadań i występować samodzielnie w różnorodnych i wszechstronnie pomyślanych rolach społecznych;
 - d) motywacji – zadania muszą być tak pomyślane, aby odpowiadały potrzebom dzieci, uwzględniały ich inicjatywę i pozostawiały pewną swobodę wyboru zgodnie z ich zainteresowaniami;
 - e) ideowości – dzieci powinny być świadome wyższych racji i celów, którym te zadania służą;
 - f) zespołowości – dzieci powinny niektóre zadania wykonywać w zespołach o stałym lub doraźnym składzie;
 - g) udziału wychowawcy – wychowawca powinien przyjmować rolę nie tylko kierownika, przewodnika i organizatora działań zespołu klasowego, ale także jego członka i uczestnika działań.
- 6) Realizacja integralnego wychowania i nauczania powinna przebiegać w odpowiednio dużym wymiarze godzin.

Proces równoległej realizacji celów wychowawczych i celów nauczania konkretnej jednostki metodycznej składa się z ciągów sytuacyjnych, w których dziecko jest pobudzane do pożądanych działań i zachowań. Jeżeli przez te zachowania zaspokoi swoje potrzeby i motywy, czyli zostanie nagrodzone, przeżyje uczucie przyjemności i zadowolenia, a zachowanie to utrwali się w postaci cech i postaw, to będzie można powiedzieć, że dziecko ma dyspozycje do tegoż zachowania. Rodzi się zatem pytanie, jakie sytuacje sprzyjają kształtowaniu się pożądanych zachowań, czyli jakie sytuacje mają charakter wychowujący? Zdaniem Muszyńskiej (1974) muszą one spełniać następujące warunki: a) zawierać elementy odpowiadające motywacji dziecka, czyli musi ono dostrzegać w nich możliwości zaspokojenia własnych potrzeb, b) wywoływać aktywność dziecka, a nie nauczyciela, c) przynosić następstwa dla przeżywanych motywacji, czyli dostarczać nagród i kar za przejawianą aktywność dziecka, d) zapewniać możliwość wyboru zachowań spośród wielu innych, a nie zmuszać do ściśle określonej aktywności.

Dla zobrazowania toku integralnej jednostki tematycznej złożonej z szeregu sytuacji wychowawczo-dydaktycznych przedstawiamy za Muszyńską (1974, s. 42 i dalsze) konspekt zajęć:

Konspekt integralnej jednostki tematycznej

Temat: Kochamy nasze mamy – 4 godziny

Klasa: Ia, Szkoła Podstawowa nr 89

Wychowawca: Halina Adamczyk

Data: 6 listopada 1970 roku

Przedmioty i zadania programowe

- 1) Język polski: Wypowiadanie się dzieci na podstawie przeżyć oraz zgromadzonych obrazków zgodnie z tematem „Pomagamy mamusi w pracy”. Wprowa-

dzenie wyrazu podstawowego: *mama*. Poznanie nowej literki: *m*, *M*. Przygotowanie recytacji na klasową uroczystość z mamami.

- 2) Zajęcia praktyczno-techniczne: Praktyczna nauka zamiatania pod kierunkiem mam. Wykonywanie pamiątkowych pocztówek dla mam.
- 3) Matematyka: Układanie i rozwiązywanie zadań tekstowych w zakresie 5.
- 4) Wychowanie muzyczne: Opracowanie piosenki „Pomogę mamusi”.

Cele dydaktyczne

- 1) Wdrażanie uczniów do poprawnego wypowiedziania się na podstawie obrazków i własnych przeżyć. Umiejętność stawiania pytań.
- 2) Doskonalenie umiejętności analizy i syntezy wyrazu podstawowego: *mama* oraz techniki pisania nowej litery: *m*, *M*. Rozpoznawanie wprowadzonych liter.
- 3) Zaprawianie uczniów do poprawnego układania i rozwiązywania zadań tekstowych.
- 4) Kształcenie głosu uczniów – śpiewanie pieśni na zgłosce *la*, celem wyodrębnienia melodii jako elementu muzycznego pieśni. Wdrażanie do śpiewania umiarkowanego pod względem siły wydawania głosu.
- 5) Rozwijanie umiejętności stosowania różnych technik podczas wykonywania prac plastycznych.

Cele wychowawcze

- 1) Wyrabianie uczuciowego stosunku do rodziców.
- 2) Kształtowanie i wzmacnianie gotowości do pomocy rodzicom w ich pracy.
- 3) Samokontrola własnej pracy w domu.
- 4) Szacunek do pracy innych ludzi, zwłaszcza matki.
- 5) Rozwijanie umiejętności zespołowego życia i działania.
- 6) Umacnianie poczucia dyscypliny podczas wspólnego realizowania zadań. Rozwijanie umiejętności planowania pracy w zespole.
- 7) Wyrabianie nawyków dotyczących higieny oraz kultury życia codziennego.
- 8) Kształtowanie wrażliwości estetycznej.

Tok zajęć

- 1) Powitanie – obrzęd klasowy.
 - a) Meldunek o gotowości do lekcji.

Składa przewodnicząca klasy.
 - b) Powitanie gości.

Dzieci zapraszają mamy do klasy. Powitanie wierszem o mamie i okolicznościowym zawołaniem: Hasło: *Dzieci* (wypowiada wychowawca). Odzew: *Kochają swoje mamusie* (wypowiadają dzieci).
Zwrócenie uwagi na właściwą postawę wszystkich uczniów w tej uroczystej chwili.
Zwrócenie uwagi na okolicznościową dekorację klasy – wypowiedzi uczniów.
Wyjaśnienie, że mamy występują nie tylko w charakterze gości, ale pragną, jak zawsze, pomóc dzieciom w rozwiązywaniu różnych trudności. Dzieci będą mogły zadawać pytania i prosić mamy o pomoc. Również wyjaśnienie przyczyn, dla czego tylko jedna mamusia z zespołu uczestniczy w naszej klasowej uroczystości.
– A co nas skłoniło do tego, żeby zorganizować tę klasową uroczystość?
 - c) Uroczyste wystawienie proporczyków.

- 2) Nawiązanie do tekstu.
Wypowiedzi uczniów.
Nauczyciel stwierdził, że otrzymał bardzo przyjemną wiadomość. Odczytanie listu mamy (tekst listu jest zamieszczony na końcu konspektu).
 - 3) Podanie tematu lekcji.
Dzisiaj zastanowimy się, jak sprawić mamie radość i okazać, że ją kochamy. Czy wystarczy piękne hasło i to, że będziemy mówić, jak bardzo kochamy mamę (nawiązanie do listu i okolicznościowego hasła).
 - 4) Opracowanie tematu lekcji.
 - a) Narada zespołów nad postawionym w tytule lekcji pytaniem.
Dzieci mogą zadawać mamom pytania i poradzić się. Zdawanie sprawy z narady przez zespołowego: być posłusznym; pomagać w pracach domowych; dobrze się uczyć itp.
 - b) Opowiadanie nauczyciela.
Prawdziwe zdarzenie – opowiadanie o chłopcu góralskim i jego miłości do matki.
Jak Janosik okazał mamie, że ją kocha? Wypowiedzi uczniów. Zastanawiamy się, dlaczego należy mamusi pomagać?
 - c) Wystąpienie zespołu „Krasnoludków”.
Żeby wiedzieć, w jakich pracach pomóc, musimy je dokładnie poznać. Omawianie treści obrazków.
Umieszczenie na tablicy flanelowej ilustracji przedstawiających prace naszych mam.
 - d) Ćwiczenia śródlekcyjne.
Naśladowanie czynności mamy: pranie bielizny i jej zawieszanie, niesienie ciężkiej siatki z zakupami, ścieranie kurzu itp.
 - e) Układanie i rozwiązywanie zadań tekstowych w zespołach (dotyczą robienia zakupów).
Zespół „Sarenek” przygotował dla poszczególnych grup kartki z działaniami typu: 3+2; 5-3. Dzieci wykonują odpowiedni rysunek oraz układają zadania tekstowe. Zespół wybiera delegata, który przedstawi klasie zadanie i rozwiązanie.
Ocena pracy – za pomysłowy tekst, staranny rysunek i prawidłowe rozwiązanie.
 - f) Wybór prac, które mogą wykonywać dzieci.
Przypominamy o sposobie zachowania się na ulicy podczas robienia zakupów.
 - g) Opracowanie piosenki „Pomogę mamusi”.
Zespół „Mrówek” przygotował na dziś tę piosenkę i nauczył całą klasę. Dodatkowo wystąpił element twórczości samorodnej. Dzieci ułożyły dodatkowo jedną zwrotkę piosenki.
 - h) Liczenie prac, które dzieci już wykonują w domu.
Stosowanie określeń: *mniej, więcej*. Obliczanie *o ile więcej, o ile mniej*.
 - i) Praktyczna nauka zamykania pod kierunkiem mam.
Choć mamy rączki małe (jak w piosence) nauczymy się poprawnie zamykać. Oglądanie scenki „Plama na podłodze” w wykonaniu zespołu „Słowików”. Dlaczego musimy się uczyć. – Oglądanie i wypowiedzanie się na temat historyjki obrazkowej „Jak Michaś pomagał mamie?” (przykład niewłaściwej pomocy z powodu braku odpowiednich umiejętności).
- Zespoły podjęły pracę społeczną – uporządkujemy wybrane miejsce w szkole. Mamy oceną pracę zespołów.

- j) Sprawozdanie z wywiadu, który przeprowadził zespół „Mrówek” z panią woźną.
Pytania, które zadawały dzieci, zamieszczono na końcu konspektu.
Wymienianie czynności, które należy wykonać, aby oczyścić zabrudzoną podłogę.
Stwierdzamy, że należy szanować pracę innych ludzi, a więc – w domu, w szkole, wszędzie.
- k) Analiza i synteza wyrazu podstawowego: mama.
W nagrodę za wzorową pracę czeka nas nagroda. Dzieci lubią pisać, więc za chwilę napiszemy wyraz bardzo nam bliski i drogi.
Omawianie obrazka i odwracanie podpisu; odczytanie: *mama*. Jakie głosy (głoski) słyszemy?
- l) Niespodzianka kolejnego zespołu.
„Wiewiórki” rozłożyły na ławkach obrazki przedstawiające mamę oraz karteczki z literkami (chwilowo odwrócone). Najpierw odkrywamy znane literki, a potem nowe (po naradzie zespołu).
Ilustracja przedstawiająca mamę.
- ł) Pisanie wyrazu podstawowego: mama oraz litery: m, M.
„Wiewiórki” kontrolują pracę poszczególnych grup. Kiedy mówimy o naszych mamusiach, to wyraz ten możemy pisać na początku wielką literą – poprawianie napisu, np. *motyl, misa*.
- m) Wyszukiwanie w zespołach wyrazów rozpoczynających się od: m.
- n) Wykonywanie dla mam pamiątkowych pocztówek.
Zespół wykonuje jedną pocztówkę dla mamy, która dziś sprawowała nad nim opiekę.
Dzieci muszą się wykazać umiejętnością zaplanowania i podziału pracy. Podkreślanie różnicy znaczeń wyrazów w następujących zwrotach: *Mam jabłko, Laurki dla mam*.
O zakończeniu pracy dzieci meldują za pomocą sygnalizatorów.
Ocena prac zgodnie z ustalonymi wcześniej normami: pomysłowość pracy, estetyczne wykonanie, zawartość poszczególnych elementów, zachowanie dzieci, zgodne współdziałanie.
- o) Uroczyste składanie obietnicy i wręczenie laurek.
Wręczenie laurek poprzedzone zostało uroczystym składaniem postanowień. W klasie panuje odpowiedni nastrój: zapalono kominki, dzieci mają oczy zamknięte, aby zachować tajemnicę, rączki wyciągnięte w kierunku proporczyków (tylko te dzieci, które pragną złożyć obietnicę, obowiązuje zasada dobrowolności).
Tekst obietnicy: *Choć mamy rączki małe, postaramy się ze wszystkich sił pomagać kochanej mamusi w pracy*.
- p) Przedstawienie krótkiego programu artystycznego.
Zaprosiliśmy też starszą koleżankę, która odśpiewała pieśń „Mama”.
- 5) Omówienie zadania domowego.
Zgodnie z postanowieniem, pomogę mamusi w pracy i przyniosę karteczkę z podpisem rodziców. Karteczki te złożymy do klasowego skarbca.
- 6) Podsumowanie i ocena pracy zespołów w ciągu dnia.
Zliczenie zdobytych punktów. Gratulacje i nagrody dla zwycięskiej grupy.
- 7) Zakończenie lekcji.
Żegnamy się nowo poznaną piosenką i okolicznościowym hasłem.

Załączniki

1) List matki.

Proszę Pani! Bardzo wzruszyła mnie uroczystość „Zdobycia miana pierwszoklasy”. Dzieci bardzo ładnie pracowały i składały piękne postanowienia. Byłam bardzo ciekawa, czy moje dziecko będzie starało się wykonać podjęte zobowiązanie. Z radością stwierdziłam, że moje dziecko rzeczywiście pilnie odrabia lekcje, stara się słuchać moich poleceń, a nawet coraz częściej pomaga w różnych pracach domowych, a ja przecież mam stale pełne ręce roboty. Czy inne dzieci również tak postępują? Chciałabym, żeby matki wszystkich dzieci z naszej klasy były tak zadowolone ze swoich pociech, jak ja.

Matka

2) Pytania przygotowane przez dzieci w celu przeprowadzenia wywiadu z panią woźną.

- Czy dzieci w naszej szkole szanują podłogę?
- Co trzeba zrobić, aby odświeżyć zabrudzoną podłogę?
- Czy podłoga się tylko brudzi czy też niszczy?
- Przez co podłoga się najbardziej niszczy?
- W imieniu całej klasy przyrzekamy, że będziemy dbać o czysty wygląd podłogi w naszej sali.

Kończąc rozważania na temat powyższej koncepcji warto wspomnieć, iż to właśnie Muszyńskiej przypisuje się wprowadzenie do literatury przedmiotu powszechnie stosowanego dzisiaj terminu **integralna jednostka tematyczna**.

KONCEPCJA INTEGRACJI W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM M. CACKOWSKIEJ

Zwolennikiem **integracji w nauczaniu początkowym** jest także Maria Cackowska (1994 a). Główne założenia opracowanego przez nią modelu edukacji wczesnoszkolnej to:

- nauczanie powinno być nastawione na pobudzanie działalności poznawczej dziecka oraz rozwijanie jego postaw twórczych przez skłanianie do podejmowania różnorodnej działalności;
- kształcenie powinno być ukierunkowane na uczenie sposobów rozwiązywania różnorodnych problemów, które są uczniom bliskie i związane z ich najbliższym otoczeniem, a ich rozwiązanie możliwe przy wykorzystaniu nabytych doświadczeń;
- w procesie dydaktyczno-wychowawczym należy łączyć trzy rodzaje aktywności: emocjonalną, intelektualną i praktyczną;
- należy zapewnić możliwość rozwoju każdemu dziecku;
- trzeba uwzględnić podmiotowość dziecka w stosunkach nauczyciel – uczeń, w systemie diagnozowania i oceniania jego osiągnięć szkolnych;
- system wartości powinien być jasny, oparty na aktywności jednostki i normach moralnych grupy (za: Adamek 1997).

Praktycznym odzwierciedleniem tychże założeń jest konkretna koncepcja edukacji wczesnoszkolnej, obejmująca dzieci już od 6. roku życia (od klasy 0). Zakłada ona integrację treści, celów i metod nauczania – uczenia się w procesie edukacyjnym, co pociąga za sobą również odpowiednie rozwiązania organizacyjne. Autorka dzieli edukację wczesnoszkolną na dwa cykle, a mianowicie:

- cykl pełnej integracji, czyli nauczania łącznego;
- cykl integracji wybiórczej, czyli nauczania skorelowanego.

Przyjmując, iż nauczanie początkowe obejmuje klasy 0–III, powyższy podział można przedstawić według następującego schematu:

Integracja pełna, klasy 0–I	Integracja wybiórcza, klasy II–III
<p>Opracowywanie tematyki powinno zmierzać do całkowitego zacierania granic między przedmiotami i kształtowania w umysłach dzieci scalonego obrazu świata, rozumienia procesów i zjawisk w nim zachodzących, związków i zależności między nimi, jak też roli człowieka w świecie przyrody oraz w społeczeństwie.</p>	<p>Efektom procesu nauczania – uczenia się powinno być scalenie treści pokrewnych dwu lub trzech przedmiotów wokół wspólnego tematu. Scalanie to może przyjąć formę korelacji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wewnątrzprzedmiotowej; • międzyprzedmiotowej; • synchronicznej; • asynchronicznej; • biernej; • czynnej².

Opracowując swoją koncepcję autorka wzięła pod uwagę obowiązujący wówczas program kształcenia w klasach I–III, który miał charakter przedmiotowy. Na podstawie tegoż programu zaprojektowane zostały integralne rozkłady materiału zachowujące strukturę przedmiotową, ale treści każdego przedmiotu podzielono na jednostki miesięczne, tygodniowe i dzienne. Każdej jednostce metodycznej przyporządkowano wspólny temat oraz wspólną tematykę scalającą. Tematyka ta koncentrowała się wokół różnych bliskich dziecku środowisk przyrodniczych i społecznych. Przy ich analizowaniu uwzględniano zawsze aktualną porę roku oraz aspekty: przyrodniczy, geograficzny, techniczny, produkcyjny, zdrowotny, historyczny, społeczno-kulturalny itp. Źródłem tematyki były także problemy społeczne i moralne, życie, zwyczaje i normy funkcjonujące w różnych wspólnotach, grupach społecznych i zawodowych. Brano także pod uwagę problemy zgłaszane przez same dzieci.

Integrację i korelację treści ułatwiać mają – zdaniem Cackowskiej (1994 a) – zaprojektowane w tychże rozkładach ciągi sytuacji dydaktycznych, zdarzeń, ćwiczeń oraz różnych form działalności uczniów, uzupełnione odsyłaczami do tekstów podręcznikowych, literatury pięknej i metodycznej, tekstami i partyturami piosenek, scenariuszami zabaw i gier, jak też wskazówkami o charakterze metodycznym.

² Wyjaśnienie powyższych terminów Czytelnik może znaleźć m.in. w publikacji Pasternaka pt. *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej* (1994).

Poniżej przedstawiamy przykład rozkładu treści nauczania w klasie II obejmujący jeden miesiąc (luty) (Cackowska 1994 b):

Klasa II

Czas realizacji	Lp.	Nazwa ośrodka	Tematyka szczegółowa
Luty	I	Wspomnienia z ferii zimowych	1. Zajęcia dzieci w czasie wolnych dni. 2. Krajobraz zimowy w naszej okolicy. 3. Zima w innych krajach.

JĘZYK POLSKI

Ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów

Czytanie głośne i ciche ze zrozumieniem. Ćwiczenia w stosowaniu pauz gramatycznych i logicznych. Odczytywanie wyrazów i krótkich zdań jednym rzutem oka. Odnajdywanie w tekście fragmentów na określony temat. Formułowanie pytań i odpowiedzi na podstawie utworu.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu

Swobodne wypowiedzi uczniów na temat własnych przeżyć, przeczytanych utworów; próby określenia stosunku do słuchanego tekstu; uzasadnienie własnych sądów. Wyróżnienie różnych form ekspresji treści. Redagowanie dłuższej, spójnej wypowiedzi. Układanie i zapisywanie zdań opisujących ilustracje. Ćwiczenia w przyspieszaniu tempa pisania.

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne

Wprowadzenie nowych wyrazów, związków frazeologicznych służących porównywaniu przedmiotów i czynności. Łączenie zdań przy pomocy spójników. Przekształcanie zdań pojedynczych w złożone.

Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne

Ćwiczenia wprowadzające i utrwalające pisownię wyrazów z *u – ó*, *ź – rz*. Wdrażanie do poprawnego zapisu przeczenia *nie* z czasownikami. Wykrzyknik na końcu zdania.

Materiały dydaktyczne

W. Badalska, *Rośniemy razem. Wypisy dla klasy 2*, Warszawa 1991.

Wiersze: Halina Szayerowa, *Odarpi*; Maria Terlikowska, *Zima w Afryce*.

W. Gawdzik, *Piszę i opowiadam. Klasa II*, Warszawa 1992.

Ćwiczenia utrwalające pisownię wyrazów z *u – ó*, *ź – rz* oraz przeczenia *nie* z czasownikiem.

M. Bober-Pełzowska, *Język polski. Klasa 2, semestr 2. Chodźmy razem*, Łódź 1992.

Czytanka: *Tropiciele*.

Wiersze: Zbigniew Jerzyna, *Zimowy las*; Tadeusz Kubiak, *Drzewo*.

Inne: Wiersze i ilustracje (np. Zabawy na śniegu).

ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE

Zagadnienia do opracowania

Elementy krajobrazu najbliższej okolicy – rzeźba terenu. Charakterystyczne cechy krajobrazu zimowego.

Sposoby realizacji

- wycieczka po miejscowości i najbliższej okolicy, obserwacja form terenu;
- ćwiczenia w określaniu rzeźby terenu (pagórkowaty, równina, dolina, wąwóz, wzgórze);
- oglądanie pocztówek, ilustracji, fotografii przedstawiających krajobraz najbliższej okolicy;
- zabawa konstrukcyjna – modelowanie w plastelinie wybranych form ukształtowania terenu (pagórek, dolina ...).

MATEMATYKA

- Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 z przekroczeniem progu dziesiętkowego (typu: liczba dwucyfrowa – jednocyfrowa);
- dodawanie i odejmowanie liczb dwucyfrowych w zakresie 100 (typu: $25+23=$, $23+48=$, $45-15=$, $45-29=$);
- rozwiązywanie różnorodnych zadań dotyczących czasu;
- pisanie dat;
- wykonywanie prostych obliczeń kalendarzowych;
- znajomość jednostek czasu (godzina, minuta, kwadrans, doba i ich skróty);
- odczytywanie wskazań zegara w zakresie godzin i minut;
- rozwiązywanie i układanie zadań tekstowych;
- znajomość i stosowanie terminów: suma, składniki, różnica;
- praktyczne stosowanie własności dodawania i odejmowania.

Czas realizacji	Lp.	Nazwa ośrodka	Tematyka szczegółowa
Luty	II	Dziecko jako członek narodu	1. Sylwetki wielkich Polaków: Fryderyk Chopin, Mikołaj Kopernik. 2. Obrazy z przeszłości naszej Ojczyzny.

JĘZYK POLSKI

Ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów

Słuchanie tekstu czytane przez nauczyciela. Ciche czytanie ze zrozumieniem. Wyszukiwanie w utworze i zapamiętywanie informacji istotnych ze względu na cel czytania. Formułowanie pytań i odpowiedzi na podstawie tekstu.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu

Słuchanie opowiadania nauczyciela. Rozmowy nauczyciela z dziećmi. Nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom. Wdrażanie do opowiadania zwięzłego w treści i przygotowanie do układania planu. Pisanie notatki o Fryderyku Chopinie. Układanie i zapisywanie zdań opisujących. Ćwiczenia w rozwijaniu i ograniczaniu składników zdań.

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne

Wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów i związków frazeologicznych – zastępowanie ich innymi. Grupowanie wyrazów i związków wyrazowych wokół tematu: „Muzyka Fryderyka Chopina”. Przekształcanie zdań pojedynczych w złożone i zdań złożonych w pojedyncze.

Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne

Ćwiczenia utrwalające pisownię spółgłosek dźwięcznych. Samodzielne wyjaśnianie zapisu wyrazów. Utrwalanie pojęcia przymiotnika. Pisownia *nie* łącznie z przymiotnikiem. Ćwiczenia sprawdzające pisownię: imion, nazwisk, nazw miast i państw.

Materiały dydaktyczne

W. Badalska, *Rośniemy razem*.

Czytanki: *Frycek w Szafarnii*; Oldrich Syrovatka, *Księżyc*.

Wiersze: Czesław Janczarski, *Żelazowa Wola*; Wiera Badalska, *Mikołaj Kopernik*; Danuta Gellnerowa, *Skansen w Łowiczu*; Tadeusz Kubiak, *Kwiaty ojczyste*.

W. Gawdzik, *Piszę i opowiadam*.

Ćwiczenia – przymiotniki. Pisownia spółgłosek dźwięcznych.

M. Bober-Pełzowska, *Chodźmy razem*.

Legenda: Legenda o założeniu Augustowa.

Wiersze: Czesław Janczarski, *Żelazowa Wola*; Jerzy Kierst, *Szopen*.

Inne: Nagrania utworów Chopina; wybrane teksty ze „Świerszczyka” i „Płomyczka”.

ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE

Zagadnienia do opracowania

Ludzie zasłużeni dla naszej miejscowości i najbliższej okolicy. Wydarzenia historyczne związane z naszą miejscowością i okolicą. Pomniki i miejsca pamięci narodowej w najbliższej okolicy.

Sposoby realizacji

- wycieczka po miejscowości i najbliższej okolicy (poszukiwanie miejsc, pomników, zabytków związanych z ważnymi wydarzeniami z przeszłości);
- zbieranie informacji (rozmowy, wywiady ze starszymi mieszkańcami miejscowości, przewodnikiem PTTK, nauczycielem historii) o ludziach zasłużonych dla okolicy, sławnych Polakach przebywających w miejscowości lub okolicy;
- poszukiwanie informacji na temat ważnych wydarzeń z przeszłości (praca z podręcznikiem);
- oglądanie pocztówek, ilustracji, fotografii, związanych tematycznie z historią regionu;
- wycieczka po ulicach rodzinnej miejscowości lub najbliższego miasta, osady – wskazywanie ulic nazwanych imieniem sławnych Polaków, ludzi zasłużonych dla miejscowości i okolicy.

MATEMATYKA

- Wykonywanie prostych obliczeń kalendarzowych;
- pisanie dat;
- rozwiązywanie i układanie zadań tekstowych z wykorzystaniem dodawania i odejmowania w zakresie 100;

- graficzne sposoby interpretacji dodawania i odejmowania (oś liczbowa, drzewa, grafy, schemat Venna itp.).

Czas realizacji	Lp.	Nazwa ośrodka	Tematyka szczegółowa
Luty	III	Najbliższa okolica	1. Nasza najbliższa okolica. 2. Zajęcia ludności w naszej miejscowości. 3. Osobliwość naszej okolicy. 4. Nasza miejscowość dawniej i dzisiaj.

JĘZYK POLSKI

Ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów

Sluchanie nagrań, opowiadań i tekstu czytanego przez nauczyciela. Czytanie głośne i ciche.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu

Sluchanie opowiadań nauczyciela. Swobodne wypowiedzi na temat własnej miejscowości. Rozmowy nauczyciela z dziećmi i dzieci ze sobą. Układanie i zapisywanie zdań. Zbiorowe układanie i zapisywanie wypowiedzi wielozdaniowej na temat wycieczki. Pisanie notatki kronikarskiej lub listu do kolegów z innej miejscowości.

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne

Wprowadzenie nazw zjawisk, cech, czynności oraz stosunków przestrzennych i czasowych. Grupowanie wyrazów wokół tematu: „Nasza miejscowość”. Stosowanie zwrotów grzecznościowych w rozmowie i listach.

Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne

Czasowniki jako wyrazy oznaczające czynności i stany. Pisownia wyrazów z *ą* i *ę* w pozycji przed *l*, *ł*. Ćwiczenia sprawdzające pisownię spółgłosek miękkich i dźwięcznych. Wielka litera w korespondencji. Skrót.

Materiały dydaktyczne

W. Gawdzik, *Piszę i opowiadam*.

Ćwiczenia: skrót, wielka litera w korespondencji. Czasownik

Inne: Wycieczka po miejscowości. Pisemka dla dzieci. Wycinki z prasy lokalnej odnoszące się do najbliższej okolicy.

ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE

Zagadnienia do opracowania

Zajęcia ludności specyficzne dla okolicy. Budownictwo na wsi i w mieście, w naszej okolicy. Zabytki i nowe obiekty. Folklor rodzinnego regionu. Najciekawsze miejsca w najbliższej okolicy.

Sposoby realizacji

- wycieczka po miejscowości lub najbliższej okolicy: wskazywanie miejsc pracy mieszkańców (zakłady przemysłowe, usługowe, urzędy, placówki handlowe, biura, instytucje kulturalne, oświatowe, gospodarstwa rolne – w zależności od specyfiki miejscowości i okolic);
- zbieranie informacji o specyficznych dla okolicy zajęciach ludzi (rozmowy, wywiady z mieszkańcami);
- obserwacja budownictwa w miejscowości i okolicy;

- porównywanie budownictwa na wsi i w mieście (wygląd budynków; przeznaczenie, materiały, z których zostały wykonane);
- ćwiczenia w rozróżnianiu starych i nowych budowli (na wsi i w mieście);
- zbieranie, porządkowanie ilustracji, pocztówek dotyczących zabytków danej miejscowości i jej okolicy;
- zabawa w przewodników po okolicy – określanie najbardziej atrakcyjnych miejsc (zabytki, piękno krajobrazu itp.);
- wycieczka do muzeum, skansenu: poznawanie dawnych przedmiotów użytku codziennego, wyglądu starych domostw;
- obserwacja (bezpośrednia lub pośrednia) regionalnego stroju ludowego;
- urządzenie wystawki folklorystycznej w klasie.

MATEMATYKA

- Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 (bez przekroczenia i z przekroczeniem progu dziesiątkowego – różne przypadki działań, opracowywanie zgodnie z zasadą stopniowania trudności);
- dodawanie i odejmowanie wyrażeń mianowanych i dwumianowanych;
- odczytywanie wskazań zegara w zakresie godzin i minut;
- wykonywanie obliczeń zegarowych;
- wykonywanie obliczeń pieniężnych;
- rozwiązywanie i układanie zadań tekstowych związanych z mierzaniem, ważeniem, płaceniem itp.;
- praktyczne stosowanie własności dodawania i odejmowania.

TECHNIKA

Praca rzemieślników i zakłady pracy w otoczeniu ucznia.

Wykonywanie pracujących misiów.

(W wersji oryginalnej w tym miejscu znajduje się schematyczny rysunek przedstawiający sposób wykonania tychże misiów.)

Materiały

Cienka tektura, listewki drewniane, styropian lub korek, pinezki lub gwoźdźdiki, klej.

Wiadomości i umiejętności

Rozróżnianie surowców, półfabrykatów, wyrobów gotowych. Planowanie pracy. Cięcie tektury, klejenie, łączenie za pomocą pinezek lub gwoździ.

PLASTYKA

A. Zadania plastyczne

Przedstawienie osób, pejzażu, architektury barwą i kreską z uwzględnieniem faktury. Temperatura barw.

Tematyka

Ośnieżona okolica. Zimowe spotkanie.

Materiały i techniki

Klejówka, patyk. Rysowanie patykiem w mokrej klejówce. Rysowanie patykiem, barwnymi tuszami.

Uwagi o realizacji

Inspiracja: wspomnienia z ferii.

B. Zadania plastyczne

Bryła jako środek wyrazu plastycznego. Barwa i rytm – elementy zdobienia naczyń. Przetwarzanie kształtu. Funkcja i forma.

Tematyka

Naczynia. Jestem garncarzem.

Materiały i techniki

Plastelina, tworzywo do oklejania niewielkiej butelki, by nadać jej inny kształt i charakter.

Uwagi o realizacji

Inspiracja – sztuka ludowa (garncarstwo: misy, garnki, dzbany, zwierzątka ceramiczne). Wprowadzenie pojęć: *garncarz*, *garncarstwo*. Przygotowanie do wprowadzenia pojęcia *ceramika*.

MATEMATYKA

ZAGADNIENIA DO REALIZACJI POZA TEMATYKĄ OŚRODKÓW

- Znajomość i stosowanie różnych sposobów dodawania i odejmowania w zakresie 100 z przekroczeniem progu dziesiętkowego;
- znajomość i stosowanie umów dotyczących kolejności wykonywania działań;
- znajomość i posługiwanie się jednostkami miar i ich skrótami;
- rozwiązywanie i układanie równań typu: $x+15=48$, $15+x=48$, $x-5=37$, $x-19=36$;
- dokonywanie obliczeń wyników wyrażeń z nawiasami.

Planując pracę na okres jednego tygodnia w klasach 0–I należy konstruować przede wszystkim integralne jednostki tematyczne, natomiast w klasach II–III – integralne jednostki metodyczne realizowane w czasie nieznormalizowanym, dostosowanym do zakresu treściowego jednostki i zainteresowań uczniów oraz lekcje przedmiotowe, których czas realizacji wynosi zwykle 45 minut. Pożądane jest, aby w klasie II dominowało przede wszystkim nauczanie integralne, w klasie III zaś częstotliwość lekcji powinna stopniowo wzrastać.

Dla realizacji – najlepiej wspólnie z uczniami zaplanowanych – tematów jednostek integralnych i wynikających z nich zadań, wskazane jest powoływanie stałych i doraźnych zespołów. Na przykład przygotowując uroczystość klasową każdy zespół będzie realizował inne zadania: przygotowanie ogłoszenia, blankietów zaproszeń dla gości, wyuczenie się wierszy i pieśni okolicznościowych, dekorowanie klasy, przygotowanie poczęstunku, zabaw, konkursów itp. W zajęciach na tym poziomie preferować należy zabawowe, aktywne formy pracy. Praca poznawcza oparta na całodziennym scenariuszu powinna mieć najczęściej charakter gier dydaktycznych lub zajęć badawczych, twórczych. Rozwiązanie takie stwarza warunki do aktywności właściwej dla wieku uczniów – do zabawy, w trakcie której znajdują zastosowanie takie formy działalności, jak: ekspresja plastyczna, techniczna, muzyczna czy ruchowa (za: Adamek 1997). Ogromna jest tutaj rola nauczyciela, który powinien prowadzić daną klasę przez cały okres edukacji wczesnoszkolnej. Powinien on nie tylko rejestrować pomysły i oczekiwania dzieci, ale inspirować i pobudzać ich aktywność zarówno w trakcie projektowania treści i form pracy, jak

i podczas realizacji tematyki i podjętych zadań. Powinien dbać również o włączenie dzieci do kontroli i oceny ich pracy.

Obok jednostek integralnych, na realizację których można przeznaczyć od kilku do kilkunastu lekcji, prowadzić należy pojedyncze lekcje przedmiotowe, poświęcone realizacji różnych pojęć, np.:

- z matematyki: Monografia liczby 5; Związki dodawania z odejmowaniem; Algorytmy działań pisemnych; Algorytm rozwiązywania zadań;
- z języka polskiego: Pojęcie rzeczownika, funkcja rzeczownika w zdaniu; Związki rzeczownika z przymiotnikiem; Zasady stopniowania przymiotników; Pisownia rz po spółgłoskach; Pisownia głosek podlegających ubezdźwięcznieniu itp.;
- ze środowiska społeczno-przyrodniczego: Stany skupienia wody; Zasady przechodzenia przez jezdnię; Warunki życia roślin; Budowa kwiatu (owocu) itp. (Cackowska 1994 a).

Wcześniej akcentowano już, iż obok integracji treści, autorka przewiduje również integrację nauczania i wychowania, tj. równoległą realizację w procesie edukacyjnym celów poznawczych i wychowawczych. Aby to osiągnąć należy tak projektować treści kształcenia, aby zawsze obejmowały określone aspekty wychowawcze, ważne dla kształtowania wrażliwości i świadomości społeczno-moralnej, jak też postaw i zachowań uczniów. Ponadto należy intencjonalnie organizować odpowiednie sytuacje wychowawcze, które będą pobudzały pozytywną motywację i aktywność dzieci, umożliwiały im wybór pożądaných zachowań.

Kolejnym wyróżnikiem integralnego systemu nauczania początkowego w ujęciu Cackowskiej (1994 a) jest integracja metodyczna, mająca na względzie świadome różnicowanie metod pracy dydaktycznej w celu pełnego rozwoju osobowości dzieci. Autorka zakłada tutaj wykorzystanie wszelkich metod wynikających z koncepcji kształcenia wielostronnego opracowanej przez Okonia. Zatem w trakcie każdej jednostki metodycznej stosować należy wszystkie strategie kształcenia i związane z nimi metody nauczania–uczenia się.

Przypomnijmy, iż według Okonia (1987) koncepcja wielostronnego nauczania – uczenia się obejmuje:

- uczenie się przez przyswajanie (z tym sposobem uczenia się związane są metody asymilacji wiedzy oparte głównie na aktywności poznawczej o charakterze reprodukcyjnym, czyli tzw. metody podające);
- uczenie się przez odkrywanie (w tym przypadku główną rolę odgrywają metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy zwane metodami problemowymi, które oparte są na twórczej aktywności poznawczej ucznia wyrażającej się rozwiązywaniem problemów);
- uczenie się przez przeżywanie (pierwszorzędną rolę pełnią tutaj metody waloryzacyjne zwane inaczej eksponującymi, wykorzystujące aktywność emocjonalno-artystyczną uczniów);
- uczenie się przez działanie (ten sposób przyswajania wiedzy, a zwłaszcza umiejętności związany jest z metodami praktycznymi, cechującymi się przewagą aktywności praktyczno-technicznej).

Przedstawiona tutaj koncepcja integracji w nauczaniu początkowym umożliwia – zdaniem Cackowskiej (1994 a) – złagodzenie cesury między przedszkolem

i szkołą z jednej strony, z drugiej zaś między nauką początkową a wyższymi szczeblami kształcenia.

PROGRAM NAUCZANIA „ZINTEGROWANA EDUKACJA Wczesnoszkolna” AUTORSTWA J. HANISZ

W 1998 roku nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych ukazał się program nauczania w klasach 1–3 zatytułowany „**Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna**” (1998). Powstał on w ramach Zespołu Programowego działającego pod przewodnictwem Ryszarda Więckowskiego, a jego autorką jest **Jadwiga Hanisz**. Program ten jest opracowaniem na wskroś nowoczesnym. Różni się od dotychczasowych programów nauczania zarówno konstrukcją, jak i sposobem prezentowania treści i zasad edukacji. Zgodnie z nowymi trendami (por. m.in. Komorowska 1999) zawiera on takie składniki, jak:

- cele nauczania;
- treści (materiał) nauczania;
- przewidywane osiągnięcia uczniów;
- uwagi o realizacji, inaczej można powiedzieć – procedury osiągania celów;
- uwagi o kontroli i ocenie osiągnięć uczniów.

Zdaniem autorki (*Program nauczania...* 1998), nadrzędnym celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w osiąganiu możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowego korzystnego dla niego i dla społeczności, w której żyje i z której dorobku korzysta.

Wspomaganie to powinno zatem dotyczyć:

- harmonijnego rozwoju wrodzonych predyspozycji we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej i moralnej, bez wyraźnego akcentowania którejkolwiek z tych sfer;
- nabywania wiedzy o sobie i otoczeniu;
- nabywania metod poznawania siebie i rzeczywistości;
- opanowania umiejętności komunikowania się w formie bezpośredniej (mówienie, słuchanie, mimika, gest) oraz w formie pośredniej (pisanie, czytanie, malowanie, śpiewanie, matematyzowanie); porozumiewania się za pomocą: słowa, liczby, dźwięku, ruchu, gestu, barwy.

Tak sprecyzowane cele wymagają edukacji, w której:

- program jest całkowicie zogniskowany na dziecku i jego rozwoju;
- dziecko jest osobą posiadającą swoją osobistą godność, którą w procesie edukacyjnym należy uszanować oraz swoją wartość, którą należy doceniać;
- szkołę należy dopasować do dziecka i jego możliwości; każde dziecko jest niepowtarzalną indywidualnością, która realizuje swój potencjał rozwojowy w miarę swoich możliwości;
- dziecko należy wspomagać w całościowym rozwoju, a nie tylko umysłowym;
- świat, jako zintegrowaną strukturę, należy dziecku przedstawić w całości, w jego związkach i zależnościach; bardziej podkreślać sposoby i metody poznawania rzeczywistości (wiem, jak ...) niż zasób wiedzy (wiem, że ...), a tym samym przygotować do dalszej systematycznej nauki w klasach wyższych, do samokształcenia, do dalszego rozwoju i samorozwoju (*Program nauczania...* 1998).

Materiał nauczania będący „tworzywem” realizacji scharakteryzowanych wyżej celów edukacyjnych został zorganizowany w ramach dziewięciu kierunków (rodzajów) edukacji, chociaż nie wykluczono możliwości podziału edukacji na tradycyjne przedmioty nauczania.

Wspomniane kierunki edukacji to:

- polonistyczna;
- przyrodnicza;
- matematyczna;
- techniczna;
- plastyczna;
- muzyczna;
- motoryczno-ruchowa;
- zdrowotna;
- społeczna.

Treści edukacyjne każdego z tych kierunków przedstawione zostały w programie w postaci **strukturalnego układu pojęć**, bez podziału na poszczególne lata nauczania. Rozwiązanie takie ma ułatwić nauczycielowi podejmowanie decyzji o tym, które pojęcia i w jakiej kolejności należy realizować, w zależności od poziomu rozwoju uczniów i warunków, w jakich odbywa się edukacja. W myśl nowych założeń program zawiera także wykaz osiągnięć ucznia, w którym zaakcentowano, co uczeń powinien: **wiedzieć**, **rozumieć** i **umieć**. Wykaz ten nie precyzuje osiągnięć ucznia po ukończeniu kolejnych klas: pierwszej, drugiej, bowiem autorka programu zakłada spiralny układ realizacji treści, a więc kilkakrotny w kolejnych klasach powrót do pojęć podstawowych w celu poszerzenia ich zakresu znaczeniowego i utrwalenia, co pozwoli uczniowi na pogłębienie znajomości ich istotnych cech oraz umieszczenie ich w strukturze posiadanej wiedzy. Dzięki takiej realizacji treści edukacyjnych nauczyciel unika zbędnego pośpiechu i skupia większą uwagę na ogólnym rozwoju dziecka.

Poniżej przedstawiamy fragment układu treści nauczania w zakresie edukacji społecznej.

Omawiając realizację programu, autorka akcentuje konieczność ukazywania dziecku **kompleksowego obrazu świata**, co oznacza, iż należy uczyć go struktur wiedzy, a nie pojedynczych, oderwanych elementów. Od początku edukacji należy zwracać uwagę dziecka na to, że elementy struktury mają układ hierarchiczny, że każdy element ma w danej strukturze określone miejsce, że coś znaczy. Twórcza, ukierunkowana i w miarę możliwości samodzielna rekonstrukcja struktur prowadzi dziecko do przyswojenia wiedzy zrozumiałej. Będzie to możliwe, gdy nauczyciel będzie w stanie zorganizować proces poznania świata przez dziecko w taki sposób, aby czuło ono, iż jest w samym centrum tego procesu, aby miało świadomość, że to ono poznaje, odkrywa, przyswaja wiedzę o świecie. Koniecznym warunkiem w tym zakresie jest wywołanie u dziecka **zdziwienia**, które zatrzyma jego uwagę na przedmiocie tegoż zdziwienia. Jego naturalną konsekwencją będzie pytanie: co? dlaczego? Odpowiedzi powinno szukać dziecko w trakcie własnej aktywności poznawczej zorganizowanej przez nauczyciela dzięki zastosowaniu całej gamy rozmaitych metod kształcenia: poszukujących, werbalnych i praktycznych; zawierających dużo obserwacji, eksperymentowania, działania, form zabawowych,

teatralnych, ruchowych, pantomimicznych czy muzycznych. Rozmaitość metod sprzyja nie tylko zdobywaniu wiedzy, ale rozwija dziecko pod względem fizycznym, psychicznym, etycznym oraz kształtuje u niego poczucie swojego JA i własnej wartości.

Realizacja programu „Zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” wymaga specyficznej organizacji pracy:

- Rezygnuje się – podobnie, jak w innych koncepcjach integralnego nauczania w klasach początkowych – z 45-minutowych lekcji. Respektowany jest jedynie dzienny przydział czasu (3 lub 4 godziny), który dzieli się między rodzaj wykonywanych przez dzieci czynności umysłowych i praktycznych. Przerwy w zajęciach są dostosowywane do faktycznych potrzeb dzieci. Należy przy tym przestrzegać, aby fazy pracy i odpoczynku wzajemnie się przeplatały, by zajęcia wykonywane w pozycji siedzącej przeplatane były z zajęciami ruchowymi.
- Rezygnuje się z tradycyjnego podziału na przedmioty nauczania. W ich miejsce organizuje się całodienne zajęcia sytuacyjno-zadaniowe. W planie takich zajęć musi być jasno określone **pojęcie bazowe** (kluczowe, węzłowe, centralne), wokół którego koncentrujemy wszystkie rodzaje działalności dziecka oraz precyzyjnie wyszczególnione **zadania** przewidziane do wykonania przez dzieci. Realizacja zajęć w układzie całodniowym (kilkudniowym, tygodniowym) pozwala unikać zbędnego pośpiechu i sprzyja dokładnemu zbadaniu przez dzieci struktur, w jakich pojawiają się nabywane pojęcia.
- Pojęcia bazowe powinny mieć związek z najbliższym otoczeniem dziecka. Mogą nimi być naturalne ekosystemy: las, pole, park, łąka; miejscowe zabytki: pomniki, muzea, rezerваты, skanseny, miejsca ważnych wydarzeń; obyczaje: tradycje związane z porami roku, sposobami obchodzenia świąt; dzieła artystyczne: obrazy, pieśni, rzeźby; wytwory techniki, ciekawi ludzie itp. W strukturze pojęcia bazowego nauczyciel musi wyróżnić jego elementy, a następnie przełożyć na język czynności praktycznych i umysłowych ucznia tak, by wystąpiły wszystkie rodzaje edukacji: polonistyczna, przyrodnicza, matematyczna, plastyczna, muzyczna, techniczna, motoryczno-ruchowa, zdrowotna i społeczna (*Program nauczania...* 1998).

Zgodnie z zaleceniami programu „Zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” zrezygnować należy z oceny cyfrowej. Ocenę taką dopuszcza się jedynie z edukacji polonistycznej, matematycznej i przyrodniczej. W trakcie oceny bieżącej nauczyciel powinien wskazywać pozytywne elementy pracy i nagradzać je w formie słownej, gestu czy uśmiechu oraz zwracać uwagę na jej mankamenty i motywować ucznia do ich poprawienia, udoskonalenia. Na koniec roku lub semestru nauczyciel dokonuje natomiast oceny opisowej, która powinna mieć charakter diagnostyczno-informacyjny oraz motywacyjno-afirmacyjny.

Omawiany w tym miejscu program adresowany jest przede wszystkim do nauczycieli ambitnych, twórczych, realizujących proces edukacji w sposób nowatorski. Jego realizacja zmusza bowiem do bardzo precyzyjnego projektowania pracy, w której przewidziane do realizacji pojęcia i rodzaje aktywności dziecka łączyć będą się w sposób naturalny i wzbudzać zainteresowania uczniów.

Pojęcia	Przewidywane osiągnięcia ucznia
<pre> graph LR A("„Ja” i moja osoba") --> B[moje zmysły] A --> C[moja wyobraźnia] A --> D[moje ciało] A --> E[moje emocje] A --> F[mój intelekt] A --> G[moja wartość] B --> B1[dostrzeganie walorów poszczególnych zmysłów] B --> B2[porównywanie wrażeń] B --> B3[Rozwój wrażliwości zmysłowej] C --> C1[odczuwanie nieskończonego zasobu możliwości wyobraźni] C --> C2[świadomy trening wyobraźni ukierunkowany na rozwiązywanie problemów i] D --> D1[odkrywanie możliwości poszczególnych części ciała] D --> D2[doskonalenie ich np. do celów ekspresyjnych] D --> D3[troska o zdrowie] E --> E1[nazywanie i sposób wyrażania określonych emocji] E --> E2[ekspresja emocji] E --> E3[pokonywanie emocji negatywnych] E --> E4[asertywność] F --> F1[strategia zapamiętywania] F --> F2[Przłamywanie stereotypów myślowych] F --> F3[śledzenie własnych myśli] F --> F4[ćwiczenia myślenia] F --> F5[znajdowanie przyjemności w myśleniu] G --> G1[w wielu rzeczach jestem dobry] G --> G2[są sytuacje w których jestem ważny, potrzebny] </pre>	<p>Postrzeganie swojej indywidualności – budowanie pozytywnego obrazu siebie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • moje zmysły pozwalają mi poznać rzeczywistość; muszę je doskonalić; • w mojej wyobraźni wszystko jest możliwe; muszę ją rozwijać; • moje ciało składa się z różnych części, a każda wykonuje inne czynności; ciało należy ćwiczyć, dbać o nie, utrzymywać w zdrowiu; wiem, co szkodzi mojemu zdrowiu; • muszę pamiętać, że moje emocje i sposób ich wyrażania może być dla innych przyjemny bądź nieprzyjemny; postaram się opanować emocje negatywne; chcę mieć „dobre serce”; • mój umysł to moja mądrość, moja wiedza; muszę go pielęgnować i rozwijać; • posiadam swoją wartość; wiem w czym jestem dobry, a w czym najlepszy; wiem, w których sytuacjach jestem ważny.

NAUCZANIE ZINTEGROWANE W KLASACH NIŻSZYCH M. KOWALIK-OLUBIŃSKIEJ I W. ŚWIĘTEK

Małgorzata Kowalik-Olubińska i Wacława Świętek (1999), nawiązując do źródeł historycznych oraz do koncepcji współczesnych, sformułowały własne stanowisko w kwestii rozumienia **nauczania zintegrowanego w klasach niższych**. Ich propozycje wyraźnie wychodziły naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli przygotowujących się do realizacji nowej koncepcji edukacji wczesnoszkolnej immanentnie związanej z reformą systemu oświaty, która weszła w życie we wrześniu 1999 roku.

W swojej koncepcji autorki opowiedziały się za rozpatrywaniem integracji w zakresie:

1. Treści – co oznacza scalanie, łączenie treści należących dotychczas do programów różnych przedmiotów w logicznie powiązane struktury.
2. Celów – co oznacza łączne realizowanie celów poznawczych, kształcących i wychowawczych, przenikanie się procesów nauczania i wychowania.
3. Metodycznym – co oznacza stosowanie różnorodnych wzajemnie uzupełniających się metod i form edukacyjnej pracy uczniów w celu ich harmonijnego rozwoju w trakcie podejmowania wielorakiej aktywności.
4. Organizacyjnym – co oznacza naprzemienne stosowanie różnych rodzajów aktywności uczniów w odcinkach czasowych regulowanych ich możliwościami, potrzebami i rytmem biologicznej sprawności. Podstawową jednostką organizacyjną jest w tym przypadku nie lekcja szkolna, lecz **dzień pracy i wielorakiej aktywności uczniów, dzień zintegrowanych zajęć**, przy czym w zintegrowany dzień pracy wplatać należy elementy zajęć przedmiotowych służących rozwojowi sprawności i umiejętności głównie z zakresu języka polskiego i matematyki.

Wspomniane wcześniej scalanie treści jest wyrazem odchodzenia od nauczania przedmiotowego na rzecz ujmowania ich w ramy **zintegrowanych ośrodków tematycznych**. Te ostatnie mogą mieć charakter wąski, możliwy do opracowania w ciągu jednego dnia, bądź obszerniejszy, wymagający dłuższego czasu realizacji. Każdy dłuższy ośrodek, oprócz tematu głównego, zawiera szereg tematów szczegółowych.

Głównymi tematami zintegrowanych ośrodków mogą być:

- Moje miasto;
- Nasze osiedle;
- Moja wieś;
- Przygotowanie przyrody do zimy;
- Przygotowanie się człowieka do zimy;
- Piękna nasza Polska cała;
- Piękna nasza ziemia cała;
- Wiosna na naszych polach;
- Nasz chleb powszedni;
- Co to jest czyn bohaterski?
- Mama, tata i ja;
- Ja i sport;
- Ja i książki.

Tematy powyższe po odpowiednim przeredagowaniu, innym sformułowaniu, mogą być realizowane na wszystkich poziomach klas początkowych. Należy tylko pamiętać o odpowiednim zakresie pojęć i stopniu trudności, który powinien być taki, aby zaciekał wszystkie dzieci, stawiał je w nowych sytuacjach i **wyprzedzał nieco poziom ich aktualnego rozwoju**. Przy ich realizacji koniecznie przestrzegać należy następujących wskazań:

- nie stosować pedagogiki „czterech ścian”;
- nie przeceniać podręcznika jako jedyne źródła wiedzy;
- dać dzieciom szansę samorealizacji i odpowiedzialności za wykonywane zadania.

W myśl tych wskazań podstawową formą pracy jest wycieczka, zwłaszcza taka, której współorganizatorami są sami uczniowie. W jej trakcie zdobywają oni „najprawdziwszą” wiedzę poprzez obserwację i czynny udział w poznawanych zjawiskach i procesach.

Proponowane przez autorki tematy zajęć obejmują wszystkie kierunki edukacji. Jest w nich dużo miejsca na ćwiczenia w zakresie edukacji matematycznej i polonistycznej, lecz szczególnie bogata w treść jest edukacja przyrodnicza i społeczno-środowiskowa związana z życiem jednostki i społeczności, z problematyką rodziny i życiem dzieci w Polsce i innych krajach. Tematyka ta stwarza także ogromne możliwości w zakresie wyrażania swoich przeżyć i potrzeb w formie ekspresji werbalnej, plastycznej, technicznej, muzycznej czy wreszcie motoryczno-ruchowej.

Poniżej – za autorkami (Kowalik-Olubińska i Świątek 1999) – podajemy przykład ujęcia tematu głównego i tematów szczegółowych oraz realizacji jednego z tych ostatnich:

Temat główny zintegrowanego ośrodka zajęć: *Moje miasto*

Tematy szczegółowe:

1. Położenie naszego miasta i legendy z nim związane.
2. Stare i nowe dzielnice miasta.
3. Ulice i sklepy, instytucje i urzędy.
4. Praca naszych rodziców, fabryki i zakłady pracy.
5. Zabytki, życie kulturalne, teatr, muzeum, galeria sztuki.
6. Oświata i szkolnictwo – szkoły wyższe, średnie, podstawowe, przedszkola i żłobki.
7. Opieka zdrowotna w naszym mieście, szpitale i przychodnie zdrowia.
8. Przyroda w naszym mieście.

Zadania poznawczo-wychowawcze: rozbudzenie motywacji do zdobywania informacji i wiadomości o swoim mieście w kontaktach z innymi ludźmi, wdrażanie do rozumienia zjawisk zachodzących w miastach, w otoczeniu przyrodniczym, społecznym, kulturalnym, technicznym i gospodarczym, rozwijanie wrażliwości moralnej na potrzeby innych ludzi, budzenie uczucia dumy z osiągnięć miasta i jego znaczenia w kraju.

Zakres treści w poszczególnych dziedzinach edukacji:

- edukacja polonistyczna:** kształcenie poprawnej wymowy i ekspresji słowa, wypowiedzianie się zdaniami rozwiniętymi i złożonymi, wspólne i samodzielne, ustne i pisemne redagowanie wypowiedzi wielozdaniowej, opis, opowiadanie, sprawozdanie i swobodny tekst, wdrażanie do umiejętności słuchania nauczyciela jako wzoru, słuchanie nagrań płytowych legend w wykonaniu aktorów jako wzoru poprawnej polszczyzny, doskonalenie techniki czytania, zwracanie uwagi na przestankowanie i naturalną intonację, sięganie do różnych źródeł informacji: wywiad, encyklopedia, rocznik statystyczny, prasa codzienna, książki popularnonaukowe;
- edukacja przyrodniczo-społeczna:** rozwijanie umiejętności praktycznego działania w celu poznawania i rozumienia zjawisk życia miasta we wzajemnych związkach i postawy badacza w odkrywaniu zależności między działalnością władz miasta a funkcjonowaniem różnych instytucji oraz działań środowiskowych, stosowanie elementów wychowania przez pracę – udział w pracach ogrodniczych przy upiększaniu miasta, poznawanie narzędzi ogrodniczych i posługiwanie się nimi;
- edukacja matematyczna:** wdrażanie do nabywania umiejętności i sprawności w odczytywaniu danych statystycznych i posługiwanie się nimi w praktycznych zadaniach, doprowadzenie do zrozumienia pojęć: budżet miasta, dochody i wydatki, podatki, świadczenia, wyszukiwanie związków między liczbami w zadaniach, wprowadzenie symboli literowych i nieliterowych jako przygotowanie do rozwiązywania równań, rozpoznawanie i nazywanie różnych figur geometrycznych w związku z pracami ogrodniczymi w mieście;
- edukacja plastyczna:** projektowanie wzorów dekoracji kwietników i trawników, oglądanie wystawek prac uczniów, wyrażanie sądów i ocen, posługiwanie się wyrażeniami języka plastyki, wyzwalanie własnej ekspresji w rysunku „Moje miasto teraz i w przyszłości”;
- edukacja techniczna:** uświadamianie uczniom obecności techniki w otoczeniu i jej wpływu na życie codzienne, racjonalne korzystanie z różnych urządzeń technicznych, oglądanie nowych aparatów telefonicznych na ulicach miasta, posługiwanie się nimi;
- edukacja muzyczna:** przygotowanie do uczestnictwa w kulturze poprzez próby nagrywania na taśmę magnetofonową własnych kompozycji muzycznych do wiersza o mieście, udział w koncercie muzyki polskiej w wykonaniu zespołu skrzypcowego uczniów szkoły muzycznej, wykonanie przedstawienia kukielkowego dla dzieci młodszych, nauczenie piosenki o naszym mieście;
- edukacja motoryczno-ruchowa:** kształtowanie umiejętności sportowo-rekreacyjnych, udział w sportowych zawodach dziecięcych, nauka pływania i zabawy w wodzie na szkolnym basenie, zasady bezpieczeństwa w wodzie, w szkole i na ulicy.

Temat główny: Moje miasto

Temat szczegółowy: Położenie mojego miasta i legendy z nim związane

Przebieg zajęć:

1. Swobodne i samorodne wypowiedzi związane z miastem, w którym dzieci żyją na podstawie własnych obserwacji, przeżyć, zgromadzonych materiałów ilustrowanych, prasowych, lokalnego radia.

Uporządkowanie wypowiedzi według zaproponowanych przez dzieci haseł i zgromadzenie wokół nich słownika: legendy, dzielnice miasta, zabytki, główne urzędy, instytucje kulturalne. Zapis na tablicy i w zeszytach.

2. Geneza nazwy naszego miasta, wyjaśnienia historyczne.

3. Położenie naszego miasta na mapie Polski, odczytywanie z mapy informacji dotyczących:

- usytuowania miasta w krainie geograficznej;
- przebiegu kolejowych szlaków komunikacyjnych;
- tras przelotowych;
- wielkości miasta;
- krajobrazu.

4. Określanie położenia miasta na mapie i w stosunku do innych miast:

- do stolicy;
- do Gdańska;
- do Poznania;
- do Krakowa.

Matematyzowanie sytuacji: odmierzanie tych odległości na mapie w danej skali i przeliczanie na wymiary rzeczywiste. Układanie zadań tekstowych z wykorzystaniem tych danych, rozwiązywanie prostych równań z niewiadomą, brakującą liczbą.

5. Legendy o naszym mieście:

- opowiadanie przez uczniów zasłyszanych legend;
- czytanie legendy przez nauczyciela;
- słuchanie z płyty nagrania legendy w wykonaniu aktora;
- ćwiczenia w czytaniu rolami legendy o naszym mieście.

6. Nauczenie piosenki o naszym mieście, rytmizacja piosenki, próba układania melodii do tekstów mówionych.

7. Podsumowanie dnia zajęć; wyznaczenie zadań związanych z realizacją następujących tematów szczegółowych (zadania domowe):

- dowiedzieć się, jak nazywają się stare i nowe dzielnice miasta;
- zebrać informacje dotyczące osób sprawujących władzę w mieście: nazwiska, funkcje, miejsce pracy;
- dowiedzieć się w Wydziale Handlu, ile jest w mieście domów towarowych i supermarketów;
- przespacerować się z rodzicami ulicami miasta i zwrócić uwagę na wygląd sklepów i dekorację wystaw.

Zakres stosownych tutaj pojęć i wyobrażeń oraz przewidywanych zadań może na pierwszy „rzut oka” budzić wątpliwości co do dopasowania ich do możliwości percepcyjnych i intelektualnych uczniów w młodszym wieku szkolnym, jednak

autorki przekonują, iż małe dzieci doskonale orientują się w życiowych (i nie tylko) problemach. „Nie trzeba więc stawiać w najmłodszych klasach naiwnych pytań ani używać infantylnego języka. Jeśli problem przedstawiony jest jasno, to z pewnością będzie zrozumiany i rozwiązany” (Kowalik-Olubińska i Świętek 1999, s. 53).

3. Kształcenie zintegrowane dzisiaj – rozumienie pojęcia i implikacje metodyczne

Przedstawione w niniejszym rozdziale treści przekonują, iż idea zintegrowanego kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej była i jest ciągle aktualna i żywa. Znajdowała ona wyraz zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i konkretnych rozwiązaniach praktycznych realizowanych przez nauczycieli szkół wiodących, którzy przejawiali silne dążenia do działań niekonwencjonalnych, nowatorskich w trosce o dopasowanie poczynań pedagogicznych do wskazań wynikających ze znajomości psychologii rozwoju dziecka, praw rządzących procesami oddziaływania na kierunkowe i instrumentalne dyspozycje jego osobowości, jak również do wyzwań cywilizacyjnych. Pierwotnym źródłem poszukiwań w tym zakresie była – jak pamiętamy – chęć uwzględnienia w trakcie pracy z dzieckiem jego sposobu percepcji świata. Stąd też pojawiły się rozwiązania określane jako nauczanie całościowe, globalne. Wyznacznikiem takich koncepcji była przede wszystkim integracja treści, rezygnacja z nauczania przedmiotowego na rzecz całościowego traktowania „materii nauki”. Alternatywę dla podziału treści na poszczególne przedmioty nauczania (dyscypliny naukowe) stanowiły najczęściej pewne programy działalności dziecka skupionej na wielostronnym poznaniu konkretnych, bliskich mu zagadnień nazywanych – w zależności od przyjętego rozwiązania – projektami (Kilpatrick), ośrodkami zainteresowań (Decroly), ośrodkami żywymi i rzeczowymi (Linke), czy w przypadku koncepcji rodzimych – treścią centralną (ośrodkową) (Maćkowiak), zagadnieniem centralnym (Walczyzna), integralną jednostką tematyczną (Muszyńska), pojęciem bazowym (kluczowym) (Program nauczania w klasach 1–3 pt. „Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna”) czy wreszcie – zintegrowanym ośrodkiem tematycznym (Kowalik-Olubińska i Świętek).

Od samego początku poszukiwań alternatywnych rozwiązań metodycznych wobec tradycyjnej szkoły XIX-wiecznej akcentowano również konieczność zmian w zakresie innych jeszcze – oprócz doboru i układu treści (**integracja treści**) – elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Uwaga autorów nowatorskich rozwiązań koncentrowała się zatem na zastąpieniu systemu klasowo-lekcyjnego innymi formami organizacji procesu kształcenia (dosyć powszechnym – aczkolwiek nie jedynym – rozwiązaniem w tym względzie było odrzucenie lekcji na rzecz dnia pracy i zajęć jako podstawowej jednostki metodycznej) (**integracja organizacyjna**), na próbach maksymalnej aktywizacji ucznia dzięki wykorzystaniu całego bogactwa metod i form pracy (**integracja metodyczna**), na próbach kształtowania odpowiednich postaw ucznia wobec siebie i otoczenia poprzez uwzględnienie w procesie nauczania również celów natury wychowawczej (**integracja celów**).

Celem tych zabiegów miał być (i jest nadal) maksymalny rozwój dziecka nie tylko w sferze intelektualnej, ale również fizycznej, emocjonalnej, duchowej, estetycznej i społecznej. Teoretyczna podbudowa koncepcji, które uwzględniają powyższy cel nie może opierać się tylko na pierwotnej genezie nauczania całościowego (globalny sposób percepcji świata przez dziecko w młodszym wieku szkolnym). Aktualne rozumienie potrzeby i istoty kształcenia zintegrowanego ma o wiele głębsze uzasadnienie psychologiczne wynikające ze znajomości procesów i mechanizmów rozwoju człowieka.

Związły, ale jasny i klarowny wykład na ten temat możemy znaleźć w artykule Sowińskiej (1993, s. 7 i dalsze). Przede wszystkim – jak pisze autorka – rozwój człowieka jest procesem konstruowania się struktur wewnętrznych w trakcie wielorakich kontaktów z otoczeniem, a więc w toku aktywności. To dzięki aktywności, która jest jedną z podstawowych właściwości natury ludzkiej, utrzymują się różne funkcje organizmu (w trakcie kontaktu z rzeczywistością człowiek reaguje na sygnały, spostrzega je, wyodrębnia z tła, tworzy ich reprezentacje, przeżywa, przetwarza, asymiluje itp.) i dokonują się zmiany osobowości człowieka. Dzieje się tak dlatego, że w trakcie aktywnego kontaktu dziecka z otaczającą rzeczywistością gromadzi ono i opracowuje różne doświadczenia, przyswajając sobie w ten sposób kompetencje niezbędne do życia i dalszego rozwoju. Rozwój bowiem jest ciągiem zmian polegających na organizowaniu się tego doświadczenia w wewnętrzne struktury psychiczne i ich przekształcaniu w wyniku zarówno włączania nowych doświadczeń, jak i dostosowywania aktywności do potrzeb wynikających z kontaktu z otoczeniem. W efekcie przekształcania gromadzonych stale doświadczeń powstają między nimi wewnętrzne związki, tworzą się pewne całościowe układy (struktury), które z kolei regulują dalsze procesy i zachowania. Struktury te związane są z różnymi dziedzinami aktywności jednostki i sferami osobowości, np. z rozwojem: intelektualnym, emocjonalnym, stopnia udziału świadomości w działaniu, potrzeb i wewnętrznej dynamiki, systemu wartości i jego stabilizacji, uspołecznienia, moralnym (sumienia), myślenia refleksyjnego i religijnym. Każda z tych sfer rozwija się według wewnętrznych własnych schematów, ale są one jednocześnie ściśle ze sobą związane i sprzężone.

W podobny sposób współwystępują ze sobą procesy psychiczne związane z powyższymi sferami rozwoju, przenikają się one nawzajem i tworzą pewne całości, np. spostrzeganiu towarzyszą na ogół procesy myślowe, procesy orientacyjne, emocjonalne, wolicjonalne, wartościowanie itp. Współzależne funkcjonowanie procesów psychicznych spowodowane jest jednak nie tylko wzajemnymi związkami wynikającymi z mechanizmów wewnętrznych, ale również tym, że różne czynniki rozwojowe oddziałują na człowieka łącznie i wpływ każdego z nich uwarunkowany jest tym, w jakim układzie, wśród jakich innych czynników występuje. „Jednostka nie odbiera pojedynczych bodźców i nie reaguje na nie w sposób reaktywny, ale spostrzega bodziec w kontekście całej sytuacji, a więc w określonym układzie wszystkich elementów środowiska włączając w to także własne doświadczenia i już ukształtowane zależności z tym środowiskiem” (Sowińska 1993, s. 8). Implikacją tej prawidłowości jest fakt, że dziecko, wykazując pewną aktywność poznawczą w danej sytuacji, przyswaja sobie nie tylko obraz pojedynczych elementów tejże sytuacji, ale także ich wzajemny związek, reaguje na cały układ tych elementów. Inna sprawa, iż rodzaj podjętej aktywności w danej sytuacji może bar-

dzieci sprzyjać rozwojowi jednych funkcji psychicznych, w mniejszym zaś stopniu innych. Oznacza to – zdaniem Sowińskiej (1993) – że dla wszechstronnego rozwoju dziecka ważne jest, by sytuacje w jakich działa były bogate, różnorodne i wyzwały wielostronną aktywność. Preferować należy przy tym aktywność będącą wyrazem przekraczania progu własnych możliwości, angażującą funkcje wewnętrzne nie w pełni jeszcze ukształtowane, nawiązującą do częściowo tylko wykorzystanego potencjału rozwojowego (chodzi o uwzględnienie sfery najbliższego rozwoju). Wewnętrzny potencjał związany jest przede wszystkim z wiekiem rozwojowym, fazą w jakiej znajduje się dane dziecko, z osiągniętym wcześniej poziomem mechanizmów regulacyjnych, a więc jest indywidualną właściwością każdej jednostki. Mimo to można jednak wyodrębnić pewne sekwencje zmian rozwojowych, które są podobne u wszystkich dzieci. Fakt ten powoduje, że wobec dziecka znajdującego się w określonej fazie rozwojowej otoczenie społeczne kieruje pewne oczekiwania określające charakter i poziom kompetencji zgodnych z tym, co stanowi w danej kulturze normę rozwojową. Owe oczekiwania społeczne określane są mianem „**zadań rozwojowych**”.

Zgodnie z koncepcją Havighursta (za: Sowińska 1993, s. 10) na okres późniejszego dzieciństwa (6–12 lat) przypadają następujące zadania rozwojowe:

- uczenie się umiejętności fizycznych niezbędnych w zwykłych grach;
- kształtowanie zdrowych postaw w stosunku do siebie w miarę wzrastania organizmu;
- uczenie się współżycia z rówieśnikami;
- uczenie się roli właściwej dla płci męskiej lub żeńskiej;
- rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia;
- rozwój pojęć koniecznych w życiu codziennym;
- kształtowanie sumienia, moralności i skali wartości;
- osiągnięcie samodzielności;
- rozwój postaw społecznych w stosunku do grup społecznych i instytucji.

Dziecko realizuje i opanowuje owe zadania rozwojowe wyłącznie w toku własnej aktywności, przede wszystkim zaś aktywności wynikającej z osobistych dążeń, potrzeb i możliwości. Taka wewnętrzna motywacja powoduje, iż podjęte zadania są na ogół dla niego osiągalne i w tym sensie stają się motorem rozwoju.

Rozpatrywanie rozwoju w kategoriach zadań rozwojowych ma ogromne znaczenie dla zrozumienia istoty działań edukacyjnych mających na celu **wspomaganie** tegoż rozwoju. Zadania owe nie stanowią bowiem jedynie prostych, wyizolowanych reakcji czy czynności, które trzeba opanować, lecz obejmują określone, całościowo traktowane, **kompetencje** niezbędne do funkcjonowania w kontakcie z otaczającą rzeczywistością – stanowią pewne całościowe sekwencje działalności jednostki.

Kształtowanie tak pojmowanych kompetencji wymaga zapewnienia odpowiednich warunków do nabywania doświadczeń organizujących się – jak już wiemy – w wewnętrzne struktury psychiczne. **Stanie się to możliwe wówczas, gdy poznawanie rzeczywistości i relacji w niej zachodzących odbywać będzie się na drodze własnej różnorodnej aktywności w sytuacjach, w których występują wielostronnie powiązane ze sobą różnorodne elementy włącznie z samym dzieckiem jako podmiotem tych sytuacji.** Koncepcję pedagogiczną zakładającą możliwość

spełnienia tychże warunków określa się właśnie mianem **kształcenia zintegrowanego** (zintegrowanej edukacji, nauczania integralnego, nauczania integracyjnego czy integracji w nauczaniu).

Istotą rozpatrywanej koncepcji – jak sądzi Misiorna (1993) – jest:

- postrzeganie dziecka jako niepowtarzalnej całości;
- respektowanie indywidualnych różnic w możliwościach dziecięcych;
- poszanowanie indywidualności, tzn. potrzeb rozwojowych, zdolności, zainteresowań;
- respektowanie indywidualnego tempa rozwoju, „odmienności” drogi rozwojowej dziecka;
- odwoływanie się do podstawowego sposobu (drogi) nabywania przez dziecko kompetencji, jego stylu myślenia i stylu działania, także do jego natury wyrażającej się np. poprzez właściwości temperamentu decydujące o szybkości i rytmie jego działania, możliwości koncentracji uwagi, wytrwałości i dokładności działań;
- uwzględnienie „miejsca” w rozwoju dziecka, a więc tego, jak daleko jest ono względem stawianych mu przez nauczyciela wymagań czy zadań rozwojowych;
- nabywanie kompetencji poprzez aktywne działanie, uczenie się wszystkimi zmysłami, czyli doświadczanie „tu i teraz”;
- stwarzanie dziecku maksymalnie sprzyjających warunków do ujawniania swojego potencjału rozwojowego i to w różnych obszarach aktywności. Oznacza to wychodzenie w całym procesie edukacyjnym od dziecka – od jego potrzeb, od sposobu widzenia przez nie świata, od jego strategii radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, od środowiskowych warunków jego rozwoju, aktywności itp.

Termin „integracja” w tym kontekście odnosi się do:

- integracji poczynań nauczyciela i dziecka – nauczyciel włącza się w linię działania dziecka, dziecko włącza się w linię działania nauczyciela i oboje wspólnie konstruują linię działania;
- integracji ofert edukacyjnych, czyli scalania ofert proponowanych przez szkołę z ofertami edukacyjnymi środowiska pozaszkolnego;
- integracji zespołu klasowego, który dla wszystkich dzieci powinien być autentycznym, zintegrowanym środowiskiem życia, aktywności i rozwoju, gdzie działania indywidualne dzieci wkomponowywane są w poczynania całej gromady rówieśniczej;
- integracji środowisk życia dziecka – szkoła, dom rodzinny i grupy rówieśnicze oddziałują na dziecko łącznie, a nie każde z nich jako oddzielne epizody: ogólnie chodzi o przerwanie sztucznej izolacji szkoły od autentycznego życia, od tego co dziecko otacza, od tego co na co dzień doświadcza (Misiorna 1993, s. 18–19);
- integracji dzieci zdrowych, pełnosprawnych z dziećmi o zaburzonym rozwoju;
- integracji wszelkich zabiegów edukacyjnych wokół osoby dziecka i jego rozwoju we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej i moralnej;

- integracji treści edukacji, w której zanikają granice między tradycyjnymi przedmiotami nauczania, a praca uczniów koncentruje się wokół określonego zagadnienia (np. pojęcia bazowego);
- integracji metod edukacji, w której w zależności od sytuacji i zadania przeplatają się metody czynnościowe z werbalnymi, manipulacyjnymi, eksperymentalnymi (Program nauczania klasy 1–3, pt. „Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna”, 1998).

Takie wieloaspektowe pojmowanie kształcenia zintegrowanego zmienia całkowicie organizacyjne formy pracy szkoły. Muszą być tutaj wykorzystane omawiane wcześniej rozwiązania metodyczne sugerowane przez Muszyńską, Cackowską, Hanisz czy Kowalik-Olubińską i Świątek (por. podrozdz. 2).

Nowoczesne spojrzenie na problem edukacji wczesnoszkolnej nasiliło się zwłaszcza w ostatnich latach w związku z dokonującą się w naszym kraju transformacją ustrojową, która „pociągnęła” za sobą m.in. zmiany w systemie edukacji. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku „w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych” (Dz.U. Rzeczypospolitej Polskiej 1999, nr 14), nowa struktura sześciolletniej szkoły podstawowej uwzględnia dwa cykle dydaktyczne: nauczanie (kształcenie) zintegrowane w klasach I–III i nauczanie blokowe w klasach IV–VI.

Pierwszy etap edukacji – kształcenie zintegrowane – ma być łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Załącznik do Rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 roku „w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego” (Dz.U. Rzeczypospolitej Polskiej 1999, nr 14) stanowi, iż głównym celem I etapu edukacji jest **wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia**, w tym szczególnie:

- umiejętności służących zdobywaniu wiedzy (czytania, pisania i rachowania);
- umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy itp.
- poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu, kraju;
- umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych;
- rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą.

Z powyższego celu zasadniczego wynikają cele szczegółowe. Zdaniem Hanisz (1999) należą do nich:

1. Kształtowanie kompetencji komunikowania się z ludźmi;
2. Kształtowanie kompetencji współdziałania i współżycia z ludźmi;
3. Kształtowanie kompetencji posługiwania się metodami poznawania rzeczywistości;
4. Kształtowanie kompetencji wyodrębniania, opisywania i wyjaśniania związku między naturalnymi składnikami środowiska przyrodniczego a życiem i działalnością człowieka;
5. Kształtowanie kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przeszłego ich twórcy;
6. Kształtowanie kompetencji użytkownika wytworów techniki i przyszłego wynalazcy.

Same cele ujawniają jedynie mniej lub bardziej szczegółowe intencje pedagogiczne, ale nie rozstrzygają kwestii jakości i ilości materiału wypełniającego swoją treścią zajęcia szkolne uczniów. Część owych treści została ujęta przez rzeczoznawców w formę wspomnianej wyżej **podstawy programowej kształcenia ogólnego**. Zakłada ona, iż program kształcenia na I etapie edukacji powinien obejmować następujące treści i działania:

1. dom rodzinny – dziecko jako członek rodziny;
2. szkoła – dziecko jako uczeń, kolega, przyjaciel;
3. miejscowość, życie jej mieszkańców;
4. przyroda w otoczeniu dziecka;
5. ojczyzna, jej symbole i święta narodowe; baśnie i legendy narodowe;
6. obrazy z przeszłości (własnej rodziny, szkoły, miejscowości);
7. zabawy, zajęcia, przygody dzieci;
8. obrazy z życia dzieci w innych krajach;
9. wybrane wytwory kultury, sztuki, techniki;
10. rozmowy;
11. swobodne i spontaniczne wypowiedzi uczniów;
12. opowiadanie i opisywanie;
13. recytowanie wierszy i prozy;
14. zabawy i gry dramatyczne, teatralne;
15. uważne słuchanie wypowiedzi innych;
16. odbiór programów radiowych i telewizyjnych;
17. słuchanie baśni, opowiadań i legend, w tym z własnego regionu, jako inspiracji do słownego i pozasłownego wyrażania treści i przeżyć;
18. czytanie głośne sylab, wyrazów, zdań i tekstów;
19. czytanie ciche ze zrozumieniem;
20. sięganie do różnych źródeł informacji i technologii informacji, w tym korzystanie z czytelnicy i biblioteki szkolnej;
21. pisanie liter, łączenie liter w sylaby, pisanie wyrazów, zdań;
22. przepisywanie wyrazów, zdań, tekstów, powiązane z uzupełnianiem i przekształcaniem;
23. pisanie swobodnych tekstów, życzeń, zaproszeń, listów, opowiadań i opisów;
24. pisanie z wykorzystaniem elementarnych zasad pisowni;
25. stosunki przestrzenne, porządkowanie, klasyfikowanie;
26. liczenie, przeliczanie przedmiotów, niezależność liczby przedmiotów od sposobów ich przeliczania, porównywanie liczebności zbiorów;
27. liczby i ich zapis, stopniowe rozszerzanie zakresu liczbowego do 10 000, zapis dziesiątkowy;
28. działania arytmetyczne (dodawanie, odejmowanie, algorytmy dodawania i odejmowania pisemnego, mnożenie, algorytm mnożenia pisemnego przez liczby jednocyfrowe, dzielenie), kolejność wykonywania działań;
29. mierzenie, ważenie, obliczenia pieniężne, kalendarz;
30. matematyzowanie sytuacji konkretnych, rozwiązywanie zadań tekstowych jednodziałaniowych i łatwych zadań złożonych;
31. figury geometryczne, w tym trójkąt, kwadrat, prostokąt, koło;
32. obserwowanie zjawisk i procesów przyrodniczych dostępnych doświadczeniu dziecka i mówienie o nich;

33. formy ochrony środowiska przyrodniczego w najbliższej okolicy;
34. poznanie własnego ciała;
35. dbałość o zdrowie, higiena własna i otoczenia;
36. podobieństwa i różnice między ludźmi, zrozumienie a tolerancja;
37. żywność i żywienie;
38. bezpieczeństwo, w tym poruszanie się po drogach publicznych, rozpoznawanie sygnałów alarmowych o niebezpieczeństwie;
39. poznawanie pracy w wybranych zawodach;
40. urządzenia techniczne powszechnego użytku (bezpieczne użytkowanie);
41. wykorzystanie materiałów (papier, drewno, tkanina, metal, tworzywa sztuczne, materiały przyrodnicze) w działalności manualnej;
42. organizacja pracy (planowanie, organizacja stanowiska, racjonalne wykorzystanie materiału i czasu);
43. działalność plastyczna uczniów w różnych materiałach, technikach i formach, z wykorzystaniem tradycji regionalnych;
44. różnorodność dziedzictwa i poszukiwań w sferze kultury;
45. wielość środków komunikacji (język przestrzeni, koloru, ciała itp.) oraz środków wyrazu plastycznego;
46. ekspresja i autoekspresja;
47. rozumienie, akceptacja i tolerancja dla innych wypowiedzi artystycznych;
48. kształtowanie otoczenia i form użytkowych;
49. krajobraz kulturowy;
50. brzmienie głosów, instrumentów muzycznych, dźwięk, rytm, tempo;
51. śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką;
52. percepcja elementów akustyki środowiska człowieka, muzyki, utworów muzycznych;
53. gry i zabawy ruchowe, ćwiczenia terenowe, wędrowki piesze;
54. umiejętności ruchowe oraz ćwiczenia fizyczne korygujące postawę ciała;
55. przestrzeganie reguł w grach i zabawach ruchowych (Załącznik do Rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 roku „w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego”, Dz.U. Rzeczypospolitej Polskiej 1999, nr 14).

Wymienione treści i działania powinny znaleźć swoje miejsce w programie nauczania dla tego szczebla edukacji. Można tutaj korzystać z gotowych programów nauczania wpisanych do wykazu programów dopuszczonych do użytku szkolnego, albo opracować własny program (Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 roku „w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego”, Dz.U. Rzeczypospolitej Polskiej 1999, nr 14).

Poniżej podajemy przykładowo fragment „Programu wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku” opracowanego przez Jadwigę Hanisz (1999). Treści edukacyjne zgrupowane zostały tutaj wokół wyróżnionych wcześniej kompetencji (por. wykaz celów szczegółowych I etapu edukacji). Przy kompetencjach zapisano numery, pod którymi dane zagadnienia występują w aktualnej podstawie programowej (PP).

Fragment treści edukacyjnych w klasach 1–3 szkoły podstawowej

I. KOMPETENCJA KOMUNIKOWANIA SIĘ Z LUDŹMI			
Kompetencja	PRZEWIDYWANE OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW		
	Nabywanie umiejętności	Niezbędna wiedza	Kreowanie cechy osobowości
1. Komunikowanie się w języku ojczystym a) mówienie PP:10-11-12-13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wypowiada się jasno, wyraźnie, starannie w rozwiniętej, uporządkowanej logicznie formie na temat własnych przeżyć, lektury, audycji, sytuacji wymyślonych; ▪ dobiera słowa i wyrażenia adekwatne do danego rodzaju wypowiedzi; ▪ przeprowadzi rozmowę telefoniczną; ▪ wygłasza z pamięci wiersze i fragmenty prozy; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stopniowo rozszerzane słownictwo; ▪ rodzaje zdań; ▪ rodzaje wypowiedzi: monolog, dialog (rozmowa, dyskusja); ▪ podkreślanie zależności sposobu mówienia od celu przekazania informacji: pytanie, odpowiadanie, życzenie, przeproszenie, pożegnanie, podziękowanie, pochwała, nagana, prośba itp.; ▪ wzory poprawnego, pięknego mówienia (dziennikarze, aktorzy); ▪ stopniowe wprowadzanie części mowy: rzeczownik, czasownik, przymiotnik, liczebnik, zaimek, przyimek; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wrażliwość na piękno ojczystego języka; ▪ kultura mówienia: dobieranie właściwych słów i zwrotów; ▪ odpowiedzialność za słowa, mówienie prawdy; ▪ śmiałość w wypowiadaniu swoich myśli i odczuć; ▪ obrona własnego zdania, ale nie narzucanie go innym lub rezygnacja, gdy nie ma się racji; ▪ logiczne myślenie przy komponowaniu sposobu i sensu wypowiedzi ▪ rozwój pamięci, wyobraźni, fantazji;
b) słuchanie PP: 15-16-17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ słucha uważnie, stara się zrozumieć, co przekazuje bezpośredni rozmówca; ▪ potrafi odtworzyć wysłuchaną treść z zachowaniem jej sensu; ▪ potrafi przyswoić informacje z audycji telewizyjnych i radiowych; ▪ prosi o wyjaśnienie niezrozumiałych słów; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cechy poprawnego słuchania: uważnie, z zainteresowaniem, w skupieniu uwagi na treści, z utrzymaniem kontaktu wzrokowego z mówiącym; ▪ sposób słuchania informacji podawanych za pośrednictwem radia, telewizji, magnetofonu, telefonu; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kultura słuchania wypowiedzi innych osób: życzliwe nastawienie do rozmówcy; ▪ uszanowanie głoszonych poglądów, uszanowanie inności; ▪ odwaga w krytycznej ocenie usłyszonej wypowiedzi, sprawdzeniu jej poprawności; ▪ kultura słuchania radia, telewizji;
c) czytanie PP: 18-19-20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ czyta głośno, płynnie, wyraziście słowa, wyrazy – fragmenty tekstu – krótki tekst z respektowaniem znaków przystankowych; ▪ czyta cicho ze zrozumieniem; zrelacjonuje przeczytaną treść; ▪ umiejętnie korzysta ze słowników i encyklopedii; ▪ chętnie sięga po czasopisma i książki dziecięce, ujawnia zainteresowania czytelnice; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ćwiczenia w analizie i syntezie słuchowej i wzrokowej wyrazów; ▪ różne techniki czytania: głoskami, sylabami, wyrazami; ▪ wzory pięknego czytania (nauczyciel, aktor); cechy dobrego czytania: płynność, wyrazistość, modulacja głosu; ▪ zasady higieny czytania; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ radość z samodzielnego czytania różnych tekstów; ▪ ciekawość poznawcza; ▪ świadomość, że tekst jest jednym ze źródeł informacji; ▪ koncentracja uwagi; ▪ rozwijanie procesów myślenia: analiza, synteza, wnioskowanie, uogólnianie; ▪ świadomość konieczności przestrzegania zasad higieny czytania;

<p>d) pisanie PP: 21-22-23-24</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poprawnie odtwarza kształty liter i ich łączenia w wyrazy; ▪ przepisze poprawnie tekst bez i z przekształcaniem; ▪ bezbłędnie pisze z pamięci i ze słuchu wyrazy o pisowni zgodnej z brzmieniem; ▪ bezbłędnie pisze wyrazy trudne ortograficznie, po uprzednim wyjaśnieniu ich pisowni; ▪ stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne: kropka, przecinek, pytajnik, wykrzyknik; ▪ w razie potrzeby potrafi posługiwać się słowniczkiem ortograficznym; ▪ rozmieszcza poprawnie tekst na stronie; ▪ napisze samodzielnie krótkie opowiadanie, list, notatkę do kroniki, zawiadomienie, zaproszenie. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ znajomość liter alfabetu, ich poprawne, kształtne pisanie i właściwe łączenie w wyrazy; ▪ zdania proste, złożone, równoważniki zdań; ▪ zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące; ▪ znaki interpunkcyjne: kropka, przecinek, pytajnik, wykrzyknik, dwukropk, nawias, cudzysłów; ▪ zasady ortograficzne: pisownia dwuznaków, zmiękczeń, z dużej litery, „ó” i „rz” wymienne, „ó” i „rz” niewymienne oraz „h” i „ż” w najczęściej spotykanych wyrazach, „nie” z czasownikiem, przymiotnikiem; ▪ rodzaje wypowiedzi pisemnych: jednowyrazowy podpis obrazka, jednozdaniowy tytuł obrazka w historyjce, kilkuzdaniowe opowiadanie, list, zawiadomienie, ogłoszenie, życzenie, swobodny tekst. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ estetyka i dokładność pisania; ▪ dążenie do precyzji w pisemnym wypowiedzianiu swoich myśli i przeżyć; ▪ własny styl wypowiedzi pisemnej; ▪ odpowiedzialność za słowo pisane; ▪ wyobraźnia literacka; ▪ krytyczny stosunek do swego wytworu.
---------------------------------------	--	--	---

Źródło: Hanisz (1999, s. 6–7)

Na koniec warto przypomnieć, że nauczanie w klasach 1–3 szkoły podstawowej przypada na fazę rozwojową dziecka zwaną często fazą operacji konkretnych. Nazwa ta wskazuje, iż umiejętność rozumowania i wykonywania prostych operacji odnosi się tylko do manipulacji przedmiotami; uczeń nie jest jeszcze w stanie rozumować abstrakcyjnie. Zdolny jest natomiast do refleksji, czyli do wewnętrznego rozważania, a także radzi sobie ze związkami przyczynowo-skutkowymi między obserwowanymi zjawiskami. Jeżeli wymagania programowe nie mają sprawiać uczniom kłopotów, realizowane powinny być w bezpośredniej relacji do przedmiotu poznania. Oznacza to częstsze, niż do tej pory, odbywanie zajęć poza murami szkoły („Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej, I etap edukacji, kształcenie zintegrowane”, 1999). Pamiętamy, iż na kwestię tę zwracały uwagę m.in. Kowalik-Olubińska i Świętek (1999), traktując wycieczki jako podstawową formę realizacji zintegrowanych jednostek tematycznych. Pierwszeństwo – jak się wydaje – przyznaje im również Hanisz (1999), która proponuje nadać edukacji wczesnoszkolnej formę „krajoznawstwa”, co oznacza, iż bazować ona ma na aktywnym spotkaniu z rzeczywistością – przyjmować charakter dosłownego „czytania” przyrody i kultury, poznawania ich piękna, różnorodności i złożoności.

4. Metoda ośrodków pracy w świetle założeń kształcenia zintegrowanego

Dzięki inicjatywie i staraniom Marii Grzegorzewskiej, która zapoznała się z opisaną wcześniej koncepcją Decroly'ego w czasie pobytu na studiach w Brukseli i Paryżu, zaczęto ową metodę modyfikować i dopasowywać do warunków polskiego szkolnictwa specjalnego tworzącego się po odzyskaniu przez nasz kraj niepodległości. Prace te podjęto w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej (PIPS) w Warszawie. Pierwsze teoretyczne założenia nowej u nas koncepcji pedagogicznej przedstawił Michał Wawrzynowski, wykładowca metodyki nauczania dzieci upośledzonych umysłowo w PIPS-ie, w pracy wydanej w 1927 roku pt. *Program i metody nauczania w szkole dla upośledzonych umysłowo*. Zarówno główne założenia teoretyczne rozważanej metody, jak i praktyczne rozwiązania metodyczne podlegały – i ciągle podlegają – weryfikacji. W pracach tych mieli udział nie tylko pracownicy naukowcy, ale także, a może przede wszystkim, nauczyciele praktycy. W czasie kilkudziesięcioletniej adaptacji metody ośrodków zainteresowań Decroly'ego do naszych warunków i potrzeb wiele w niej zmieniono, ale również wiele elementów i założeń zachowano i przyjęto. W rodzimej już **metodzie ośrodków pracy** zachowane zostały:

- oparcie doboru treści na potrzebach i zainteresowaniach uczniów; zasada ta została u nas znacznie rozszerzona poza granice potrzeb pierwotnych (biologicznych) i wyrosłych na ich podstawie zainteresowań dzięki uwzględnieniu tych pobudek uczenia się, których źródła tkwią w otoczeniu przyrodniczo-społecznym i dobrze ukierunkowanej pracy poznawczej;
- koncentryczny układ treści nauczania z całkowitym odrzuceniem nauczania przedmiotowego;
- etapy pracy poznawczej uwzględniające obserwację, kojarzenie i wyrażanie; w metodzie ośrodków pracy etap kojarzenia obejmuje nie tylko kojarzenie w czasie i przestrzeni, ale także pełną przeróbkę intelektualną zebranych spostrzeżeń i uprzednich doświadczeń, a więc porównywanie, ocenianie i wyciąganie wniosków, usuwanie spostrzeżeń nieistotnych, łączenie wartościowej wiedzy w całość, w pewien logiczny system informacji oraz ustalenie form prawidłowego ustosunkowania się uczniów do opracowanych zagadnień (Kirejczyk 1981; Kirejczykowa i Marek-Ruka 1987);
- globalna nauka czytania i pisania; w tym przypadku przyjęta została jedynie idea wychodzenia w nauce tych technik szkolnych od pewnych całości językowych niosących ze sobą określoną treść (u Decroly'ego były to zdania, w metodzie ośrodków pracy – wyrazy), natomiast diametralnej zmianie uległy szczegółowe rozwiązania metodyczne.

Wydaje się, iż metoda ośrodków pracy spełnia wszystkie założenia propagowanego ostatnio kształcenia zintegrowanego i znakomicie wpisuje się w nowy „wizerunek” polskiego systemu edukacji. Poszukajmy argumentów na rzecz tak postawionej tezy w analizie uwzględnianych w niej treści, celów, metod oraz form organizacyjnych i form pracy. Będzie to więc nawiązanie do tych cech, które służą opisowi nowoczesnie rozumianego kształcenia zintegrowanego, a więc do integracji treści, integracji celów i integracji metodyczno-organizacyjnej.

INTEGRACJA TREŚCI

Jak wiemy, podstawowym kryterium doboru treści kształcenia w metodzie ośrodków pracy są zainteresowania i potrzeby uczniów. Niemniej jednak już Wawrzynowski (1927, s. 2) wyraźnie akcentował, iż gdyby nauczyciel dzieci upośledzonych umysłowo „chciał poprzestać na zagadnieniach wysuniętych przez same dzieci, to znając ich apatyczność, płochliwość uwagi, brak zainteresowań, musiałby dojść do wniosku, że praca w kierunku przystosowalności ich do warunków życiowych stałaby się niemożliwą”. Uwzględnienie zainteresowań dzieci polegać ma więc nie na kierowaniu się spontanicznymi, szybko mijającymi pobudkami do działania, lecz na takim zaprojektowaniu programu nauczania i na takiej organizacji zajęć, które wynikają z fazy rozwojowej zainteresowań, w której aktualnie dzieci się znajdują i na kształtowaniu tychże zainteresowań. Przecież – jak pisał Dziedzic (1958) – ośrodki pracy nie powinny być tylko następstwem zainteresowań, ale przede wszystkim ich przyczyną i źródłem. Inaczej mówiąc, to właśnie w ramach dobrze zaplanowanej i zorganizowanej pracy z uczniami powinny rodzić się u nich nowe, bardziej trwałe zainteresowania, będące motywem dalszych wysiłków i starań w kierunku poznawania rzeczywistości i partycypowania w życiu najbliższego środowiska społecznego. Wszystko po to, aby przygotować ich do przyszłego wejścia w życie. Już zatem na tym poziomie edukacji muszą oni poznać i zrozumieć zjawiska rzeczywistości, w której wzrastają, muszą posiadać chociaż ogólną orientację w najważniejszych przejawach życia przyrody i społeczeństwa, aby na tym tle przyswoić sobie w przyszłości najistotniejsze prawa rządzące życiem człowieka oraz jego przyrodniczego i społecznego otoczenia. Wszelkie zjawiska dziecko powinno poznawać stopniowo, poczynając od tych, które dzieją się tuż obok niego i dostępne są poznaniu bezpośredniemu za pomocą zmysłów, a kończąc na tych, które coraz bardziej oddalają się od jego osobistych doświadczeń i możliwości bezpośredniego z nimi kontaktu. Pozwala na to tzw. koncentryczny układ treści kształcenia, co oznacza, iż narastają one stopniowo w każdej następnej klasie. Te same tematy realizowane są coraz szerzej, w innym kontekście, a zagadnienia dostosowywane są do coraz wyższego poziomu rozwoju uczniów. Opracowywane zagadnienia zawsze pozostają otwarte – co jakiś czas można do nich wrócić, wzbogacić je o nowe elementy, sprawdzić i ewentualnie skorygować. Uczeń rozpoczyna poznawanie swojego środowiska społeczno-przyrodniczego od najbliższego otoczenia, a więc od domu rodzinnego i szkoły. Później przechodzi do szerszych zagadnień związanych z najbliższym otoczeniem domu i szkoły, z życiem dzielnicy w przypadku dużego miasta i sprawami całej wsi oraz wybranymi kwestiami życia najbliższego miasta w przypadku szkoły wiejskiej. Zastanawiając się nad tym, jakie treści dotyczące środowiska dziecka najlepiej nadają się do kształtowania niezbędnych kompetencji, nauczyciel postępuje w odwrotnej kolejności niż przebiega ich realizacja. W codziennej pracy wychodzimy od szczegółowych zagadnień i stopniowo, w kolejnych dniach, rozszerzamy je o nowe wiadomości i umiejętności, obejmując poznaniem coraz szersze kręgi rzeczywistości. W planowaniu zaś treści wychodzimy od zagadnień ogólnych, aby stopniowo dojść do coraz bardziej szczegółowego ich ujęcia. Znakomitym odzwierciedleniem takiego dedukcyjnego podejścia do planowania treści kształcenia są wskazówki sformułowane wiele lat temu przez Seniową (1958, s. 33–34):

Planujemy ramowo na pewien krótszy okres w zakresie rocznego ośrodka pracy. Trzeba tu mniej więcej przewidzieć następstwo poszczególnych większych ośrodków pracy z bezwzględnym zachowaniem zasady logicznego powiązania między nimi. Znając swój zespół dzieci, możemy, w zależności od możliwości i potrzeb dzieci – przewidzieć większy lub mniejszy zakres wiadomości w danym ośrodku pracy i odpowiednio z grubsza zaplanować rozwinięcie ośrodków tzw. tygodniowych. I znowu potrzeby rozwojowe i możliwości dziecka powinny nam wskazać, które zagadnienia danego ośrodka pracy włączyć do zakresu wiadomości, jakie dziecko może opanować, które zaś można lub należy pominąć, by uniknąć przerostu treści nauczania w stosunku do możliwości dzieci. Koncentryczny układ programu w metodzie ośrodków pracy pozwoli nam w przyszłości powrócić do danego ośrodka, rozszerzyć jego zakres i opracować te zagadnienia, które poprzednio musiały być pominięte jako za trudne.

Przewidziane dla danej klasy treści kształcenia dzielimy obecnie na „**okresowe ośrodki pracy**” realizowane od 3 do 6–7 dni (por. Pasternak 1994) lub nawet kilkanaście dni (por. I. Muszyńska 1986), te zaś na „**ośrodki dzienne**”. Po ustaleniu tematów okresowych i dziennych ośrodków pracy należy wypełnić je konkretnymi informacjami i działaniami. W tym właśnie momencie należy kierować się zasadą łączenia treści należących do różnych dziedzin życia, co oznacza rezygnację z kryterium podziału tychże treści na poszczególne przedmioty nauczania. W edukacji wczesnoszkolnej dzieci upośledzonych umysłowo zasada ta była zawsze aktualna, mimo iż kolejne programy nauczania (oprócz programu z 1958 roku) miały wybitnie przedmiotowy charakter. Na etapie planowania treści kształcenia wyrażała się ona w sposobie sporządzania rozkładów materiału. Treści poszczególnych przedmiotów ściśle integrowano wokół tematów okresowych ośrodków pracy, te zaś czerpano z przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze” (zanim ten przedmiot pojawił się w planach nauczania rolę przedmiotu wiodącego pełnił język polski). Takie właśnie łączne traktowanie treści wszystkich przedmiotów przewidzianych planem nauczania danej klasy powodowało, iż mieliśmy do czynienia nie z przedmiotowo ujętym rozkładem materiału nauczania, lecz z rozkładem sporządzonym według ośrodków pracy, a więc uwzględniającym **integrację treści**. Przykładem takiej integracji niech będzie fragment rozkładu materiału nauczania opracowanego przez Gacek, Kosińską i Polak (1994) (por. s. 68).

Obowiązujący obecnie ramowy plan nauczania sześcioletniej szkoły specjalnej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w miejsce dotychczasowych przedmiotów przewiduje – podobnie jak w szkole ogólnodostępnej – zajęcia edukacyjne, w tym największą liczbę godzin na kształcenie zintegrowane. Fakt ten pociągnął za sobą konieczność innych rozwiązań w zakresie planowania treści kształcenia. Na przykład autorki poradnika *Uczę metodą ośrodków pracy* (Kosińska, Polak i Żiżka 1999) treści i działania dotyczące poszczególnych okresowych ośrodków pracy – nie wiadomo dlaczego nazwanych kręgami tematycznymi – ujęły w tzw. zadania edukacyjne. Na stronie 69 podajemy fragment tak sporządzonego rozkładu materiału.

Rozkład materiału nauczania w ramach okresowego ośrodka pracy „Droga ucznia do szkoły” realizowanego w klasie I
(Cacek, Kosińska i Polak, 1994)

Okres realizacji	Środowisko społeczno-przyrodnicze	język polski		Matematyka	Praca – technika	Plastyka	Muzyka	Kultura fizyczna	Zestaw ćwiczeń ruchowych, manipulacyjnych do zastosowania przy realizacji ośrodków	Uwagi
		mówienie	czytanie							
Wrzesień, 4 tygodni	Droga ucznia do szkoły 1. Zachowanie się na ulicy. 2. Kiedy przechodzimy przez jezdnię? 3. Korzystanie ze środków lokomocji. 4. Ulica, jeźdźnia, chodnik. 5. Niebezpieczeństwo zabaw w pobliżu jezdni.	Swobodne wypowiedzi dzieci. Rozmowa kierowana. Próba formułowania odpowiedzi na pytania.	Odczytywanie całościowo wyrazu „to”, zdań „to”.	Etykietywanie dni tygodnia, wyrazu „to”.	Stosunki przestrzenne: z plasteliny. Cięcie nożyczkami wzduż linii.	Rysowanie kredą i węglem na płycie boiskowej w różnych kierunkach. Ilustracja ze spaceru po ulicy, sygnalizacja świetlna.	Maszerowanie przy muzyce i bez muzyki. Sluchanie piosenek z płyty.	Praktyczna nauka zasad przechodzenia przez jezdnię. Zabawy ze śpiewem: „Chodź lisek koło drogi”, „Pływają łabędzie”.	1. Stosunki czasowe i przestrzenne – utrwalanie. 2. Na ulicy – zabawa ruchowa, przechodzenie, kierowca pojazdu. 3. Zabawa ruchowa: „ojciec Wirgiliusz” – naśladowanie. 4. Inscenizacja piosenki.	Okres przygotowawczy

Rozkład materiału nauczania w ramach okresowego ośrodka pracy „Droga do szkoły” realizowanego w klasie I (Kosińska, Polak i Ziżka, 1999)

Termin realizacji	Kręgi tematyczne i tematyka szczegółowa	Zadania edukacyjne				
		środkowe dydaktyczne i sposoby realizacji	polonistyczne	matematyczne	plastyczno-techniczne	
IX	<p>Kręgi tematyczne i tematyka szczegółowa</p> <p>Droga do szkoły</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jak zachowujemy się na ulicy? 2. Uczymy się prawidłowo przechodzić przez jezdnię. 3. Po co są znaki drogowe (sygnalizacja świetlna, zebra)? 4. Korzystamy ze środków lokomocji. 5. Sygnały, które ostrzegają o niebezpieczeństwie (klakson, światło czerwone i żółte pulsujące). 6. Moja droga do szkoły (pieszo, środkami lokomocji, z rodzicami). 	<p>Spacer po okolicy – obserwacje sytuacji na ulicy, określanie przeznaczenia części ulic – jezdni, chodnika, pobocza, skrzyżowania, ilustracje przedstawiające ulice, makieta ulicy, modele pojazdów, znaków drogowych, sygnalizator świetlny.</p>	<p>Rozmowy na temat bezpieczeństwa na ulicy, odpowiadania na pytania, układanie historyjki obrazkowej związanej z drogą ucznia do szkoły, nazywanie środków komunikacji, wprowadzenie łączników „tu”, „tam”, odwzorowywanie łączników „tu”, „tam”, układanie prostych zdań wyrazowo-obrazkowych, wyróżnianie wyrazów w zdaniach, słuchowa analiza wyrazów, różne wypowiadanie dźwięków (głosek).</p>	<p>Orientacja w przestrzeni: prawa, lewa strona, przed, za, przy, obok, tu, tam, klasyfikowanie przedmiotów według cech ilościowych i jakościowych, porównywanie zbiorów, zbiory różniczne i równoliczne, różniczenie cech przedmiotów (duży – mały, większy – mniejszy, długi – krótki, wysoki – niski, szeroki – wąski), utrwalanie nazw dni tygodnia, liczenie elementów zbioru w zakresie 10, rozpoznawanie figur geometrycznych, odmierzanie odległości krokami.</p>	<p>plastyczno-techniczne</p> <p>Szlaczki literopodobne, rysowanie dużych kół ruchem lewoskrętnym i prawoskrętnym, „sygnalizator świetlny” – zamalowywanie odpowiednim kolorem kół, rysowanie kredkami środków lokomocji, rysowanie kolorową kredą na płycie boiska szkolnego.</p>	<p>muzyczno-ruchowe</p> <p>Nauka przechodzenia przez jezdnię, maszerowanie w parach, zabawy orientacyjno-porządkowe, naśladowanie jazdy samochodem, jazda w wyznaczonym kierunku, zmiana kierunku ruchu na sygnał, piosenka „Zaczarowane światła”, zabawy przy muzyce, gra na instrumentach perkusyjnych.</p>

INTEGRACJA CELÓW

Pamiętamy, iż w kontekście rozważań nad kształceniem zintegrowanym, istotę integracji celów ujmuje się jako łączenie celów nauczania i wychowania, co oznacza, że nauczyciel nie może koncentrować się wyłącznie na czynnościach dydaktycznych, lecz dbać o to, aby procesy oddziaływania na dyspozycje instrumentalne i kierunkowe nawzajem się przenikały, bez preferencyjnego traktowania któregoś z nich. Wagę tego założenia zrozumiemy wówczas, gdy uświadomimy sobie wielość zadań związanych z wychowaniem społeczno-moralnym w ramach edukacji wczesnoszkolnej. Dotyczą one rozwijania pozytywnej motywacji wobec nauki szkolnej, wyrabiania poszanowania dla pracy własnej i innych osób, kształtowania zaufania do własnych sił i przekonania o możliwości pokonywania różnych przeszkód, kształtowania należytego stosunku wobec cudzego i własnego mienia, a także stosunku do świata przyrody. Uwzględniają one również kształtowanie postawy opiekuńczej wobec młodszych dzieci i osób potrzebujących pomocy, rozwijania postaw koleżeńskich, a szerzej społecznych, oraz kształtowania postawy umiłowania kraju ojczystego i pozytywnych uczuć w stosunku do przedstawicieli innych narodów, ras i wyznań. Możliwość realizacji zadań wychowawczych Ł. Muszyńska (1974) upatruje w organizowaniu wszechstronnej działalności uczniów w ramach zespołu klasowego, który powinien być terenem przeżywania wspólnych – wychowawczo wartościowych – treści, wchodzenia w kontakty z otoczeniem społecznym, gospodarowania wspólnym mieniem oraz planowania i organizowania różnych prac i zabaw. Nie ulega żadnym wątpliwości, iż metoda ośrodków pracy umożliwia taką właśnie organizację zajęć szkolnych. Wystarczy wspomnieć, że obowiązują w niej – poza ogólnie znaną w pedagogice specjalnej zasadą dominacji wychowania – m.in. takie zasady pracy wychowawczo-rewalidacyjnej, jak: zasada wyzwalającej atmosfery życia i pracy, zasada wsparcia wysiłków dziecka oddziaływaniem zespołu, czy zasada wprowadzania dzieci w nurt życia społecznego (Seniów 1972) oraz fakt, iż sama Maria Grzegorzewska (1968) za jedno z najważniejszych cech swojej metody uznała maksymalną aktywność uczniów i konieczność pracy zespołowej. Metoda ta zakłada pogodną, serdeczną i pełną życzliwości atmosferę zajęć szkolnych. Ów ciepły klimat emocjonalny budzi u dzieci upośledzonych umysłowo wiarę we własne siły, która u wielu z nich została poważnie nadszarpnięta wskutek ujemnego bilansu przeżytych sukcesów i porażek wynikającego z trudności intelektualnych. Wiara we własne siły i możliwości radzenia sobie z przeszkodami jest również wynikiem zwracania szczególnej uwagi na praktyczną działalność dzieci przynoszącą materialne efekty w postaci gotowych wytworów. Można je porównać z innymi własnymi wytworami lub z efektami pracy swoich kolegów i wreszcie pokazać innym, w tym rodzicom. W trakcie zajęć zespołowych każde dziecko jest bardzo silnie motywowane do wysiłku, bowiem zdaje sobie sprawę, iż koledzy liczą na jego wkład pracy. W ten sposób budzi się poczucie wspólnoty klasowej i odpowiedzialności za wspólnie wykonywaną pracę. Z drugiej strony w sytuacji tej dziecko ma możliwość obserwowania swoich być może słabszych kolegów, którzy potrzebują pomocy i wsparcia, co nauczyciel powinien wykorzystać dla budzenia u niego wrażliwości na potrzeby mniej sprawnych rówieśników.

Czerpanie treści kształcenia z najbliższego środowiska dziecka to także poznawanie panujących w nim norm i zasad społecznych. Metoda ośrodków pracy umożliwia dziecku nie tylko zapoznanie się z obowiązującymi regułami życia społecznego, ale także ich praktyczne stosowanie, bowiem – zgodnie ze wspomnianą zasadą wprowadzania dzieci w nurt życia społecznego – zakłada jego bezpośrednie kontakty z różnymi ludźmi i instytucjami. Przy tej okazji ma ono możliwość „wprowadzania w życie” zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi oraz kształtowania u siebie szacunku dla wysiłku i zasług osób ze swojego otoczenia.

Wprowadzanie w nurt życia społecznego to również możliwość udziału dzieci w różnego rodzaju uroczystościach szkolnych i lokalnych, w seansach filmowych i teatralnych, w zwiedzaniu muzeów i innych instytucji kulturalnych. Jest to przy okazji najlepsza droga w kierunku wychowania estetycznego, a wiemy, iż w przeżyciach estetycznych doznaje się nie tylko silnych wzruszeń, ale również w swoisty sposób przeżywa prawdę o świecie i człowieku, będącą intelektualnym składnikiem postawy wobec świata, której zręby już na tym poziomie edukacji staramy się kształtować (Mikrut i Wyczesany 1998).

INTEGRACJA ORGANIZACYJNO-METODYCZNA

Metoda ośrodków pracy jest organizacyjną formą kształcenia charakteryzującą się specjalną konstrukcją zajęć w ciągu dnia, a mianowicie lekcje każdego dnia tworzą całość, jednostkę metodyczną, którą prowadzi jeden nauczyciel. Nie ma w niej – i nie było nawet w okresie obowiązywania programów przedmiotowych – podziału na lekcje poszczególnych przedmiotów, bowiem treści wywodzące się z różnych dziedzin wiedzy (dyscyplin naukowych) powiązane są w logiczną całość wokół jednego tematu, który stanowi mały fragment szerszego zagadnienia – ośrodka okresowego (najczęściej tygodniowego). Nauka podstawowych technik szkolnych występuje tutaj wtedy, gdy trzeba coś zapisać, przeczytać lub obliczyć w toku opracowywania określonego zjawiska i jest stosowana – według Marii Grzegorzewskiej (1957) – w miarę pojawiających się potrzeb, zgodnie z logiką treści i zgodnie z potrzebami programowymi i możliwościami dzieci – ich poziomem wydolności. W sytuacji takiej dzieci wiedzą dlaczego w danym momencie coś czytają, zapisują i obliczają, stąd też czynności te wykonują chętniej i efektywniej³.

Treści wywodzące się z różnych dziedzin wiedzy zaplanowane na dany dzień realizuje się w różnych momentach zajęć. Uczniowie kilkakrotnie w ciągu dnia obserwują przedmioty, zjawiska czy procesy, wyrażają swoje spostrzeżenia, czytają, piszą, liczą, wykonują różne czynności ruchowe, plastyczne, praktyczne, rozwiązują różnorodne problemy wynikające z opracowywania danego tematu. Taka organizacja zajęć zapewnia warunki, w których dziecko uczestniczy w procesie wszechstronnego poznawania rzeczywistości zgodnie ze swoimi potrzebami, zainteresowaniami i możliwościami, zaś w toku różnorodnych form działalności opamiętuje wiedzę, umiejętności i nawyki oraz kształtuje społecznie akceptowane

³ Doświadczenie uczy, że na ogół nie wystarcza to do zdobycia pełnej wprawy w posługiwaniu się tymi technikami szkolnymi, dlatego też konieczne są dodatkowe ćwiczenia w tym zakresie, tzw. ćwiczenia na wprawę.

cechy osobowości (Muszyńska 1986), słowem – zdobywa różnorakie kompetencje przewidziane programem edukacji wczesnoszkolnej. Istotną cechą takiej organizacji procesu kształcenia jest również rezygnacja z 45-minutowego rytmu pracy na rzecz przerw regulowanych z jednej strony poziomem zmęczenia i znużenia dzieci, z drugiej zaś – przejściem od jednego typu czynności i ćwiczeń zaplanowanych w danym dniu do innych.

W metodzie ośrodków pracy mocno akcentuje się wielostronną aktywność ucznia, czyli taką, która angażuje całą jego osobowość. Mówi o tym tzw. zasada całościowego poznania (Seniów 1972). Rozumieć należy ją w dwojaki sposób. Z jednej strony odnosi się ona do poznawanego przez dziecko wycinka rzeczywistości, który odkrywany jest przez nie „w całym swym istnieniu” (integracja treściowa), z drugiej zaś – i to jest szczególnie ważne w kontekście obecnych rozważań (integracja metodyczna) – z punktu widzenia pracy poznawczej ucznia, który w globalne poznanie tej rzeczywistości angażuje wszystkie swoje władze psychiczne i fizyczne, łącznie z emocjami (uczeń chodzi, ogląda, dotyka, pyta, wyraża swoje spostrzeżenia, przeżycia i uczucia). Warunkiem tak pojmowanej aktywności – mówiąc językiem współczesnej dydaktyki – jest wykorzystanie w każdej jednostce metodycznej wszystkich strategii (toków) kształcenia i związanych z nimi metod nauczania–uczenia się, a więc podających, problemowych, eksponujących i praktycznych.

Impulsem do podjęcia wielostronnej aktywności jest odpowiednie zainteresowanie się ucznia tematem zajęć. Ma to miejsce przede wszystkim w drugim etapie dziennego ośrodka pracy, określanym obecnie jako „ukazanie celu pracy w danym dniu i wzbudzenie zainteresowania tematem ośrodka”⁴. W literaturze przedmiotu został on zaakcentowany stosunkowo niedawno (Dziedzic 1970; Doroszevska 1981; Muszyńska 1986). „W tym punkcie zajęć – jak pisze Dziedzic (1970, s. 345) – zależy nam przede wszystkim na uwypukleniu zagadnień, które dla większości uczniów powinny stać się godnymi zbadania i twórczej pracy”. Naturalną konsekwencją wzbudzonego zainteresowania są stawiane sobie przez ucznia pytania typu: co? dlaczego? jak? Pytania takie poruszają myśli, wzbudzają emocje, uruchamiają wyobraźnię, intuicję i marzenia, skłaniają do praktycznego działania. Chociaż opisywany tutaj zabieg metodyczny nie jest niczym nowym w dydaktyce, to jednak nadal szczególnie mocno akcentuje się go w kontekście rozważań nad istotą kształcenia zintegrowanego. Daje temu wyraz Hanisz (1999) sugerując – jak już wcześniej wspomniano – taką organizację procesu poznawania świata przez dziecko, aby czuło ono, że jest w samym centrum tego procesu, aby miało świadomość, iż to ono poznaje, odkrywa, przyswaja wiedzę o tym świecie. Jest to możliwe poprzez wywołanie u niego **zdziwienia**, które zatrzyma jego uwagę na przedmiocie tegoż zdziwienia. Każdy więc cykl zajęć – zdaniem autorki – nauczyciel powinien rozpoczynać od czegoś, co wzbudzi w dziecku zdziwienie, zrodzi pytania czekające na odpowiedź. Owych odpowiedzi powinno ono szukać w trakcie własnej aktywności poznawczej zorganizowanej przez nauczyciela dzięki zastosowaniu całej gamy rozmaitych metod kształcenia.

⁴ Dzienny ośrodek pracy obejmuje następujące etapy pracy (ogniwa): zajęcia wstępne, ukazanie celu pracy w danym dniu i wzbudzenie pożądanego zainteresowania, praca poznawcza (obserwacja i przeróbka intelektualna zebranego materiału), ekspresja i zajęcia końcowe.

Na koniec warto wspomnieć, iż wielkim atutem metody ośrodków pracy jest olbrzymie grono jej zwolenników – nauczycieli szkolnictwa specjalnego, którzy od wielu dziesięcioleci prawie powszechnie stosują jej założenia w pracy z uczniami klas 1–3. Ich ogromne doświadczenie w zakresie kształcenia zintegrowanego powinno być – naszym zdaniem – wykorzystane w szkoleniu osób podejmujących trud sprostania nowym wyzwaniom edukacyjnym (zob. zał. 1 w aneksie).

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I. (1997), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
- Balcerek M. (1981), *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo*, Warszawa.
- Balcerek M. (1990), *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX wieku*, [w:] S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa.
- Cackowska M. (1994 a), *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „*Życie Szkoły*”, nr 4.
- Cackowska M. (red.), (1994 b), *Integralny system nauczania początkowego*, część 4, Kielce.
- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa.
- Doroszevska J. (1977), *Szkoła Freineta*, [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Warszawa.
- Doroszevska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, t. I., Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Dziedzic S. (1958), *Kilka uwag o pracy przygotowawczej do nauczania metodą ośrodków pracy*, „*Szkoła Specjalna*”, na 1–2.
- Dziedzic S. (1970), *Metoda ośrodków pracy*, „*Szkoła Specjalna*”, nr 4.
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1999, 14.
- Gacek B., Kosińska A., Polak A. (1994), *Propozycja rozkładu materiału nauczania klas I–III szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim z uwzględnieniem ćwiczeń rewalidacyjnych*, Kraków.
- Grzegorzewska M. (1957), *Analiza wartości rewalidacyjnych metody ośrodków pracy*, „*Szkoła Specjalna*”, nr 1.
- Grzegorzewska M. (1968), *Obraz metody ośrodków pracy z punktu widzenia jej wartości rewalidacyjnych. Tablica poglądowa*, Warszawa.
- Hamaide A. (1932), *Metoda Decroly*, Warszawa.
- Hanis J. (1999), *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy 1–3*, Warszawa.
- Kirejczyk K. (1981a), *Nauczanie i wychowanie dzieci lekko upośledzonych umysłowo w przedszkolach i klasach początkowych*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa.
- Kirejczyk K. (1981b), *Metoda Decroly’ego, metoda ośrodków zainteresowań a metoda ośrodków pracy*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa.
- Kirejczykowa S. i Marek-Ruka M. (1987), *Organizacja nauczania dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] H. Borzyszkowska (red.), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*, Warszawa.
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*, Warszawa.
- Kosińska A., Polak A., Żiżka D. (1999), *Uczę metodą ośrodków pracy*, Warszawa.
- Kowalik-Ołubińska M., Świętek W. (1999), *Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych*, Toruń.
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*, Warszawa.
- Maćkowiak A. (1970), *Nauczanie łączne dawniej a dziś*, Poznań.

- Mikrut A., Wyczesany J. (1998), *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*, Kraków.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. I etap edukacyjny, kształcenie zintegrowane, (1999), Warszawa.
- Misiorna E. (1993), *Istota integracji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań.
- Molak A. (1977), *Metoda projektów*, [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Warszawa.
- Mońka-Stanikowa A. (1977), *Metoda ośrodków zainteresowań*, [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Warszawa.
- Muszyńska I. (1986), *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3 szkoły specjalnej*, Warszawa.
- Muszyńska I., Pańczyk J. (1991), *Funkcjonowanie metody ośrodków pracy w szkole podstawowej dla lekko upośledzonych umysłowo*, Warszawa.
- Muszyńska Ł. (1974), *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*, Warszawa–Poznań.
- Nowaczyk S. (1977), *Nauczanie łączne*, [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Warszawa.
- Okoń W. (1977), *Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym*, [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Warszawa.
- Okoń W. (1981), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Okoń W. (1987), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1998), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, (tłum. K. Kruszewski), Warszawa.
- Pasternak E. (1994), *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*, Lublin.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*, (1998), Warszawa.
- Semenowicz H. (1980), *Freinet w Polsce*, Warszawa.
- Seniowowa H. (1958), *Metoda ośrodków pracy w chwili obecnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 1–2.
- Seniów H. (1972), *Metoda ośrodków pracy w warsztacie pracy nauczyciela szkoły specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 3–4.
- Sowińska H. (1993), *Idee i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I–III*, [w:] H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań.
- Walczyzna J. (1968), *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Wawrzynowski M. (1927), *Program i metody nauczania w szkole dla upośledzonych umysłowo*, Warszawa.
- Więckowski R. (1995), *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 4.
- Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania, klasy 1–3*, (1998), Warszawa.

Rozdział II

BIOPSYCHOSPOŁECZNA KONCEPCJA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I JEJ ZNACZENIE DLA FUNKCJONOWANIA DZIECKA O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

1. Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla edukacji dziecka

Na podstawie analizy raportów edukacyjnych i wyników prac naukowych Unii Europejskiej możemy określić następujące tendencje i kierunki edukacji;

- dążenie do umacniania związków szkoły ze zmieniającym się rynkiem pracy;
- elastyczność i jakość kształcenia; walka z niepowodzeniami szkolnymi;
- uspołecznienie szkoły i systemu edukacji;
- włączenie uczniów, rodziców, władz lokalnych do planowania i oceniania zmian edukacyjnych;
- czynienie szkoły instrumentem rozwoju osobowego jednostki i jej integracji społecznej.

Istotną zmianę w teorii i praktyce kształcenia specjalnego wprowadziła koncepcja „specjalnych edukacyjnych potrzeb”. Wskazuje ona na znaczenie właściwości osobowościowych (intelektualnych, wolicjonalnych, emocjonalnych), warunków życia dziecka. Podkreśla się wspólnotę potrzeb człowieka pełno- i niepełnosprawnego, uwzględniając kontakty dziecka z innymi osobami i środowiskiem lokalnym.

Dla edukacji ucznia niepełnosprawnego ważne stało się rozwijanie:

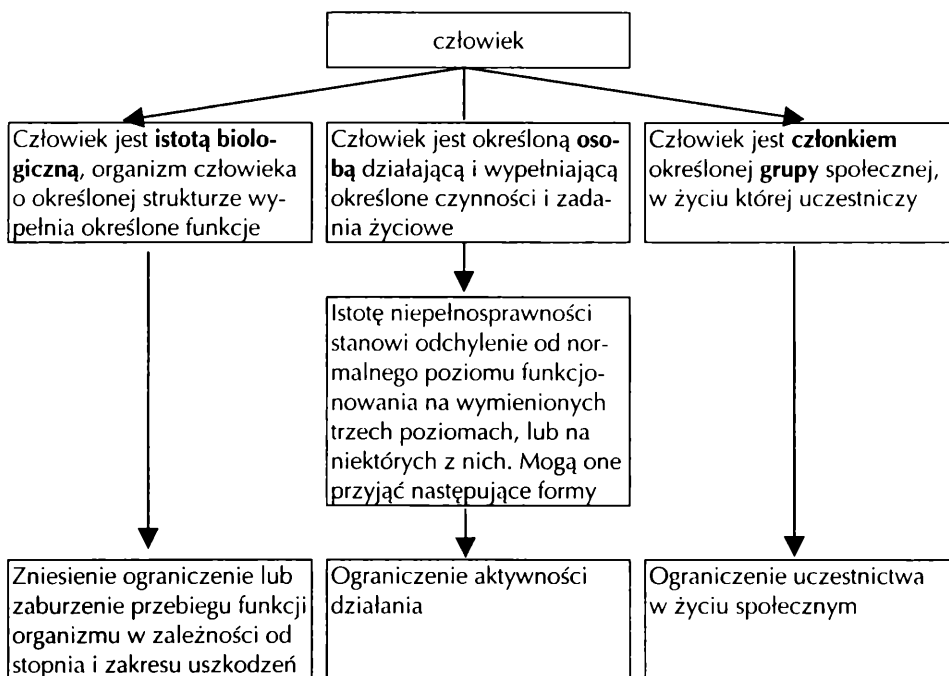
- świadomości otaczającego go świata,
 - świadomości wyboru i własnych zainteresowań,
 - umiejętności komunikacji i oddziaływania na otoczenie.
- Główne założenia nowej koncepcji niepełnosprawności wskazują na ważność osobistych i społecznych czynników edukacji dziecka (wykres 1).

Wyniki badań i rozważań teoretycznych wskazują na niekorzystny wpływ deprywacji środowiskowych na rozwój dziecka (Głodkowska 1998, s. 131; Wojciechowski 1990, s. 133). Stwierdza się zubożenie dziecka na skutek deprywacji poznawczej, intelektualnej czy emocjonalnej. Ograniczenia w tym zakresie rzutują na wyniki pracy rewalidacyjnej.

Zadania rozwojowe ważne dla danego okresu życia dziecka wyływają z trzech głównych źródeł:

1. rozwoju biologicznego;
2. rozwoju osobowego;
3. rozwoju społecznego.

Znajduje to odzwierciedlenie w następującej koncepcji niepełnosprawności (wykres 1).

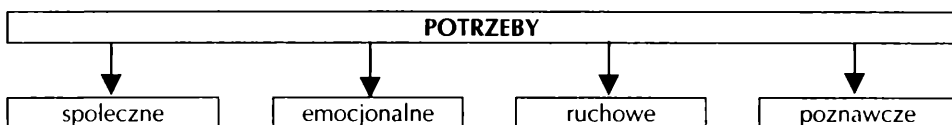


Wykres 1. Główne założenia biopsychosocjalnej koncepcji niepełnosprawności

Każdy uczeń ma inne, sobie tylko właściwe potrzeby edukacyjne. Klasa szkolna jako miejsce spotkań dzieci i dorosłych, zdolnych do współpracy, wzajemnie wspierających się pozwala na poznanie siebie i świata. W szkole istnieje możliwość zaspokajania potrzeb emocjonalno-społecznych:

- potrzeby bycia wartością,
- potrzeby przyjaźni, miłości,
- potrzeby zrozumienia, uznania, bezpieczeństwa w grupie, poszanowania godności.

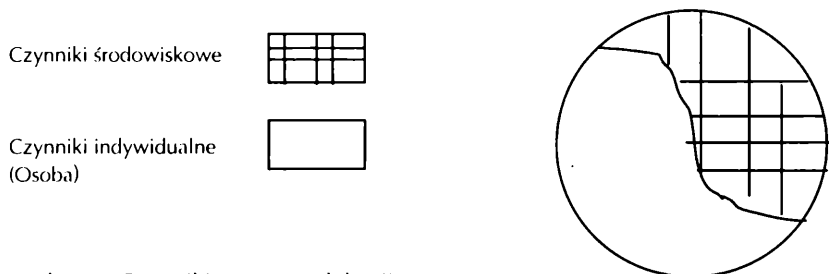
Niżej przedstawiony schemat obrazuje różne rodzaje potrzeb dziecka.



Potrzeba jest warunkiem prawidłowego funkcjonowania dziecka. Jeżeli szkoła nie zaspokaja w dostatecznym stopniu potrzeb psychicznych, to powstaje zjawisko frustracji.

Obecnie w dziedzinie edukacji specjalnej panuje pewne zamieszanie. Rodzice i profesjonaliści w wielu przypadkach są zdezorientowani i niepewni, ponieważ proponuje się im zbyt wiele sposobów działania. Z przeprowadzonych w 1995 r. przez OECD badań w kilku krajach europejskich wynika, że „uczniowie zadowoleni są z wyposażenia” ich przez szkołę w umiejętność pisania i czytania, a krytykują przygotowanie do życia społecznego (*Projektowanie: „Nowa Szkoła” 1999, s. 12*). Dobra szkoła ma więc uczyć wrażliwości emocjonalnej, społecznej i dialogu jako podstawowego środka komunikacji społecznej.

Osoba i środowisko znajdują się w stanie ciągłego wzajemnego oddziaływania na siebie (wykres 2); z jednej strony uwidacznia się wpływ indywidualnych cech (wiek, płeć, stan zdrowia, edukacja, zawód, charakter), z drugiej różnych czynników środowiskowych (dom, cywilizacja, przyroda, normy społeczne).



Wykres 2. Czynniki procesu edukacji

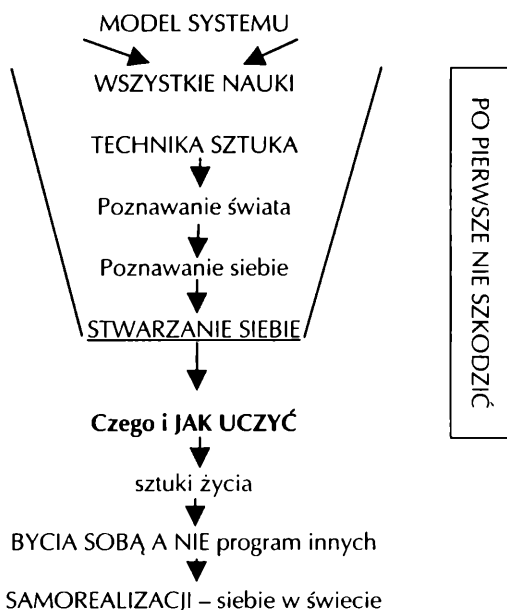
Inną propozycją działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest upowszechniane przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i UNICEF podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych. Według definicji WHO oznacza ono uzyskanie kompetencji, umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia. Termin ten odnosi się do umiejętności (kompetencji) psychospołecznych.

Z punktu widzenia promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyki wielu zaburzeń WHO wyróżnia dwie grupy umiejętności:

1. **Umiejętności podstawowe** dla codziennego życia, wśród których wyróżnia się między innymi porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych, radzenie sobie z emocjami.
2. **Umiejętności specyficzne** (dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami).

Dzięki tym umiejętnościom dziecko może „przełożyć” wiedzę, postawy i wartości na działanie, tzn. „wie, co robić i jak to robić” (Woynarowska 2001, s. 101). Niezależnie od różnych koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej mówi się o wspomaganie rozwoju dziecka w zakresie rozwoju osobowego. Edukacja zintegrowana dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych wiąże się z szeroko pojętą problematyką zdrowia, ekologii i zarządzania organizacjami opartymi na „nowej jakości człowieka” oraz propagowaniem nowego modelu nauki – włączeniu aspektu „humanum” (wykres 3). Jej istotę stanowi włączenie dzieci niepełnosprawnych w powszechny system szkół i placówek oświatowych na wszystkich

poziomach edukacji. Te jednak muszą być przygotowane do udzielenia pomocy w zaspokojeniu ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.



Wykres 3

Generalnie należy stwierdzić, że na edukację dziecka niepełnosprawnego w zasadzie ma wpływ ten sam zespół czynników, co i na dziecko o niezakłóconym rozwoju. Natomiast potrzeby specjalne tego dziecka wynikają ze współdziałania pewnej grupy czynników:

- 1) indywidualnych (**samo dziecko**),
- 2) inne w **jego otoczeniu**,
- 3) po stronie **przedszkola i szkoły**.

Czynniki te ująć można w następujące grupy: **psychofizyczne, społeczno-kulturowe i środowiskowe**.

Dzieci wykazujące trudności w uczeniu się, **nie mające** odpowiednich **warunków** w **szkołach masowych**, aby mogły otrzymać **odpowiednie wsparcie**, przeżywają frustrację na tle niezaspokojonych potrzeb edukacyjnych. Ponoszą również koszty emocjonalne. Wiążą się one z zaburzeniami podmiotowego rozwoju dziecka.

Dziecko niepełnosprawne **postrzega siebie** w kategoriach **niepowodzenia**. Staje się tak, gdy, typowa klasa jest miejscem specyficznej rywalizacji. Dotyczy to również dzieci bez właściwej diagnozy lub takich, u których nastąpiła **spóźniona wczesna pomoc** bez wsparcia psychologicznego i oświatowego. Bez względu na to, jakie osoby są podmiotem rewalidacji, cel zawsze jest ten sam: **dążenie do przywrócenia im maksymalnej sprawności fizycznej, psychicznej i społecznej**, przygotowanie w miarę możliwości do uczestnictwa w otwartym życiu społecznym; w tym aspekcie **potrzeby specjalne** człowieka możemy odczytać jako czyn-

niki odniesienia pomocne w wyznaczaniu ogólnego celu rewalidacji, jak i celów bardziej szczegółowych.

Próbę kategoryzacji potrzeb, zwaną piramidą Maslowa, przedstawia poniższy rysunek:



Wykres 4. Piramida Maslowa

Program dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim stanowi próbę zaspokojenia potrzeb uczniów. Podstawy programowe obowiązujące także w szkolnictwie specjalnym i integracyjnym uczniów wyznaczają cele realizowane przez szkołę. Nauczyciele dostosują je do potrzeb i możliwości uczniów.

Wszystko to oznacza, że nauczyciele powinni bardzo dobrze znać swoich uczniów pod względem:

- poprzednich doświadczeń życiowych,
- umiejętności i poziomu wiedzy,
- zainteresowań,
- postaw.

„Nauczyciel musi być wyczulony na wszelkie czynniki zdrowotne, fizyczne, sensoryczne czy inne, które trzeba wziąć pod uwagę przy programowaniu zajęć” (Firkowska-Mankiewicz 1995, s. 39). Wszystko to w efekcie zmierzać ma do właściwej percepcji i oceny potrzeb osób z różnymi rodzajami odchyień od normy oraz stworzenia racjonalnych podstaw odpowiedzialnej integracji.

W materiałach UNESCO dotyczących potrzeb specjalnych w klasie czytamy: „potrzeby specjalne wynikają ze współdziałania czynników, z których jedne mają swe źródło w samym dziecku, inne w jego otoczeniu, zaś jeszcze inne – decydujące – wynikają z oddziaływania szkoły” (Firkowska-Mankiewicz 1995). Dobitnie oddaje to stwierdzenie – potrzeby specjalne pojawiają się nieuchronnie wtedy, gdy szkoła nie potrafi sobie poradzić z różnymi rodzajami upośledzeń u dzieci.

Czas wolny, praca zawodowa czy życie rodzinne stanowią bowiem płaszczyzny, w których człowiek niepełnosprawny może w naturalny sposób kontaktować

się z innymi ludźmi. Widoczna odmienność psychofizyczna wywołuje specyficzne reakcje otoczenia. Niektórym dysfunkcjom towarzyszą zaburzenia zdolności komunikowania się czy adekwatności zachowań. To z kolei może powodować problemy emocjonalne. Szkoła specjalna, czy szkoła integracyjna ma ułatwić odnalezienie się dziecka niepełnosprawnego w otwartym środowisku społecznym.

Miejsce zamieszkania i odległość decydują wciąż jeszcze o formie pomocy dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tymczasem wczesna diagnoza może zmienić losy małego dziecka niepełnosprawnego. Wymaga ono pomocy w miejscu zamieszkania, w środowisku rodzinnym, tam potrzebna jest stabilność, spokój i bezpieczeństwo dla młodego człowieka.

W tej sytuacji stajemy przed pytaniami: Jak sprawnie organizować proces rewalidacji? Jakiej pomocy i wsparcia społecznego udzielić, aby dzieci niepełnosprawne mogły zaspokajać swoje najważniejsze potrzeby wynikające z niepełnej sprawności?

Można przyjąć, że racjonalne dążenie do zaspokojenia potrzeb drugiego CZŁOWIEKA oznacza przywrócenie równowagi w funkcjonowaniu organizmu, a tym samym ograniczenie skutków określonej niepełnosprawności. Zaspokajanie owych potrzeb umożliwia im w miarę normalne funkcjonowanie osobiste i społeczne.

Najbardziej skutecznym sposobem zaspokojenia potrzeb osób niepełnosprawnych jest ich **kompleksowa rehabilitacja**. Objąć nią należy obok fizycznego upośledzenia stan psychiczny pacjenta, jak również skutki rodzinne, społeczne i zawodowe niepełnosprawności, a u dzieci skutki pedagogiczne oraz orientację zawodową. Obecnie obserwujemy znaczny postęp w zakresie działań na rzecz osób niepełnosprawnych. Dzieje się to za sprawą zmian w świadomości społecznej. Pomimo że wiek nasz nacechowany jest wieloma przeciwnościami i sprzecznymi ocenami, kształtuje on racjonalne podejście do problemu osób niepełnosprawnych.

Zgodnie z zaleceniami resortu edukacji w dalszej pracy nad reformą szkolnictwa specjalnego należy rozwijać sieć integracyjnych placówek na każdym szczeblu kształcenia.

Klasyfikacja ICIDH (1998) określa funkcjonowanie dziecka na trzech poziomach: organizmu, jednostki i społeczeństwa.

Kompetencje osobiste ucznia:

1. Samoświadomość:

- świadomość emocjonalna, rozpoznawanie własnych stanów emocjonalnych i uczuciowych, zdolność do akceptacji zarówno stanów pozytywnych, jak i negatywnych, umiejętność werbalizacji, zrozumienie emocji i wiedzy o nas samych, która z nich wynika, świadomość skutków działania i tłumienia emocji; rozumienie komunikatów emocjonalnych płynących z własnego ciała, umiejętność relaksacji; świadomość własnych wartości, ich hierarchii, celów osobistych, rozumienie własnego katalogu emocji ujawnianych w danych sytuacjach, umiejętność zmiany reakcji nieefektywnych;
- poprawna samoocena; świadomość własnych zalet i wad oraz możliwości, zdolność do poczucia humoru i dystansu do siebie;

- wiara w siebie: poczucie pewności i spokoju, umiejętność działania w sytuacjach wywołujących niepokój, odwaga w prezentowaniu i obronie swoich poglądów, nawet potencjalnie niepopularnych.

2. Samoregulacja:

- samokontrola: umiejętność panowania nad emocjami (złość, gniew, trema itp.), radzenie sobie z silnymi i gwałtownymi emocjami, umiejętność odraczenia gratyfikacji w dłuższym czasie, niepoddawanie się emocjom innych ludzi (np. kiedy jest się przedmiotem gniewu);
- spolegliwość, sumienność; uczciwość i prawość, trzymanie się zasad, odpowiedzialność w wykonywaniu obowiązków, odpowiedzialność za swoje działanie;
- przystosowalność i innowacyjność, otwartość na nowe sytuacje i rozwiązania, postawa „pro”, rozsądna akceptacja ryzyka.

3. Motywacja:

- dążenie do osiągnięć: stałe uczenie się i doskonalenie, podwyższanie aspiracji, stawianie sobie właściwych celów, zasięganie opinii o swojej pracy, poszukiwanie sposobów zwiększania wydajności;
- zaangażowanie: zdolność do mobilizacji, wysiłku, nawet w okresach braku dobrych widoków lub wykonywanie czynności „mało ambitnych” czy nieciekawych;
- inicjatywa: aktywność, pomysłowość, korzystanie z sytuacji, przekraczanie oczekiwań, wykonywanie „więcej” i stale lepiej;
- optymizm: nadzieja i wytrwałość mimo ewentualnych przeszkód, niepowodzenia są traktowane jako lekcje, doświadczenie do wyciągnięcia wniosków i poprawy działania.

Na poziomie jednostki szkoła zajmuje się działalnością, aktywnością własną dziecka. Na drugim poziomie funkcjonują czynniki środowiskowe we wszystkich fazach jego rozwoju.

Winniśmy tak organizować środowisko wychowania, aby pozwoliło ono na kształtowanie osobowości dziecka, zapewniając mu stabilność emocjonalną i pozytywny obraz siebie.

W pracy wychowawczej można wykorzystać wiele sytuacji pozwalających kształtować umiejętność wczuwania się ucznia w sytuację innej osoby. Zaburzenia mowy i niska efektywność komunikowania się osób upośledzonych umysłowo mają wpływ na poziom kompetencji społecznych (Lambert 1986). Komunikację należy więc uznać za podstawową kompetencję ucznia upośledzonego umysłowo. Aktywne słuchanie, komunikacja niewerbalna, nadawanie komunikatów „ja” – to podstawowe zadania pedagoga w pracy z dzieckiem.

Oto niektóre kluczowe umiejętności, które wymieniono w nowych podstawach programowych:

- rozumieć i mówić więcej niż jednym językiem,
- załatwienie wszystkich spraw do końca: lojalnie i solidarnie,
- być gotowym do współpracy i pracy w zespole,
- być gotowym do wysłuchania innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia,
- umiejętność organizowania i oceniania własnej pracy.

Kształtowanie umiejętności kluczowych powinno być włączone w obręb edukacji zintegrowanej.

Paradygmaty edukacyjne preferują wykorzystanie:

- metod faktycznego nauczania i uczenia się przez działanie, odkrywanie i przeżywanie sytuacji życiowych.
- kształtowanie osobowości ucznia z wykorzystaniem jego cech indywidualnych,
- rozwijanie twórczej aktywności dzieci.

Nowe podejście w klasyfikacji ICIDH-2 uwzględnia syntezę modelu społecznego i medycznego oraz potrzebę interakcji dziecka ze środowiskiem.

Istotą edukacji dzieci i młodzieży jest wypełnienie zadań życiowych.

2. Rola edukacji szkolnej w kształtowaniu kompetencji uczniów

Edukacja współczesna stała się działaniem o wiele bardziej złożonym niż dawniej, znajdujemy się bowiem w innej przestrzeni poznawczej i aksjologicznej. Nowe problemy świata wymagają zgłębienia rzeczywistości i szukania odpowiedzi na pytania:

- Jak zaspokajać potrzeby dziecka niepełnosprawnego celem skutecznego włączenia go w proces socjalizacji?
- Jak zapewnić mu możliwość aktywnego uczestnictwa w edukacji i życiu środowiska lokalnego?

Wydaje się, że zasadnicze zmiany, jakie w najbliższym czasie należałoby przeprowadzić w systemie edukacyjnym związane powinny być z nauczycielem. Osoba ta kierując procesem wychowania i nauczania uczy dziecko zrozumienia świata. M. Grzegorzewska (1964, s. 2) wskazywała na tworzenie w szkole warunków: „budzących wewnątrzny dynamizm wychowanka, kształtujących poszukiwawczo-badawczą postawę wychowanka” dążąc do uaktywnienia go.

Edukacja jako proces wielostronny, wielofunkcyjny i interdyscyplinarny przebiega w trzech wymiarach czasowych (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość). Można wyróżnić trzy sfery jej teorii i praktyki pedagogicznej:

- aksjologiczno-poznawcza,
- emocjonalna,
- praktyczna.

Powtarzane w ostatnich latach hasło „rozumieć świat – kierować sobą” oznacza określenie stosunku poznawczego ludzi do rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, technicznej, ale równocześnie zdolności jednostki do kierowania własnym rozwojem (dobro, prawda, piękno). Z dyskusji na temat cech człowieka okresu transformacji systemowej w Polsce wynika, że człowiek powinien:

- być aktywnym i otwartym na zmiany,
- być zdolnym do zachowań empatycznych, do współżycia wspólnotowego i zachowań prospołecznych,
- być zdolnym do działania zarówno na rzecz dobra, jak i przeciwdziałania złu.

Stwierdzono niezadowolający stan edukacji, a nawet pogarszanie się istniejącego stanu w różnych obszarach programowo-metodycznej i wychowawczej działalności szkoły. Kryzys wartości jest w poważnym stopniu kryzysem człowieka. Brakuje racjonalizacji działań wychowawczych wszystkich podmiotów edukacji.

Stawiamy często pytania: Czy osoby upośledzone, czy upośledzone środowisko?

Osoba niepełnosprawna, jej środowisko tworzą ograniczenia, ale i możliwości wsparcia.

Konsekwencje niepełnosprawności mają swe złożone wymiary:

1. **psychologiczne** (obniżenie poczucia własnej wartości, zaburzenia emocjonalne, stresy, ograniczenia, wypadanie z ról społecznych),
2. **społeczne** (radzenie sobie z niepełnosprawnością jednego z jej członków, jak i wpływ niepełnosprawności na funkcjonowanie rodziny). Aktywny udział rodziny w rehabilitacji dziecka sprzyja jego upodmiotowieniu.

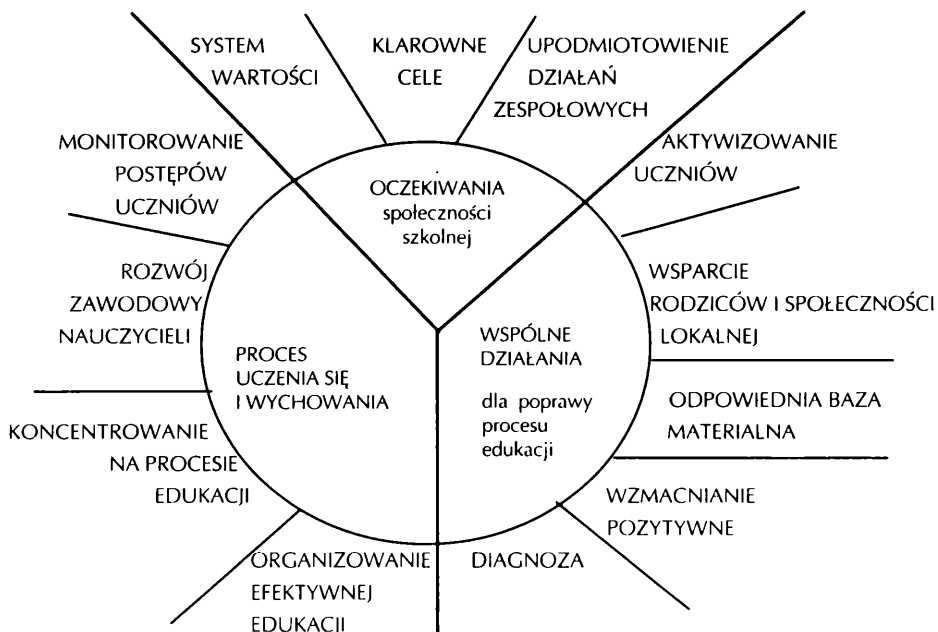
Poprawa jakości życia osób niepełnosprawnych wymaga rehabilitacji nie tylko w wymiarze biomedycznym. Winno się wspomagać jednostkę w jej przystosowaniu się do społeczeństwa, ale również dostosować środowisko do możliwości i oczekiwań osób niepełnosprawnych. Celem wychowania i nauczania jest zrozumienie potrzeb jednostki i jak najlepsze ich zaspokajanie. Jedne z nich mają swe źródło w samym dziecku, inne w jego otoczeniu, jeszcze inne zaś leżą po stronie nauczyciela.

Inspiratorska i nowatorska rola praktyki edukacji specjalnej wyrasta ze społecznego zapotrzebowania i głębszego poznania zmian rozwojowych każdego człowieka. Możliwości wspólnego i integralnego rozwiązywania problemów dzieci niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej i specjalnej czynią bardziej użyteczną wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej. Świadczą o tym powszechne zastosowanie metody ośrodków pracy w szkolnictwie masowym oraz wspólne „interesy” pedagoga specjalnego i nauczyciela szkoły publicznej, którzy w równym stopniu mogą uczestniczyć w zaspokajaniu potrzeb dzieci niepełnosprawnych w środowisku lokalnym. Wymaga to dużej odpowiedzialności ze strony osób organizujących edukację.

Analizując relacje zachodzące pomiędzy podmiotami, którymi zarządza dyrektor szkoły można zauważyć, iż są one skomplikowane. Model rozwoju jakości pracy szkoły przedstawiony poniżej wskazuje na złożoność poszczególnych elementów funkcjonowania placówki.

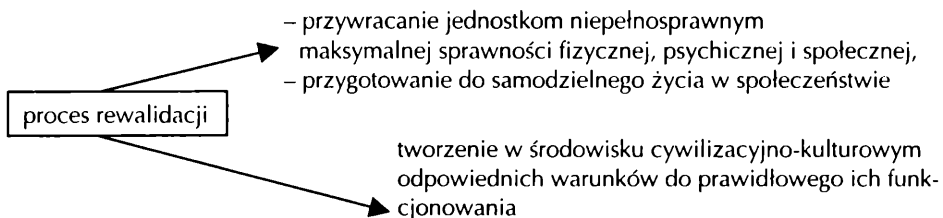
W nowym ujęciu program szkoły jest procesem, co oznacza, iż zmienia się pod wpływem otoczenia. Poszczególne elementy wymieniane w modelu rozwoju pracy szkoły wzajemnie się uzupełniają, nie mogą być planowane niezależnie od siebie, w oderwaniu jedne od drugich.

Ten model rozwoju pracy szkoły wskazuje, iż w procesie edukacji i przy dobrej realizacji zadań szkoły musimy uwzględnić szereg czynników, żeby kształcenie było skuteczne i wspierało rozwój dziecka. Pożądana aktualnie hierarchia celów kształcenia to świat wartości i kreatywność jednostki.



Wykres 5. Model rozwoju jakości pracy szkoły

Współczesne podejście do procesu rewalidacji charakteryzuje poniższe zestawienie:



Jeden z pożądaných aktualnie celów szkoły dotyczy komunikacji wewnątrz placówki. Obejmują one trzy typy relacji:

- dziecko – nauczyciel,
- dziecko – dziecko,
- rodzice – nauczyciel.

Stojąc na gruncie ekologii społecznej proces rewalidacji najlepiej jest wyjaśniać w kategoriach interakcji: jednostka – środowisko (wykres 2).

Dziecko i jego środowisko życia są wzajemnie uzależnionymi od siebie obszarami przestrzeni egzystencjalnej. Uczeń uczestnicząc w życiu klasy wyraża swoją aktywność, która wynika z jego potrzeb. Związki między rówieśnikami przyczyniają się do uspołecznienia, sposobów postrzegania świata oraz kształtowania obrazu własnego „ja”.

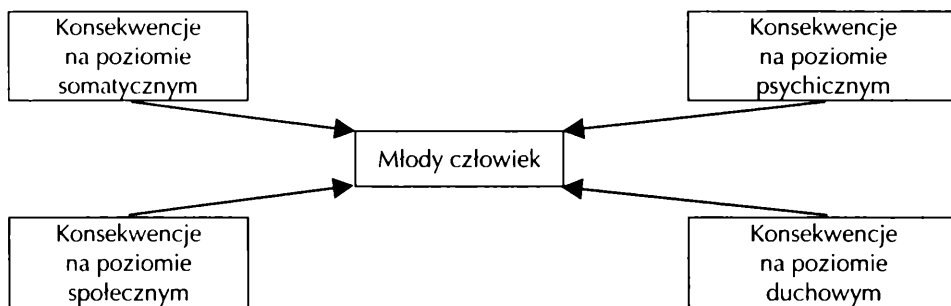
Kompetencje integracyjne są jedną z kategorii komunikacji społecznej. Charakterystyczne podstawowe właściwości kompetencji komunikacyjnej wymienić można takie, jak:

- umiejętność nawiązywania oraz kreowania dynamiki interakcji,
- aktywne słuchanie,
- trafne odczytywanie intencji partnera,
- klarowność i spójność wypowiedzi,
- wzajemnie rozumienie się partnerów,
- emocjonalne i poznawcze koncentrowanie się na osobie partnera,
- naturalność kontaktu i właściwy język ciała,
- dostosowanie komunikacji do poziomu odbiorcy,
- refleksja i autorefleksja.

Wiele z podanych określeń jest związane z celami i zadaniami, jakim ma służyć praca z dzieckiem w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Zmienne osobowościowe i sterowane nimi emocje, które w decydujący sposób wpływają na częstość i charakter interakcji dzieci upośledzonych umysłowo z innymi ludźmi (dorosłymi i dziećmi pełnosprawnymi), a tym samym wyznaczają rozwój ich kompetencji społecznej to: **lęk, oczekiwanie porażki, wyuczona bezradność, zewnętrzne poczucie kontroli**.

W sytuacjach społecznych najczęściej pojawia się lęk przed brakiem akceptacji i odrzuceniem. Dziecko upośledzone jest wówczas podobne do dziecka niepopularnego w grupie, które walczy o uznanie w grupie rówieśniczej wszelkimi dostępnymi środkami. O ile w tym wypadku może dojść do pozyskania kolegów i integracji z nimi, to nigdy tak się nie stanie w przypadku, gdy takie próby podejmuje dziecko upośledzone umysłowo. Jego reakcje i działania są ignorowane, a ono samo jest stanowczo odrzucone. W literaturze można spotkać typologie konsekwencji nieradzenia sobie z sytuacją stresową wśród dzieci i młodzieży (wykres 6).



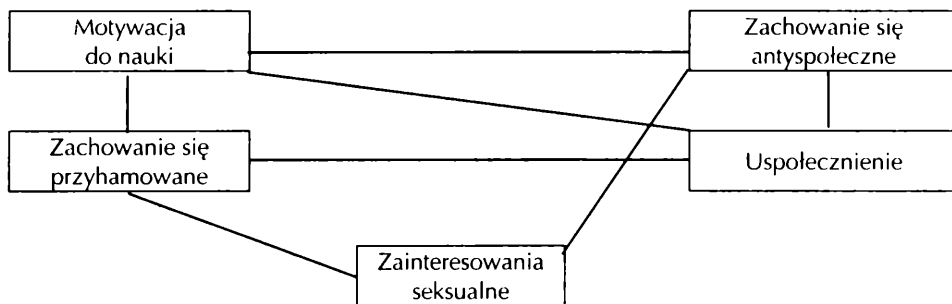
Wykres 6. Konsekwencje nieradzenia sobie dziecka z sytuacją trudną

Istnieje możliwość przezwyciężenia tych trudności przy odrobinie dobrej woli i większym zainteresowaniu się specyfiką nauczania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W tym szczególnym, trudnym okresie życia w naszym kraju istotne jest przygotowanie dzieci i młodzieży, a także całego środowiska społecznego do ich pełnego uczestnictwa w życiu indywidualnym i zbiorowym.

Stymulacja umiejętności językowych dziecka upośledzonego umysłowo może wpłynąć na jego akceptację w grupie rówieśniczej. Podobnie udowodniono, iż podniesienie sprawności motorycznej dzieci upośledzonych wpłynęło na ich pozycję społeczną w grupie pełnosprawnych rówieśników. Jedynie kompleksowe działanie szkoły może zapobiec bierności uczniów. Dziecko, które chce funkcjonować w przypisanej roli, musi znać oczekiwania nauczycieli i kolegów szkolnych.

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej kompetencje społeczne bywają traktowane zamiennie z takim pojęciem, jak uspołecznienie. Przedstawiony model uspołecznienia wskazuje na istotne jego składniki (wykres 7).



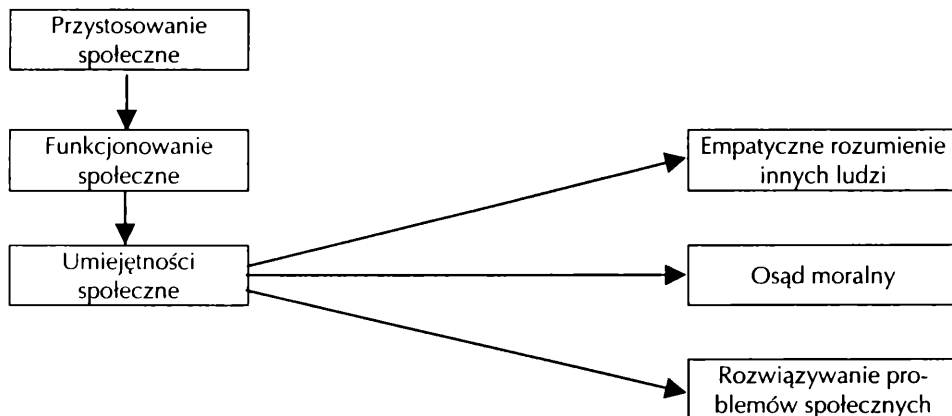
Wykres 7. Czynnikiowy model uspołecznienia dziecka wg B. Markowskiej

Analizując przedstawiony model dochodzi się do wniosku, że na uspołecznienie istotny wpływ wywiera właściwa motywacja do nauki. Zaburzenie tego czynnika zdecydowanie wydłuża drogę dochodzenia do uspołecznienia. Odnosząc to do osób dorosłych czynnik „motywacji do nauki” można zastąpić czynnikiem „Motywacji do pracy”. Brak właściwej motywacji do pracy może wywołać różne problemy w sferze zachowań czy zainteresowań zarówno osób z szeroko pojętą normą intelektualną, jak i osób upośledzonych umysłowo.

W rozważaniach nad kompetencjami społecznymi osób upośledzonych umysłowo podkreśla się, iż jedną z przyczyn zakłóceń i opóźnień w ich rozwoju są zaburzenia mowy i trudności w komunikowaniu się z otoczeniem.

Większość dzieci w trosce o uznanie społeczne częściej zachowuje się prospołecznie (przygodobanie się, wkupienie) niż agresywnie. Niekiedy stają się jednak agresywne, tworząc nową taktykę osiągania celu. Pozostali wycofują się i zaczynają unikać rówieśników pełnosprawnych. Porażka w kontaktach interpersonalnych staje się w końcu regułą i stałą cechą osobowości dziecka, co ogranicza i wręcz blokuje jego aktywność. Zatem, wyłania się potrzeba kształtowania kompetencji integracyjnych i to zarówno w aspekcie poznawczym, jak i ustosunkowawczym. Pozwalają one na przewyższanie trudności życiowych i dostrzeganie szans rozwojowych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Na samym szczycie modelu kompetencji społecznych znajduje się przystosowanie społeczne. Spośród wielu przesłanek, które powodują, że obecnie tak silnie akcentuje się rolę funkcjonowania społecznego wymienić należy dorobek pedagogiki specjalnej i nauk pokrewnych.



Wykres 8. Komplementarny model kompetencji społecznych wg T.A. Cavelle'a

Analiza literatury dowodzi, że poziom przystosowania społecznego dziecka pozwala na osiągnięcie właściwych celów w zakresie sfery społecznej, emocjonalnej i indywidualnej (Giryński 1989; Kościelska 1998).

W tworzeniu struktury kompetencji społecznych osób upośledzonych umysłowo istotne znaczenie mają umiejętności społeczne (np. rozumienie innych osób, umiejętność rozwiązywania problemów społecznych).

Komplementarny model kompetencji społecznych dzieci i młodzieży przedstawia wykres 8. Wskazuje on na pozytywne standardy przystosowania i zaburzenia zachowania osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

W takich sytuacjach jednostka kształtuje proste, prymitywne strategie radzenia sobie, stosuje je zawsze w ten sam sposób, nie oceniając ich przydatności ani skuteczności. Kształtują się następnie niepożądane cechy osobowości, takie jak: uległość, zależność od otoczenia i poczucie bezradności. Niestety, w tym wypadku cechy te w dużym stopniu kształtują dorośli – rodzice, nauczyciele i wychowawcy – domagając się ciągłej uległości i podporządkowania dziecka. W nadmierny sposób wykazują oni stałą tendencję do kontroli i dyrektywnego wychowania, jednocześnie niewspółmiernie do możliwości dziecka obniżają wymagania. Trudno więc się dziwić malejącym aspiracjom wychowanków, którzy bronią się w ten sposób przed następną porażką. **Mechanizm obronny jest w zasadzie bardzo prosty – mniejsze aspiracje, mniejsze wymagania, mniejsze prawdopodobieństwo porażki.** U M. Kościelskiej spotykamy pojęcie „kompetencji interpersonalnych” jako składowych rozwoju społecznego. Autorka uważa, iż „kompetencje interpersonalne” wiążą się przede wszystkim ze zdolnością rozumienia sytuacji społecznych i umiejętnością form działania adekwatnych do tych sytuacji, prowadzących do uzyskiwania w kontaktach z ludźmi zamierzonych celów (Kościelska 1984, s. 47).

Tu więc trzeba szukać optymalnych rozwiązań programowych reformowanej szkoły. Dotyczy to w równym stopniu kształcenia ogólnego, jak i przecież bardzo ważnej dziedziny zdobywania kompetencji społecznych i zawodowych uczniów.

Szkoły i klasy integracyjne, zespoły szkół (masowe i specjalne) oraz ośrodki szkolno-wychowawcze w nowym kształcie mogą stwarzać możliwość pełnego rozwoju społecznego młodzieży.

Integracja szkolna, w której zapewnia się wsparcie i odpowiedni program nauczania dostosowany do indywidualnych możliwości i potrzeb dziecka sprzyja jego rozwojowi.

Zintegrowane nauczanie może ułatwiać rozwój kompetencji ucznia, a rehabilitacja oparta na lokalnej społeczności stanowi bazę uzupełniających się i wzajemnie korzystnych działań pozwalających na zaspokojenie potrzeb osób niepełnosprawnych.

3. Kompetencje nauczyciela w kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Maria Grzegorzewska (1964), która wniosła znaczący wkład w polską pedagogię, wartość nauczyciela łączyła z jego zaletami jako człowieka. Chodziło jej o wzajemne stosunki: człowieka do samego siebie, człowieka do drugiej osoby, człowieka do świata. Zdaniem autorki cechy osobowościowe nauczyciela mają wpływ na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wiele tych relacji zawiera w sobie idee humanizmu i podmiotowe traktowanie wychowanka.

Warunkiem powodzenia w pracy pedagogicznej jest stworzenie w klasie odpowiedniej atmosfery, aby dziecko w niej czuło się dobrze. W edukacji będzie to swoiste „przymierze” nauczyciela i ucznia, pozwalające poszukiwać i realizować dobro osoby, zarówno pełnosprawnej, jak i niepełnosprawnej.

J. Doroszewska (1981, s. 693) stwierdza, iż nauczyciel nie może ograniczyć się do zajęć szkolnych, ale przede wszystkim musi swoje oddziaływanie naprawcze (rewalidacyjne, resocjalizacyjne i rehabilitacyjne) rozszerzyć na wszystkie zakresy działalności wychowawczej.

Autorzy są zgodni, iż zadaniem pedagogów specjalnych byłoby też umożliwienie uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych częstych, pozaszkolnych kontaktów z rówieśnikami. Kontakty takie sprzyjają rozwojowi umiejętności społecznych. Rozwijanie interakcji społecznych powinno znaleźć się w centrum uwagi nauczyciela.

T. Oleńska-Pawlak (1997, s. 60) wymienia cztery rodzaje kompetencji pedagoga specjalnego:

1. kompetencje komunikacyjne,
2. kompetencje autonomiczne i autokreacyjne,
3. kompetencje instrumentalne,
4. kompetencje usprawniające.

Istotne znaczenie należy przypisać procesom komunikacji interpersonalnej, która prowadzi do rozumienia relacji nauczyciel – uczeń oraz rozumienia autonomii.

Szczególną wagę przywiązywać należy do rozwoju umiejętności rozwiązywania konfliktów, ponoszenia ryzyka w działaniu społecznym. Wymagania, które powinien spełnić nauczyciel dotyczą jego aktywizującego podejścia do dziecka. Standardy kompetencji zawodowych opracowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej są następujące:

- prakseologiczne,
- komunikacyjne,
- współdziałania,
- kreatywne,
- informatyczne,
- moralne¹.

Kompetencje prakseologiczne wyrażają się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i ocenie pracy pedagogicznej. Kreatywność wyraża się innowacyjnością i niestandardowością działań nauczyciela. Kompetencje moralne stanowią o uprawomocnieniu etycznym zawodowych działań nauczyciela.

Kompetencje wiążą się z funkcjami i zadaniami, jakie nauczyciel musi pełnić. Można wówczas wyróżnić kompetencje poznawcze, językowe, wartościujące, komunikacyjne, interpersonalne, kulturowe, doradcze.

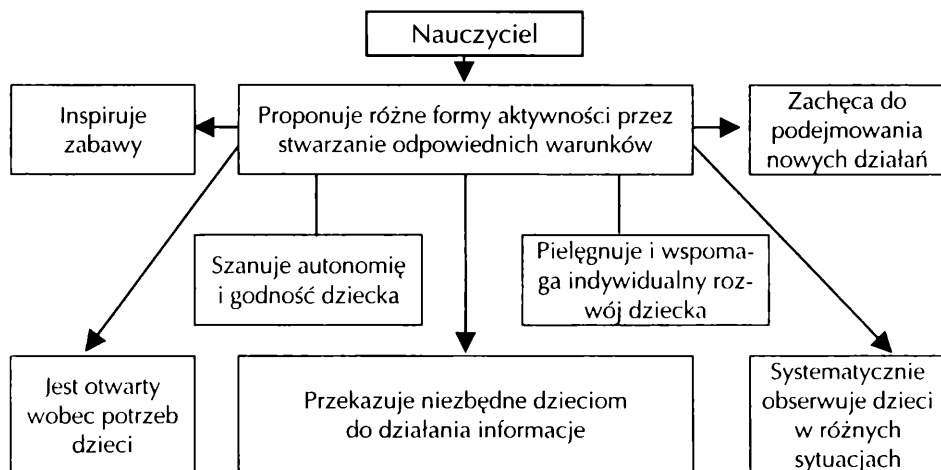
W wielu koncepcjach interakcyjnych sfera „kreatywnego” oraz „intelektualnego” funkcjonowania jednostki tworzy zasadniczy trzon psychiki, mający podstawowe znaczenie w działalności człowieka. Przy czym rola właściwości kreatywnych polega na wspomaganiu procesu uczenia się w sytuacji, gdy inteligencja zaczyna zawodzić (uczeń przejawia niski poziom intelektualny). Wyniki badań dowodzą, że szkoła nie stwarza odpowiednich warunków do tego, aby wychowanie młodzieży zmierzało ku twórczości. Szkoła preferuje uczenie się pamięciowe.

Kreatywny nauczyciel skłonny jest akceptować pomysły swoich twórczych uczniów. Wydaje się zatem, że zasadnicze zmiany, jakie w najbliższym czasie powinny nastąpić w systemie edukacyjnym należy powiązać z nauczycielem, jako osobą, która organizuje i kieruje procesem wychowania i nauczania (trening twórczości). Idealem byłoby, gdyby nauczyciel sam przechodził ów uwrażliwiający i kształtujący jego osobowość trening, który skłaniałby go ku szeroko pojętej twórczości. Dzięki kompetencjom pedagogów specjalnych oraz specjalistycznemu wyposażeniu technicznemu i przestrzennemu wielu upośledzonych uczniów mogło otrzymać istotne wsparcie w rozwoju ich duchowego, emocjonalnego oraz fizycznego potencjału (Müller 2000, s. 19). W zakres pracy pedagoga specjalnego wchodzi zadania ogólnowychowawcze, profilaktyczne, socjalno-bytowe, zajęcia korekcyjne, wyrównawcze i terapeutyczne (Olszak 2000). Wielokierunkowa działalność pedagoga wymaga stosowania różnorodnych metod i form oddziaływania, które są związane ze znajomością dziecka i jego środowiska.

Badania związane z określeniem psychopedagogicznych kompetencji nauczycieli szkół specjalnych prowadziła A. Olszak (2000) wskazując na poziom wiedzy specjalistycznej badanych i umiejętności pedagogiczno-psychologiczne. Autorka stwierdziła, iż nauczyciele szkół specjalnych, oprócz kompetencji realizacyjnych (znajomość zasad, metod i środków działania), posiadają także umiejętności rozumienia sytuacji edukacyjnych – czyli kompetencje interpretacyjne.

Zadania nauczyciela sprzyjające rozwojowi kompetencji uczniów zostały przedstawione na wykresie 9.

¹ *Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli*. Projekt MEN (rękopis), Warszawa 1997.



Wykres 9

Ogromnie szybko rosła liczba pożądanych umiejętności kluczowych nauczyciela, na co wskazuje raport OECD. Dziewiątka najważniejszych przedstawia się następująco:

1. Umiejętność pracy w zespole.
2. Umiejętność posługiwania się nowoczesną techniką informatyczną i komunikowania.
3. Umiejętność rozwiązywania problemów.
4. Umiejętność wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia.
5. Umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji.
6. Porozumiewanie się w kilku językach.
7. Łączenie i porządkowanie rozmaitych porcji wiedzy.
8. Umiejętność radzenia sobie z niepewnością i złożonością.
9. Umiejętność organizowania i oceniania własnej pracy.

Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. wskazuje na kształcenie umiejętności nabywanych przez uczniów. Podjęto próbę klasyfikacji dzieląc je na:

- interakcyjne,
- komunikacyjne,
- poznawcze,
- kulturowe.

Podstawy programowe kształcenia ogólnego dla sześciolatków podstawowych pokazują związek kompetencji uczniów z funkcjami i zadaniami nauczyciela. Zadaniem nauczyciela współczesnej szkoły jest wyposażenie uczniów w podstawowe umiejętności radzenia sobie ze zmieniającą się rzeczywistością. Występuje on w następujących funkcjach:

- osoby organizującej proces uczenia się, diagnozującej możliwości uczniów,
- osoby kreującej warunki do uczenia się, odkrywania, poszukiwania, komunikowania, a także działania,

- osoby uczestniczącej w wymianie emocjonalnej między uczniami w pracy grupowej i indywidualnej,
- opiekuna udzielającego pomocy uczniom.
Osoba wychowawcy i jego postawy wobec uczniów są najważniejszymi narzędziami wywierania wpływu na uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, Warszawa.
- Dykcik W. (red.) (1998), *Pedagogika specjalna*, Poznań.
- Edukacja (1998), *Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, pod przewodnictwem J. Delors, tłum. W. Rabczuk, Warszawa.
- Firkowska-Mankiewicz A. (red.) (1995), *Potrzeby specjalne w klasie. Moduł 2*, Warszawa.
- Giryński A. (1989), *Funkcjonowanie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych*, Warszawa.
- Głodkowska J. (1998), *Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu doświadczeń matematycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Warszawa.
- Grzegorzewska M. (1964), *Wybór pism*, Warszawa.
- Kościelska M. (1984), *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa.
- Kościelska M. (1998), *Rodziny dzieci niepełnosprawnych. One są wśród nas*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-pedagogicznej, Warszawa.
- Lambert J.L. (1986) *Referential communication skills of mentally retarded children, the role of the listener*. Wykład nie opublikowany, Kraków.
- Müller H. (2000), *Integracja szkolna uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych*, [w:] *X-lecie integracji w Polsce*, Warszawa.
- Oleńska-Pawlak T. (1997), *Kompetencje pedagoga specjalnego*, [w:] *System kształcenia pedagogów specjalnych*, red. J. Wyczesany, H. Kosętko, Kraków.
- Olszak A. (2000), *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*, Lublin.
- Rabczuk W. (1994), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa.
- Ustiin T.B. (1988), *Międzynarodowa Klasyfikacja uszkodzeń, aktywności i uczestnictwa*, Warszawa.
- Strzemieczny J. (1999), *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*, Warszawa.
- Teml H. (1997), *Relaks w nauczaniu*, Warszawa.
- Wojciechowski F. (1990), *Dziecko umysłowo upośledzone w rodzinie*, Warszawa.
- Woynarowska B. (2001), *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Warszawa.

Rozdział III

MODEL POMOCY DZIECIOM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W NOWOCZESNEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA*

1. Pomoc specjalna uczniom niepełnosprawnym w praktyce szkolnej

Jedną z nowych, cennych wartości XX wieku jest racjonalnie pojęta troska o człowieka niepełnosprawnego, jego status intelektualny i społeczny oraz drogi osiągnięcia tych celów. Artykuł 25 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych mówi, że „(...) osoby niepełnosprawne bez względu na przyczyny i rodzaj swego inwalidztwa mają naturalne prawo do poszanowania ich ludzkiej godności, do wolności osobistej, do pełnego i równego udziału w życiu społecznym, do kształcenia, pracy i zaspokajania potrzeb socjalnych (...).

Miejsce, jakie człowiek niepełnosprawny może zająć w społeczeństwie zależy zarówno od jego możliwości i przystosowania się do istniejących w nim warunków, jak też od przyjęcia i zaakceptowania przez społeczeństwo osób niepełnosprawnych jako równoprawnych obywateli przy zapewnieniu im opieki i pomocy.

TERMINOLOGIA

Niepełnosprawność jest pojęciem ogólnym, obejmującym wszystkie jej stany niezależnie od stopnia obniżenia sprawności i okresu jej trwania. Spowodowana różnymi czynnikami zarówno natury biologicznej, jak i psychospołecznej może przejawiać się w sferze funkcji fizycznych, motorycznych, umysłowych, emocjonalnych, wolicjonalno-dążeńiowych, społeczno-przystosowawczych i może w różnym stopniu utrudniać przebieg rozwoju i działalności człowieka (Maciarz 1992).

Podstawową formą działalności ludzkiej w tzw. „wieku szkolnym” jest nauka szkolna, widziana obecnie nie tylko jako proces zdobywania wiedzy, ale również jako proces, w którym kształtuje się osobowość każdej jednostki. Powodzenie lub niepowodzenie tych procesów jest wynikiem kompleksowego działania wielu czynników i sytuacji życiowych uczniów, które wpływają na przebieg i rezultaty pracy szkolnej. Niepełnosprawne dziecko–uczeń z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej w szkole napotyka na szereg trudności, których nie potrafi samo

* Po opracowaniu niniejszego tekstu ukazało się nowe Rozporządzenie MEN z dn. 15 stycznia 2001 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz.U. 2001 r., Nr 13, poz. 110).

przewyciężyć, z reguły nie nadąża w pracy szkolnej, ma trudności w opanowaniu podstawowych technik szkolnych, jakimi są: czytanie, pisanie i rachowanie, ma problemy w nawiązywaniu kontaktów społecznych i przystosowaniu się do wymagań szkoły. Niepełnosprawnemu uczniowi potrzebna jest zatem pomoc specjalna w celu poprawy jego:

- stanu zdrowia i ogólnej sprawności;
- stanu sprawności tych organów i funkcji, które ma upośledzone bądź zaburzone;
- możliwości uczenia się w szkole i wyników w nauce;
- samodzielności społecznej w czynnościach życia codziennego, w zabawach i zajęciach rówieśników oraz różnych sytuacjach cywilizacyjno-kulturowych (Maciarz 1992).

A. Maciarz (1992) ze względu na rodzaj zaburzonej sprawności psychofizycznej do populacji uczniów niepełnosprawnych zalicza dzieci:

- z obniżoną sprawnością sensoryczną spowodowaną brakiem, uszkodzeniem lub zaburzeniem funkcji analizatorów zmysłowych (dzieci niewidome, niedowidzące, niesłyszące, niedosłyszące, głuchoniewidome oraz z zaburzeniami percepcji wzrokowej i słuchowej);
- z obniżoną sprawnością intelektualną (dzieci upośledzone umysłowo i z inteligencją niższą od przeciętnej);
- z obniżoną sprawnością komunikowania się (zaburzenia mowy, dzieci autystyczne);
- z obniżoną sprawnością funkcjonowania społecznego (dzieci z trudnościami wychowawczymi, niedostosowane społecznie, z zaburzeniami równowagi emocjonalnej i nerwowej, z zaburzeniami zdrowia psychicznego, zagrożone uzależnieniem od środków narkotycznych);
- z obniżoną sprawnością ruchową (dysfunkcje narządów ruchu, zaburzenia kinestetyczne);
- z obniżoną ogólną sprawnością psychofizyczną z powodu chorób somatycznych oraz na tle anomalii wagi wzrostu;
- z obniżoną ogólną sprawnością psychofizyczną z powodu zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych (deprywacji kulturowej).

W ustaleniach wstępnych Ustawy z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty zawarte jest stwierdzenie, iż „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. W przypadku ucznia niepełnosprawnego warunki te zapewnia system szkolnictwa specjalnego, gdzie kształcenie specjalne rozumiane jest jako „...elastyczny system ułatwień wychowawczych stosowany wobec tych uczniów, którzy mają różnego rodzaju trudności w nauce spowodowane czynnikami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, zaburzeniami fizycznymi lub psychicznymi” (Hulek 1990). Zadaniem systemu kształcenia specjalnego niepełnosprawnych jest stworzenie pełnych warunków wszechstronnego rozwoju na miarę indywidualnych możliwości każdej jednostki odchylonej od normy (Wyczesany 1997).

Najnowszą regulacją prawną dotyczącą organizacji edukacji specjalnej jest Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. „w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich

kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego”. Zarządzenie to stwarza niepełnosprawnym dzieciom i młodzieży, zakwalifikowanym do kształcenia specjalnego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub inną poradnię specjalistyczną możliwość kształcenia się w szkołach ogólnodostępnych (pełna integracja) i integracyjnych (częściowa integracja) oraz w szkołach specjalnych (system segregacyjny). Głównym zadaniem tych szkół jest doprowadzenie rozwoju każdego ucznia do maksymalnego poziomu w granicach jego indywidualnych możliwości, przysposobienie do pracy, a także do pożytecznego udziału w życiu społecznym. Zadania te szkoła specjalna realizuje poprzez rewalidację fizyczną, psychiczną, zawodową i społeczną jednostki. Osiąganie pozytywnych rezultatów tak pojętej rewalidacji jest możliwe przy maksymalnym usprawnieniu nie zaburzonych funkcji psychofizycznych, a równoczesnym korygowaniu i kompensowaniu niedostatków w swoistościach rozwojowych dzieci odchylonych od normy (Wyczesany 1997).

Termin **rewalidacja** (*validus* – sprawny, mocny, silny, zdrowy) wprowadzony i rozpowszechniony przez Marię Grzegorzewską oraz Janinę i Witolda Doroszewskich funkcjonuje w Polsce od końca lat pięćdziesiątych jako synonim określenia *rehabilitacja* (*habilis* – mocny, silny, sprawny). Terminy te są używane zamiennie i łącznie, z tym że termin *rehabilitacja* odnoszony jest raczej do sytuacji, w których przeważają potrzeby działań usprawniających psychicznie, fizycznie i społecznie, zmierzające do jak najpełniejszego, możliwie wczesnego i trwałego rozwinięcia lub przywrócenia u osoby trwale poszkodowanej na zdrowiu zdolności, sprawności i możliwości samodzielnego życia w społeczeństwie. Ważną rolę w każdym z wymienionych rodzajów oddziaływań rehabilitacyjnych odgrywa rehabilitacja ruchowa – tzw. kinezyterapia (np. hipoterapia, terapia przez sport, kulturoterapia, hydroterapia, balneoterapia, elektroterapia) w zastosowaniu do różnych form zajęć z osobami niepełnosprawnymi. Natomiast termin *rewalidacja* określa długotrwałą działalność terapeutyczno-wychowawczą, obejmującą wielostronną stymulację, opiekę, nauczanie i wychowanie jednostek o zaburzonej percepcji rzeczywistości, czyli osób upośledzanych umysłowo, niewidomych i niesłyszących (Dykcik 1997). W obu definicjach, choć są one odmienne, chodzi w istocie rzeczy o to samo – o działanie kompleksowe i jednolite, jako cel zakładające powrót jednostki poszkodowanej na zdrowiu do normalnego życia w możliwie maksymalnym stopniu (Zablocki 1996). Cel ten realizowany jest zgodnie ze współczesnym rozumieniem procesu rewalidacji poprzez:

- przywrócenie jednostkom niepełnosprawnym maksymalnej sprawności fizycznej, psychicznej i społecznej;
- przygotowanie do samodzielnego życia w społeczeństwie;
- tworzenie w środowisku cywilizacyjno-kulturowym odpowiednich warunków do prawidłowego ich funkcjonowania.

Osiągnięcie tych celów jest możliwe, zdaniem M. Grzegorzewskiej (1968), poprzez oddziaływanie na jednostkę niepełnosprawną w kierunku:

a) maksymalnego rozwijania i usprawniania tych sił biologicznych, zadatków i cech, które są najmniej u danego osobnika uszkodzone, a więc zasobu najsprawniej działających funkcji, bez uszkodzeń; bez braków. Celem usprawniania jest poprawa lub utrzymanie na zadowalającym poziomie przede wszystkim sprawno-

ści fizycznej, a szczególnie wydolności i tolerancji wysiłku. Usprawnianie polega na stosowaniu różnego rodzaju ćwiczeń dynamicznych obejmujących różne grupy mięśniowe i ma na celu doprowadzenie do wyższego poziomu czynności nieuszkodzonych lub też najmniej uszkodzonych. U dzieci z dysfunkcjami intelektualnymi zwraca się uwagę na potrzebą usprawniania mowy, czyli kształtowania sprawności słowno-pojęciowych, które przyspieszają ich rozwój ogólny. Charakter i natężenie ćwiczeń usprawniających powinny być dobrane do indywidualnego rodzaju upośledzeń, uszkodzeń, czy braków. Dzięki usprawnieniu można zapewnić jednostce poczucie większej wartości i niezależności oraz społecznej użyteczności.

b) kompensacji (wyrównywania) i substytucji (zastępowania) zamkniętych, uszkodzonych dróg kontaktów ze światem, aby poznanie zastępować w różny sposób, na innych pośrednich drogach. Polega ono na odtwarzaniu czynności całego narządu ruchu, zmysłu lub poszczególnych jego części za pomocą środków zastępczych organizmu ludzkiego. Kompensacja polega też na rozwijaniu mocnych stron osobowości dziecka lub jego środowiska. Możliwości kompensacyjne zależą od: wieku, ogólnego stanu zdrowia, rozległości uszkodzenia i jego przyczyn, możliwości leczenia, usprawniania. W literaturze wyróżnia się kompensację: percepcyjną, poznawczą, sensoryczną, werbalną i emocjonalną.

c) korektury niesprawnie działających narządów upośledzonych, wykorzystując leczenie, uczynnianie i uaktywnianie (por. Wyczesany 1999). Korektura odnosi się do jakiegoś niesprawnego, nieprawidłowego działania określonych narządów, układów, zmysłów, np. narządów artykulacyjnych, postawy ciała, zaburzeń w pisaniu itp.

Oddziaływania rewalidacyjne obejmować powinny wszystkie sfery i płaszczyzny funkcjonowania człowieka, a mianowicie:

- *fizyczną* – leczenie i usprawnianie fizyczne, które pozwoliłoby osobom niepełnosprawnym wykonywać czynności związane z życiem codziennym;
- *psychiczną* (oddziaływanie psychoterapeutyczne) – u jej podstaw leży akceptacja niepełnosprawności i wyrobienie właściwego stosunku do samego siebie, do środowiska społecznego i otoczenia fizycznego oraz do wszelkich przejawów działalności człowieka zgodnie z normami moralnymi i społecznymi środowiska, w którym jednostka niepełnosprawna żyje;
- *społeczną* – chodzi o pełne włączenie jednostek niepełnosprawnych we wszystkie przejawy życia społecznego poprzez udzielanie jej pomocy w przystosowaniu się do wymagań życia społecznego i pracy zawodowej, usuwając jednocześnie ekonomiczne i społeczne przeszkody utrudniające proces rewalidacji;
- *zawodową* – przygotowanie do pracy (Zabłocki 1996).

Oddziaływania w poszczególnych płaszczyznach różnią się celem, zakresem, metodami i środkami, ale ich działalność powinna być zintegrowana.

ZASADY REWALIDACJI I ICH CHARAKTERYSTYKA

Istotnym warunkiem optymalnego przebiegu działalności rewalidacyjnej wobec jednostek niepełnosprawnych jest nie tylko uświadomienie sobie celu i zadań rewalidacji, ale również znajomość podstawowych norm postępowania (zasad),

które powinny być przestrzegane w stosunku do każdej jednostki niepełnosprawnej, do jego swoistych potrzeb i możliwości. Najważniejsze z nich według O. Lipkowskiego (1981) to:

- zasada akceptacji,
- zasada pomocy,
- zasada indywidualizacji,
- zasada terapii pedagogicznej,
- zasada współpracy z rodziną.

Zasada akceptacji jest pierwszym etapem pomocy jednostkom niepełnosprawnym, jest zaaprobowaniem wartości człowieka takim jakim on jest bez względu na istniejące, a raczej funkcjonujące standardy, bez względu na jego osiągnięcia; polega na kształtowaniu stosunku społeczeństwa do jednostek niepełnosprawnych, jako jednostek obarczanych większymi trudnościami rozwojowymi i mających z racji swego specyficznego stanu dodatkowe – odmienne potrzeby oraz prawo do szczególnej opieki i pomocy.

Zasada pomocy ukierunkowana jest na pomoc jednostce w przewyciężeniu wszelkich trudności wynikających z niepełnosprawności oraz aktywizacji jej sił biologicznych, aby ją usamodzielnic i wytworzyć odpowiednią atmosferę w środowisku, w którym egzystuje.

Zasada indywidualizacji zakładając konieczność dostosowania celu kształcenia, treści kształcących, metod i środków nauczania do indywidualnych możliwości psychofizycznych jednostki gwarantuje jej optymalny rozwój. Indywidualizacja musi być także stosowana w toku zajęć zespołowych; polega ona na kontrolowaniu przebiegu i wyników pracy dziecka, pomaganiu mu w przewyciężaniu trudności oraz stosowaniu odpowiednich zabiegów wychowawczych i psychoterapeutycznych (Czajkowska 1996).

Zasada terapii pedagogicznej zakłada wszechstronne poznanie jednostki, ustalenie na podstawie badań możliwie dokładnej diagnozy, oddziaływanie modelujące na środowisko jednostki w celu korekty i polepszenia atmosfery, w jakiej ona przebywa, aby stworzyć jej najlepsze warunki do pokonywania trudności, wreszcie stosowanie środków terapeutycznych, w tym także leczenia, psychoterapii i terapii pedagogicznej.

Zasada współpracy z rodziną zakłada ścisłe, uzgodnione współdziałanie szkoły i domu w celu wspomagania każdego wysiłku dziecka na drodze ku usprawnieniu i rozwojowi.

Postęp w badaniach naukowych oraz przemiany, jakie zaszły we współczesnym rozpatrywaniu procesu rewalidacji i wynikających z nich poczynań pedagogicznych doprowadził do sformułowania nowych zasad rewalidacji, a mianowicie:

- zasady wczesnego wykrywania i usuwania odchyłeń od normy rozwoju;
- zasady wieloaspektowego diagnozowania odchyłeń od normy rozwoju dzieci i kompleksowego podejścia w ich rewalidacji;
- zasady elastyczności w systemie rewalidacji;
- zasady integracji społecznej (Maciarz 1985).

Realizowanie zadań pracy rewalidacyjnej, według M. Grzegorzewskiej, należy oprzeć na:

- 1) poznaniu każdej jednostki i warunków jej rozwoju, historii jej życia, na poznaniu charakteru i stopnia kalectwa (upośledzenia) oraz związanych z tym czynników etiologicznych;
- 2) uwzględnieniu w metodzie pracy typu układu nerwowego jednostki;
- 3) poznaniu stopnia frustracji jednostki i jej typu reakcji negatywnej (ew. postawy pozytywnej wobec sytuacji frustracyjnej), a więc zorientowaniu się w zahamowanych przez upośledzenie potrzebach;
- 4) zorientowaniu się w charakterze oddziaływania środowiska na daną jednostkę upośledzoną;
- 5) zastosowaniu warunków, które kształtują nowe motywacje, pozwalające przyjąć postawę pozytywną wobec frustracji;
- 6) dostosowaniu pracy do sił i możliwości jednostki;
- 7) stosowaniu w całej pełni metod kompensacyjnych, korygujących, usprawniających i dynamizujących;
- 8) przestrzeganiu praw podstawowych wyższych czynności nerwowych i unikaniu bodźców wpływających niekorzystnie na ośrodkowy układ nerwowy;
- 9) kształtowaniu warunków korzystnych dla procesów emocjonalnych;
- 10) tworzeniu odpowiednich warunków dla korzystnego rozwoju I i II układu sygnałowego i prawidłowego ich działania;
- 11) uwzględnieniu w pracy rewalidacyjnej kształtowania się i przekształcania stereotypów dynamicznych oraz usprawniania procesów korowych;
- 12) uwzględnieniu konieczności racjonalnej selekcji i odpowiedniego dostosowania do danych grup programu i metod pracy;
- 13) uwzględnieniu swoistych właściwości każdej z grup upośledzonych (por. Wyczesany 1999).

ORGANIZACJA ZAJĘĆ REWALIDACYJNYCH

Zakres pomocy, którą szkoły powinny okazywać uczniom niepełnosprawnym i z utrudnieniami w nauce reguluje Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. „w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej”. Celem tej pomocy jest wspomaganie rozwoju psychicznego i efektywności uczenia się ucznia w szczególności przez korygowanie odchyień od normy, wyrównywanie i korygowanie braków w opanowaniu programu nauczania oraz eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń, w tym zaburzeń zachowania.

Pomoc ta, jako specjalne oddziaływanie na najbardziej utrudniające rozwój, najmniej rozwinięte i zaburzane funkcje, udzielana jest uczniom niepełnosprawnym na szczeblu nauczania początkowego, jak i w klasach starszych w zindywidualizowanym procesie wychowania i nauczania, zwanym *rewalidacją indywidualną*.

Termin *rewalidacja indywidualna* nie został w literaturze przedmiotu jednoznacznie i wyczerpująco sformułowany. Najczęściej jest on interpretowany przez pryzmat celów, jakie są realizowane w trakcie zajęć rewalidacji indywidualnej, a wyznaczonych przepisami prawnymi. Odnosząc pojęcie rewalidacji do procesu oddziaływania na ujemne odchylenia rozwojowe, *rewalidację indywidualną* moż-

na określić jako interwencyjną, specjalną pomoc pedagogiczną i wychowawczą uczniom z odchyleniami w stanie zdrowia i rozwoju, zmierzającą do spowodowania określonych, pozytywnych zmian w zakresie sfery poznawczej i emocjonalno-motywacyjnej oraz w strukturze wiedzy i umiejętności szkolnych dziecka.

Zajęcia z zakresu rewalidacji indywidualnej mogą być realizowane w formie pracy indywidualnej z uczniami wymagającymi specjalnych ćwiczeń i zabiegów lub w zespołach. W tym ujęciu *praca indywidualna* w ramach zajęć z zakresu rewalidacji indywidualnej rozumiana jest jako forma pracy jednostkowej z poszczególnymi uczniami (przy bezpośredniej lub pośredniej pomocy nauczyciela), bądź też zindywidualizowana forma pracy grupowej (przy założeniu, że indywidualizacja może odbywać się z równym powodzeniem w trakcie pracy z grupą), która opiera się na oddzielnym programie terapeutycznym, konstruowanym dla każdego dziecka w zależności od jego potrzeb i możliwości.

Podmiotem rewalidacji indywidualnej jest nauczyciel–terapeuta, wyposażony w odpowiednią wiedzę i umiejętności oraz posiadający predyspozycje psychiczne potrzebne w tego rodzaju pracy. Przedmiotem oddziaływań rewalidacyjnych jest dziecko, jego zaburzenia rozwojowe i trudności szkolne, określone przez specjalistyczną diagnozę. Dziecko powinno być również traktowane jako podmiot rewalidacji, ponieważ jego aktywność w procesie przezwyciężania trudności rozwojowych i szkolnych jest niezbędnym warunkiem efektywności podejmowanych działań (Czajkowska 1996).

Zadaniem rewalidacji indywidualnej jest wspomaganie pracy rewalidacyjnej prowadzonej w trakcie innych zajęć dydaktycznych oraz poszerzanie jej o elementy niemożliwe do zrealizowania w toku nauczania w klasie. Stąd też bezwzględnie konieczne jest stała współpraca rewalidatora z nauczycielami uczącymi w danej klasie zarówno przy ustalaniu programu, jak i w trakcie jego realizacji. Program pracy rewalidacyjnej musi być zatem plastyczny, zmieniany w zależności od przebiegu rewalidacji i od pojawienia się nowych trudności. W programie tym muszą być uwzględnione ćwiczenia, których dziecko szczególnie potrzebuje ze względu na zaburzenia i niedobory, jakie posiada, ćwiczenia pobudzające rozwój wszystkich sfer osobowości dziecka, a także ćwiczenia, które wykorzystują specjalne uzdolnienia dziecka. Połączenie ze sobą tych wszystkich elementów pozwala na dużą różnorodność ćwiczeń, skupia uwagę dziecka nie tylko na jego trudnościach, ale stwarza pole do działań, które dziecko chętnie wykonuje i w których osiąga sukcesy (Sękowska 1985).

Zajęcia z zakresu rewalidacji indywidualnej polegają na:

- a) rozwijaniu możliwości umysłowych, z uwzględnieniem mechanizmów kompensacji,
- b) wyrównywaniu deficytów rozwojowych,
- c) kształtowaniu osobowości dziecka,
- d) kształtowaniu pozytywnego, a zarazem realnego pojęcia o sobie i własnych możliwościach.

W nowej, zreformowanej sześcioletniej szkole podstawowej zmieniono nazwę przedmiotu *rewalidacja indywidualna* na *zajęcia rewalidacyjne*. W ramowym planie nauczania na zajęcia rewalidacyjne przewidziano po 10 godzin.

Podstawą planowania zajęć rewalidacyjnych jest diagnoza. Jej pierwszym etapem dotyczącym rodzaju trudności dziecka jest diagnoza postawiona na terenie

szkoły, wynikająca z pracy nauczyciela z dzieckiem. Drugim etapem powinna być diagnoza pedagogiczna, określająca rodzaj i stopień trudności i ogólny poziom wiadomości szkolnych dziecka, a następnym – diagnoza psychologiczna. Postępowanie diagnostyczne musi więc być zespołowe i wieloetapowe, jako wynik ścisłego współdziałania nauczyciela, pedagoga, psychologa przy stałym kontakcie z rodzicami. W niektórych przypadkach zachodzi również konieczność konsultacji z innymi specjalistami, np. logopedą, lekarzem okulistą, laryngologiem czy neurologiem. Istotne w diagnozie nauczyciela, pedagoga i psychologa jest ustalenie nie tylko rodzaju czy stopnia głębokości zaburzenia, ale także wskazanie mocnych stron dziecka (Grzegorzewska 1968), co pozwoli ustalić możliwe sposoby kompensowania braków rozwojowych i uczenia się o charakterze zindywidualizowanym.

Pomoc specjalna, zgodnie z Zarządzeniem nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. „w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej”, może być organizowana w formie:

- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
- zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapii oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym),
- klas wyrównawczych;
- klas terapeutycznych;
- świetlic terapeutycznych.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze organizuje się dla uczniów ze środowisk niewydolnych wychowawczo lub dla uczniów, którzy mają znaczne opóźnienia w opanowaniu programów obowiązkowych przedmiotów nauczania. Zajęcia te prowadzone są przez nauczyciela właściwego przedmiotu obowiązkowego. Liczba uczestników powinna wynosić od 4 do 8.

Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla uczniów, u których nieprawidłowości rozwojowe utrudniają opanowanie określonych umiejętności. Celem ich jest usprawnianie funkcji poznawczych i ruchowych. Szczególnie istotne w pracy korekcyjno-kompensacyjnej jest jednoczesne realizowanie trzech rodzajów oddziaływań terapeutycznych, a mianowicie:

- usprawnianie zaburzonych funkcji istotnych w opanowaniu umiejętności czytania i pisania;
- doskonalenie technik szkolnych;
- oddziaływanie psychoterapeutyczne ogólnie uspokajające, a równocześnie aktywizujące dziecko do nauki.

Ponadto oddziaływanie rewalidacyjne powinno obejmować korekturę wad wymowy, wad postawy oraz ogólnie wpływać na poprawę koordynacji psychoruchowej.

Usprawnianie technik szkolnych – reedukacja. Głównym celem pracy reedukacyjnej jest usprawnianie zaburzonych funkcji w zakresie pisania, czytania, liczenia. Dotyczy to przede wszystkim czynności analityczno-syntetycznych analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, koordynacji ruchowej, sprawności grafomotorycznych. Dlatego też ramowy indywidualny program ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych w tym zakresie powinien obejmować:

- a) ćwiczenia manualne,
- b) ćwiczenia usprawniające spostrzeganie wzrokowe i orientację przestrzenną,
- c) ćwiczenia usprawniające analizę i syntezę słuchową, koordynację słuchowo-ruchową i słuchowo-wzrokową,
- d) czytanie i pisanie sylab,
- e) czytanie i pisanie wyrazów z głoskami specyficznymi dla języka polskiego,
- f) czytanie i pisanie pojedynczych zdań,
- g) ćwiczenia relaksacyjne i odpoczynkowe,
- h) oddziaływania psychoterapeutyczne.

Zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej. Liczba uczestników tych zajęć wynosi od 2 do 5. Zajęcia reedukacyjne można prowadzić w zespole dzieci o różnym typie zaburzeń, ale o zbliżonym poziomie umiejętności szkolnych, albowiem poprzez indywidualizację ćwiczeń w czasie zajęć zbiorowych realizuje się indywidualne cele psychodydaktyczne i psychoterapeutyczne. W każdej jednostce metodycznej dominować powinny ćwiczenia usprawniające najgłębiej zaburzone funkcje i najłatwiej opanowane umiejętności, dotyczące konkretnych problemów dydaktycznych (Czajkowska 1996).

Zajęcia logopedyczne organizuje się dla uczniów w przypadkach opóźnienia rozwoju mowy oraz zaburzeń mowy, powodujących zakłócenia komunikacji językowej i utrudniających naukę szkolną. Proces rewalidacji logopedycznej polega głównie na usuwaniu i zapobieganiu zaburzeniom mowy, a jego celem jest nauczenie dzieci poprawnego porozumiewania się. W zakresie zajęć logopedycznych program nauczania przewiduje ćwiczenia:

- usprawniające odbiór bodźców akustycznych, rozpoznawanie i różnicowanie wrażeń słuchowych (natężenia, wysokości i barwy dźwięku);
- oddechowe;
- głosowe;
- usprawniające narządy mowy (wargi, język, podniebienie, szczęka dolna);
- korekcyjne (wywoływanie i utrwalanie głosek w nagłosie, w śródgłosie, w wygłosie, w grupach spółgłoskowych);
- w mówieniu – zdania, rozmowy, opowiadania.

Zajęcia logopedyczne obejmować powinny:

- a) pracę nad rozwijaniem słuchu fonematycznego,
- b) pracę nad wymową dziecka, w tym:
 - korekcję wad wymowy,
 - uczenie prawidłowej i wyraźnej dykcji.
- c) pracę nad rozwojem mowy czynnej i biernej, tj. uściślanie rozumienia określeń słownych oraz ćwiczenia umiejętności przekazywania innym prostych, lecz ściśle określonych treści (zrozumiałego wypowiedzianego się).

Zajęcia, w których powinno uczestniczyć od 2 do 4 osób, prowadzą nauczyciele z przygotowaniem w zakresie logopedii.

Gimnastyka korekcyjna ma na celu:

- maksymalne usprawnienie fizyczne dziecka;
- skorygowanie istniejących zaburzeń statyki ciała i doprowadzenie jej, o ile jest to możliwe, do stanu prawidłowego;

- niedopuszczenie do powstania wad postawy ciała, gdy zaistnieją warunki sprzyjające ich pojawieniu się;
- doprowadzenie sprawności fizycznej dziecka do stanu uznanego za prawidłowy.

Cele te osiąga się drogą realizacji następujących zadań:

- wyrobienie u dziecka nawyku prawidłowej postawy ciała we wszystkich sytuacjach i czynnościach dnia codziennego;
- wytworzenie silnej i wytrzymałej stabilizacji mięśniowo-więzadłowej kręgosłupa po uprzednim usunięciu dystonii mięśniowej (brak równowagi napięcia mięśniowego);
- wdrożenie do rekreacji ruchowej uwzględniającej elementy profilaktyki i korekcji zaburzeń zagrażających lub istniejących u dziecka;
- opanowanie przez dziecko i jego środowisko opiekuńcze wiedzy i umiejętności dotyczących spraw jego zdrowia związanych z wadą.

Wszystkie te zadania muszą być w pracy korekcyjnej brane pod uwagę w równym stopniu.

W planowaniu zajęć gimnastyki korekcyjnej należy uwzględnić zatem:

- a) gry i zabawy ruchowe, w tym:
 - zabawy orientacyjno-porządkowe,
 - zabawy z elementami czworakowania.
- b) ćwiczenia gimnastyczne, w tym ćwiczenia ogólnorozwojowe (ćwiczenia szyi i głowy, ćwiczenia wzmacniające mięśnie obręczy barkowej, grzbietu, klatki piersiowej, brzucha, ćwiczenia stóp);
- c) ćwiczenia kształtujące odruch (nawyk prawidłowej postawy),
- d) ćwiczenia wyprostne;
- e) ćwiczenia oddechowe;
- f) ćwiczenia antygravitacyjne.

Gimnastyka korekcyjna powinna być prowadzona w sposób atrakcyjny dla dziecka, wzbudzający zainteresowanie, pogłębiający motywację i zachęcający dziecko do podejmowania intensywniejszego działania ruchowego. Można to osiągnąć stosując takie metody pracy, jak:

- *metoda zabawowo-naśladowcza* polegająca na naśladowaniu zademonstrowanych, obserwowanych, widzianych lub wyobrażonych wzorów ruchowych. Zabawy orientacyjno-porządkowe, zabawy z elementami czworakowania, pełzania, wspinania, zwisów, podporów, rzutów poza tym, że mają charakter korekcyjny – albowiem wdrażają dziecko do nawyku przyjmowania prawidłowej postawy – wzmacniają mięśnie obręczy barkowej i grzbietu, wyrabiają siłę oraz obszerność ruchów w stawach, wprowadzają również ożywienie, swobodę, radość i odprężenie,
- *metoda bezpośredniej celowości ruchu (zadaniowa)* ma za zadanie doskonalenie strony funkcjonalnej organizmu dziecka w celu osiągnięcia doskonałości w wykonywaniu określonej czynności,
- *metoda ruchowej ekspresji twórczej (improwizacji ruchowej)* polega na nabywaniu doświadczeń ruchowych przez naśladowanie, inscenizację, mimikę, gimnastykę.

Zajęcia socjoterapii oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym organizuje się dla uczniów, którym zaburzenia zachowania utrudniają kontakty społeczne i wiążą się z trudnościami szkolnymi. Socjoterapia, jako metoda pracy w grupie, zakłada realizację trzech podstawowych celów:

- a) *terapeutycznego*, rozumianego jako stworzenie możliwości odreagowania napięć oraz uzyskania korekcyjnych doświadczeń emocjonalnych w trakcie uczestnictwa w zajęciach,
- b) *edukacyjnego*, co oznacza zdobycie wiedzy o problemie, będącym podstawowym problemem grupy (np. wiedzy dotyczącej sposobów radzenia sobie z napięciem fizycznym i emocjonalnym),
- c) *edukacyjno-rozwojowego*, co oznacza nabywanie podczas zajęć pewnych umiejętności społecznych, przydatnych w radzeniu sobie ze swoim problemem oraz głównie służących rozwojowi osobistemu i społecznemu człowieka, jak np. zdobycie umiejętności radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów, odreagowywania napięć itp.

A zatem celem nadrzędnym zajęć socjoterapeutycznych jest dostarczanie dzieciom okazji do przeżywania pozytywnych doświadczeń społecznych korygujących obraz samego siebie, umożliwienie nabycia umiejętności radzenia sobie z nadpobudliwością oraz stworzenie okazji do odreagowania napięć leżących u podłoża nadpobudliwych zachowań.

Cele te powinny być realizowane w trakcie zajęć wykorzystujących techniki relaksacyjne i oddechowe, ćwiczeń wspomagających koncentrację uwagi, ogólnodostępnych gier i zabaw, a także technik, którymi posługuje się metoda dramy.

Zajęcia prowadzą nauczyciele psycholodzy lub pedagodzy posiadający przygotowanie w zakresie socjoterapii, terapii grupowej lub pracy o charakterze terapeutycznym. Liczba uczestników tych zajęć powinna wynosić 3 do 10 osób.

Klasy wyrównawcze organizuje się dla uczniów, u których występują rozległe braki w opanowaniu programów obowiązkowych przedmiotów nauczania. Liczba uczniów w tych klasach wynosi od 10 do 15. Nauczanie prowadzone jest według obowiązujących w danych szkołach planów i programów nauczania z dostosowaniem metod i form ich realizacji do rozpoznanych potrzeb.

Klasy terapeutyczne organizowane są dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagające indywidualizacji nauczania oraz stałej i długotrwałej pomocy specjalistycznej. Liczba uczniów w tych klasach wynosi od 10 do 15. Nauczanie prowadzone jest według obowiązujących w danych szkołach planów i programów nauczania z dostosowaniem metod i form ich realizacji do rozpoznanych potrzeb.

Świetlice terapeutyczne przeznaczone są dla dzieci i młodzieży wykazujących zaburzenia w zachowaniu, zagrożonych uzależnieniem w środowisku oraz mających trudności w nauce. Celem działalności świetlicy terapeutycznej jest zapewnienie uczestnikom prawidłowej, zorganizowanej opieki wychowawczej, pomocy w nauce, wypoczynku i rekreacji, a także organizowanie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami wychowanków, zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, dydaktyczno-wyrównawczych i terapeutycznych. Organizowane są przy szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Prowadzą działalność 4–5 dni w tygo-

dniu, w tym również w dni wolne od nauki. Zajęcia odbywają się w grupach wychowawczych oraz zespołach specjalistycznych. Liczba osób w grupie wynosi od 10 do 15, a w zespole specjalistycznym 2 do 5 osób. Kadra prowadząca zajęcia w świetlicy terapeutycznej powinna rekrutować się z pedagogów i psychologów współpracujących z lekarzami, socjologiem itp.

Skuteczność form specjalnej pomocy uwarunkowana jest wieloma czynnikami, np. różnicowaniem możliwości psychofizycznych dzieci niepełnosprawnych, ich stanem zdrowia, sprawnością ogólną i cechami charakterologicznymi, a także przygotowaniem kadry pedagogicznej, specyficznymi warunkami społeczno-ekonomicznymi, względami natury humanitarnej. Dlatego też szkoła powinna prowadzić systematyczne rozpoznanie potrzeb każdego ucznia przez stałą obserwację jego zachowania, analizę osiągnięć w nauce, trudności w przyswajaniu wiedzy itp. oraz organizować indywidualną pomoc dziecku.

BIBLIOGRAFIA

- Czajkowska I., Herda K. (1989), *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa.
- Dykcik W. (1997), *Pedagogika specjalna*, Poznań.
- Grzegorzewska M. (1968), *Pedagogika specjalna* (skrypt), Warszawa.
- Hulek A. (1990), *Kształcenie specjalne w Polsce*, Warszawa.
- Kaja B. (1995), *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz.
- Lipkowski O. (1981), *Pedagogika specjalna*, Warszawa.
- Maciarz A. (1992), *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa.
- Sękowska Z. (1985), *Pedagogika specjalna*, Warszawa.
- Tomasik E. (1989), *Pomoc specjalna w szkole powszechnej*, Warszawa.
- Wyczesany J. (1999), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków.
- Wyczesany J. (1998), *Oligofrenopedagogika*, Kraków.
- Zabłocki K. (1996), *Wprowadzenie do rewalidacji*, Toruń.
- Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 roku „w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej”.
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. „w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego”.

2. Wykorzystanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej w kształceniu zintegrowanym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Kinezylogia edukacyjna jest nowym kierunkiem, który powstał w latach osiemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a twórcami jego są Paul Dennison i jego żona Gail. Wywodzi się on z kinezylogii stosowanej, która zajmuje się pojęciem stresu, metodami walki z nim, a także opiera się na badaniach motoryki, ruchu, czucia i ich wpływu na fizjologię człowieka oraz na powiązaniu ich z innymi funkcjami organizmu.

Kinezylogia edukacyjna to nauka o ruchu i możliwościach stymulacji różnych funkcji psychicznych przy wykorzystaniu naturalnych ruchów całego ciała. Jej celem jest wspomaganie rozwoju dziecka lub osoby dorosłej, korygowanie dysfunkcji rozwojowych, wspomaganie procesów uczenia się, a także poszukiwanie wiedzy o sobie samym i przeszkodach uniemożliwiających rozwój i dążenie do wybranych celów (Dennison P.E., Dennison G.E. 1990).

Paul Dennison ukończył studia pedagogiczne i psychologiczne. W początkowej praktyce zajmował się programami nauki czytania. W 1969 r. otworzył swoją pierwszą klinikę czytania, gdzie realizował program Domana i Delacato. Rozpoczął też badania nad treningiem percepcyjno-motorycznym oraz nad określaniem wzrokowej linii środka i jej relacji do rozwoju kinestetycznego. Odkrył integrację przez ruch, co dało początek pracy nad „Brain Gym” – w Polsce znanej pod nazwą „Gimnastyka mózgu”. W 1975 r. otrzymał nagrodę „Phi Delta Kappa” od Uniwersytetu Południowej Kalifornii za „niezwykłe badania”.

Początkowe jego badania skupiały się nad zależnością między ruchem a rozwojem mowy oraz zdolnością czytania i pisanie u dzieci. Badania te wykazały, że dzieci, które we wczesnym dzieciństwie nie miały możliwości (np. z powodu choroby) poruszania się, raczkowania, dotykania, gryzienia – później uczyły się mówić. Zwrócił też uwagę na to, że dzieci, które omijały etap raczkowania i od razu zaczynały chodzić oraz korzystać z chodzików, częściej miały trudności z uczeniem się (Dennison P.E., Dennison G.E. 1989). Autorzy tłumaczą to brakiem ruchów naprzemiennych, które aktywizują połączenia nerwowe pomiędzy różnymi strukturami lewej i prawej półkuli mózgu, a tym samym pobudzają rozwój ciała modzełowego. Dzięki temu te części mózgu lepiej ze sobą współpracują. W swej pracy podkreślali znaczenie ruchu dla organizmu i dla funkcjonowania centralnego układu nerwowego. Ruch pobudza i aktywizuje wiele czynności umysłowych. Integruje i pozwala lepiej zapamiętać nowe informacje i doświadczenia (Hannaford 1995). Poglądy Dennisona na trudności szkolne typu dysleksja, dysgrafia czy dysortografia odbiegają od standardowych poglądów przyjętych np. w Polsce.

Od wielu lat Dennisonowie prowadzą badania naukowe nad oddziaływaniem ćwiczeń ruchowych na uczenie się i pracę mózgu. W tym czasie dokonali syntezy takich prac, jak: „Projekt Czytania” C.A. Moloboru, przełomowych odkryć w czytaniu Domana, czy Delacato i L. Jacque. Na podstawie tych prac zmodyfikowali ba-

dania nad dziećmi ze specyficznymi trudnościami językowymi i opracowali ćwiczenia ruchowe, które wspierają proces uczenia się.

W 1987 r. powstała Fundacja Kinezylogii Edukacyjnej i od tego czasu na całym świecie prowadzone są badania nad wpływem tych ćwiczeń na funkcjonowanie dziecka czy osoby dorosłej.

W swoich dociekaniach badawczych, a potem w pracy P. Dennison korzystał z doświadczeń S.T. Ortona, Domana, Delacato, L. Jagnese, N. Kepharta, M. Montessori, a także J. Piageta, C. Rogersa i S. Kagena. W badaniach nad ruchem oparł się na doświadczeniach M.F. Aleksandra, M. Fendenkrais, R. Labana (Dennison P.E., Dennison G.E. 1990).

G. i P. Dennisonowie stworzyli wiele metod opierając się na wcześniejszych badaniach naukowych, m.in.: „Siedem wymiarów inteligencji”, „Profile organizacji mózgu”, „Dennisonowska metoda całomózgowego czytania”, „Integracja sensorów rozwojowych”, „Wizjonetyka”.

Wzorując się na metodzie „Siedem wymiarów inteligencji” S. Masgutowa z Rosji stworzyła swoją metodę „Artterapia”, a R.A. Bleier i B.M. Hannaford metodę „Podstawy równoważenia kolorem w kinezylogii edukacyjnej”.

KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA ĆWICZEŃ

„Gimnastyka mózgu” jest pierwszą częścią metody „Siedem wymiarów inteligencji”. G. i P. Dennisonowie wyróżnili następujące wymiary: lateralności, motywacji, stabilności, koncentracji, ruchów czaszkowych, odruchu oddechu i regulatorów ciała. W skład reedukacji tych wymiarów wchodzi proste ćwiczenia psychoruchowe i procedury równoważenia. Równoważenie to sekwencja ćwiczeń wspierających naturalny proces uczenia się. Równoważenie ukierunkowane jest na konkretny cel, który dziecko równoważone chce osiągnąć. Odbywa się ona w pięciu etapach:

1. Jako ćwiczenia przygotowawcze.
2. Wyznaczanie celu.
3. Wykonanie czynności związanej z celem.
4. Reedukacja.
5. Ćwiczenia końcowe.

Kluczem do zintegrowanego uczenia się jest zdolność sprawnego przechodzenia z wysokiego na niski bieg i odwrotnie.

Wysoki bieg charakteryzuje się tym, że daną czynność wykonujemy sprawnie, łatwo, potrafimy poruszać się i jednocześnie myśleć, wykonujemy niektóre czynności automatycznie, czujemy się bezpieczni.

Na niskim biegu jest się wtedy, gdy dana czynność sprawia trudność, gdy występuje proces uczenia się, kiedy włącza się świadomość, aby wykonać dany ruch oraz w środowisku zagrożonym, przy poczuciu braku bezpieczeństwa.

Człowiek powinien mieć zdolność przechodzenia z jednego biegu w drugi. Jeżeli występuje stres, to sprawne przechodzenie jest zakłócone i człowiek funkcjonuje na niskim biegu. To, czy osoba równoważona jest na niskim, czy na wysokim biegu sprawdza się przy pomocy neurofizjologicznego testu mięśniowego lub w drodze obserwacji (Dennison P.E., Dennison G.E. 1994).

„Brain Gym” jest metodą uznaną i zaaprobowaną w 30 krajach świata, a w 20 z nich (m.in. w USA, Kanadzie, Niemczech, Anglii, Australii, Szwajcarii) została włączona do programu szkolnego w szkołach państwowych i prywatnych. W Polsce pod nazwą „Gimnastyka mózgu” metoda ta jest znana od 1993 r. i obecnie posługuje się nią wielu psychologów.

„Gimnastyka mózgu”, a więc pierwsza część „Siedmiu wymiarów inteligencji”, jest najbardziej znana w Polsce. Ogólnie można powiedzieć, że polega ona na systematycznym stosowaniu odpowiednich ćwiczeń, które mają na celu pobudzić różne obszary mózgu, polepszyć koncentrację czy regulować emocje. Ćwiczenia te to przede wszystkim ćwiczenia koordynacji ruchowej całego ciała, koordynacji ruchowo-wzrokowej, koordynacji zmysłów słuchu, wzroku, czucia proprioceptywnego, równowagi, planowania ruchu i poruszania się w przestrzeni, umiejętności przewidywania i myślenia. Ćwiczenia te integrują pracę całego mózgu, a także wpływają na polepszenie procesu uczenia i zwiększenie równowagi emocjonalnej (Dennison P.E., Dennison G.E. 1994).

Poprzez zaangażowanie większej ilości struktur mózgowych można wpływać na zwiększenie jego plastyczności. Zmiany plastyczności dotyczą formowania się i zwielokrotniania nowych połączeń synaptycznych pomiędzy komórkami nerwowymi (neuronami). Są one wyspecjalizowanymi komórkami, które posiadają zdolność przewodzenia informacji w postaci impulsów bioelektrycznych od jednego neuronu do drugiego poprzez ich połączenia zwane synapsami. Połączenia między neuronami powstają dzięki wielokrotnemu powtarzaniu tych samych ćwiczeń (Maas 1998). W procesie uczenia się następuje wzmocnienie i reorganizacja połączeń pomiędzy konkretnymi neuronami w odpowiedzi na specyficzne bodźce (Żernicki 1994).

Zdaniem wielu naukowców, uczenie się i myślenie to w rzeczywistości proces tworzenia sieci komórek nerwowych. W mózgu i w ciele uczenie się przyjmuje formę komunikacji między neuronami w postaci przekazu neurotransmiterów.

Ruch fizyczny, zwłaszcza ruch skoordynowany, pobudza wytwarzanie neurotrofin produkowanych przez ciało komórki nerwowej. Wyróżniamy neurotrofiny A i B pobudzające wzrost zakończeń nerwowych w postaci dendrytów i neurytów. Przy pomocy tych zakończeń komórka nerwowa kontaktuje się z inną komórką. W miarę pobudzania komórek nerwowych do pracy wzmacnia się to nowe połączenie międzyneuronowe i tym samym tworzy się nowa droga nerwowa (Wróbel 1997).

P. i G. Dennisonowie w „Gimnastyce mózgu” podzielili swoje ćwiczenia na trzy grupy, które mają za zadanie pobudzać i integrować różne struktury mózgu, a tym samym aktywizować stare połączenia neuronalne i tworzyć nowe (Gonczarowa, Masgutowa 1998).

Pierwsza grupa to ćwiczenia na przekraczanie linii środka utworzonej przez prawą i lewą część ciała i mózgu. P. i G. Dennisonowie tworząc te ćwiczenia oparli się na badaniach zapoczątkowanych przez R. Sperry'ego mówiących o komplementarnym działaniu obu półkul mózgowych. Badania te wskazują, iż każda z półkul mózgowych działa i przetwarza bodźce odmiennie i dopiero wzajemne porozumienie (przekaz impulsu nerwowego) daje całościowy obraz.

Ogólnie półkulom mózgowym przypisuje się następujące funkcje:

Półkula lewa jest odpowiedzialna za:

- analizę (widzi poszczególne części obrazu)
- język
- analizę liniową, sekwencję (krok po kroku)
- różnicowanie
- liczby
- organizację, planowanie
- litery, zdania
- ukierunkowanie na przyszłość
- syntaktykę (składnia), semantykę.

Z kolei półkula prawa kontroluje:

- syntezę (widzi cały obraz)
- uczucia, doświadczenie
- wgląd, całościowy ogląd
- podobieństwa
- obraz, intuicję
- spontaniczność
- rytm, płynność
- ukierunkowanie na chwilę obecną
- obraz, emocje, znaczenie.

Prawa półkula mózgowa nazywana jest artystyczną, a lewa logiczną. Każda półkula mózgowa rozwija się i przetwarza informacje w specyficzny dla niej sposób. Spoidło wielkie mózgu łączy dwie półkule mózgowe i przesyła informacje z jednej do drugiej. To ważne połączenie działa jak „autostrada” umożliwiająca zintegrowanie myśli i działań. Te połączenia nerwowe kształtuje „mechanizm jedności myśli i ruchu” (Hannaforde 1995).

Ćwiczenia z tej grupy mają za zadanie stymulować i tworzyć nowe połączenia pomiędzy prawą i lewą półkulą mózgową i znajdującymi się tam ośrodkami oraz wzmacniać ciało modzelowate. Udrożnienie dróg nerwowych na tym poziomie, lub utworzenie nowych połączeń synaptycznych, objawia się w udoskonaleniu i przyswajaniu materiału na poziomie analitycznym i syntetycznym, lepszej komunikacji z otoczeniem poprzez lepszą umiejętność werbalizacji swoich myśli, a u dzieci młodszych – w polepszeniu czytania, głoskowania, pisania i lepszej koordynacji całego ciała.

Druą grupą to ćwiczenia rozciągające i wydłużające mięśnie, które mają za zadanie zminimalizować wpływ stresu, a tym samym poprawić koncentrację i myślenie abstrakcyjne. P. i G. Dennisonowie tworząc te ćwiczenia wzięli pod uwagę konsekwencje, jakie powoduje stale działający na nasz organizm stres. Badania naukowe mówią, że w ostatnich trzydziestu latach w USA człowiek jest narażony na ciągłe sytuacje stresowe, które powodują zakłócenia w procesach fizjologicznych. Dochodzi do powstania wielu chorób, głównie pochodzenia psychosomatycznego.

Reakcje stresowe przygotowują organizm pod względem psychicznym i fizycznym do podjęcia działań obronnych. W czasie zagrożenia wytwarzana jest adrenalina i noradrenalina, następuje przyspieszenie pracy serca, krew przesuwana

jest głównie do płuc, dużych mięśni, a szczególnie do rąk i nóg, pomijając układ trawienny i mózg. Mięśnie synergistyczne kurczą się, przygotowując się do walki albo do ucieczki. Zmysły stają się nadwrażliwe, czujne, aby lepiej zauważyć zbliżające się niebezpieczeństwo. Oczy poruszają się po obwodzie, źrenice rozszerzają się, by lepiej dostrzec to, co się zmienia w otoczeniu. Kora nadnercza wydziela hormony, tzw. glukokortykoidy, w tym najważniejszy z nich – kortyzol, który kurczy naczynia krwionośne przy powierzchni ciała, co zwiększa ilość krwi w mięśniach. Gdy organizm jest w stanie gotowości do walki albo ucieczki, to wyczulony jest na najdrobniejsze bodźce zewnętrzne. Nie można wtedy skupić się na jednym, przetwarzać informacji, zapamiętywać, myśleć ani uczyć się; koncentracja jest zaburzona.

Na skutek chronicznego stresu lub częstych sytuacji stresowych uruchamiane są specyficzne reakcje organizmu, które powodują między innymi tzw. odruch ochronny ścięgien – skracanie mięśni łydki i pleców, szyja kurczy się, aby utrzymać ciało w równowadze. Odruch ochronny ścięgna pojawia się na krótko, ale u osób, które przeżywają ciągłe stresy, ścięgna są bardzo napięte. Dochodzi też wtedy do zaburzeń uczenia się, koncentracji, osłabienia pamięci, trudności w myśleniu, pojawia się drażliwość (Kitajew-Smyk 1989).

Ćwiczenia z tej grupy rozciągają mięśnie ciała, a zwłaszcza mięśnie łydek i dolnej części kręgosłupa. W ten sposób wysyłają sygnały do mózgu o tym, że człowiek znajduje się w bezpiecznym, spokojnym stanie i jest gotowy do pracy poznawczej. Na poziomie pracy mózgu oznacza to, że informacja z tylnych części mózgu (sfer przeżycia) może swobodnie przechodzić do przednich części odpowiedzialnych za myślenie abstrakcyjne, przyczynowo-skutkowe, koncentrację na szczególe; oczy mogą wtedy skoncentrować się w linii środkowej (Hannaford 1995).

Ćwiczenia te pomagają więc w uczeniu się, lepszym zapamiętywaniu, skoncentrowaniu, myśleniu abstrakcyjnym. Są one wskazane dla dzieci z trudnościami w uczeniu się, stale napiętych, przeżywających stres.

Następna grupa ćwiczeń to ćwiczenia stabilizujące, wpływające na uzyskanie wewnętrznego spokoju i wyciszenia. Stymulują one układ limbiczny, który kieruje naszymi emocjami, a układ ten poprzez liczne połączenia z innymi wyższymi strukturami mózgu stabilizuje i rytmizuje procesy nerwowe.

P. i G. Dennisonowie wykorzystują te połączenia nerwowe dla stabilizowania i racjonalizowania emocji. W tym celu posłużyli się ćwiczeniem zwanym „pozycją Cooka”. Stosowane jest ono w celu kierowania impulsów nerwowych z ośrodków przetrwania, usytuowanych w tylnej części mózgu, do ośrodków przedniej części – ukierunkowanych na racjonalne myślenie i uświadamianie. Przez to zmniejsza się produkcja adrenaliny, co prowadzi do uspokojenia i wyciszenia, a tym samym angażowane są ośrodki leżące w innej części mózgu (Hannaford 1995).

Następna grupa to ćwiczenia energetyzujące ciało, czyli zapewniające odpowiednią prędkość impulsów nerwowych przesyłanych między komórkami nerwowymi. Optymalne funkcjonowanie nerwów i mięśni zależy od właściwego potencjału błony komórkowej (polaryzacji). W utrzymaniu odpowiedniej polaryzacji pomaga dostarczona organizmowi woda. Sprawia ona, że cząsteczki soli (np. NaCl) rozpadają się na jony (Na⁺), (Cl⁻), które z kolei mają zdolność przewodzenia impulsu nerwowego. Żyjąca komórka nerwowa dzięki zachodzącemu na błonie komórkowej procesowi molekularnemu jest dodatnio naładowana na zewnątrz,

a ujemnie w środku. Ma więc swój potencjał, który wynosi w spoczynku -70 mV w środku komórki i $+70$ mV na zewnątrz. Im potencjał jest większy, na przykład -80 mV/ $+80$ mV, tym większa polaryzacja i tym bardziej organizm jest emocjonalnie stabilny. Jeżeli potencjał błony spada, to komórka staje się bardziej wrażliwa, a próg pobudliwości komórki jest mniejszy. Woda poprzez dysocjację z solami na jony pomaga utrzymać odpowiednią polaryzację komórki nerwowej, przez co zapewnia optymalne funkcjonowanie nerwów i mięśni. Poza tym woda wspomaga trawienie, jest nośnikiem i rozpuszczalnikiem enzymów trawiennych, wspomaga oddychanie, zwiększa zdolność hemoglobiny do przenoszenia tlenu, utlenia pokarm – ma więc wpływ na wiele funkcji organizmu, dlatego dobrze nawodniony organizm lepiej funkcjonuje (Hannaford 1995).

Inne ćwiczenia z tej grupy regulują odpowiedni rozkład energii w ciele, a tym samym wyciszenie lub zwiększenie motywacji do osiągnięcia celu.

Ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej znalazły szerokie zastosowanie w stymulacji pracy mózgu. Odpowiednio dobrane ćwiczenia mogą zintegrować działanie dwóch półkul mózgowych i usprawnić pisanie, czytanie, wypowiedanie się, poprawić koncentrację, obniżyć lęk, a także wpłynąć regulująco na emocje. Korzystać z tych ćwiczeń mogą nie tylko dzieci, ale również i nauczyciele.

MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA ĆWICZEŃ W PRAKTYCE NAUCZYCIELA

Ćwiczenia Paula i Gail Dennisonów z zakresu „Brain Gym” czyli „Gimnastyki mózgu” mogą być wykorzystane do pracy w nauczaniu zintegrowanym klas I–III dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel może zastosować je jako:

1. Ćwiczenia indywidualne
 - a) wspomagające rozwój psychomotoryczny dziecka,
 - b) stymulujące rozwój opóźnionych funkcji psychicznych.
2. Ćwiczenia grupowe w klasie podczas nauczania zintegrowanego
 - a) uzupełniające lekcję, wplatanie w treści programowe, np. ćwiczenia „alfabetyczne ósemki” jako pomoc w zapamiętywaniu literek,
 - b) koncentrujące i wyciszające, które rozpoczynają lekcję,
 - c) śródlekcyjne,
 - d) wzmacniające mięśnie biorące udział w pisaniu,
 - e) wchodzące w skład lekcji wychowania fizycznego,
 - f) kończące lekcję wychowania fizycznego, mające na celu wyciszenie i uspokojenie uczniów.

ĆWICZENIA STOSOWANE

I. Punkty na myślenie

Pozycja: stojąca lub siedząca.

Wykonanie: jedną rękę dziecko trzyma na pępku, a drugą (palec wskazujący i kciuk) kładzie na zewnątrz rękodości mostka po obu stronach pod obojczykiem w charakterystycznych małych zagłębieniach. Tam przebiega tętnica szyjna doprowadzająca utlenioną krew do mózgu. Dziecko wykonuje palcami ruchy okrężne,

które masują te punkty przez minimum 30 sek. Przed ćwiczeniem dobrze jest wykonać kilka głębokich oddechów.



Zastosowanie: Ćwiczenie to dotlenia mózg i odżywia poprzez pobudzenie krążenia krwi do mózgu. Mózg zużywa 1/5 tlenu pobranego przez organizm. Lepsze odżywienie i dotlenienie mózgu ma duże znaczenie przy wykonywaniu pracy umysłowej. Ćwiczenie to ma na celu pobudzić mózg do pracy.

II. Ćwiczenie naprzemienne

Pozycja: stojąca.

Wykonanie: zasadą tych ćwiczeń jest równoczesne wykonywanie ruchów rąk i nóg po jednej stronie ciała i po drugiej, w celu zaangażowania równocześnie struktur mózgu po lewej i prawej stronie, wzmacniając przepływ impulsów poprzez ciało modelowane. Ćwiczenie naprzemienne można wykonywać w różny sposób, ale zawsze trzeba zastosować powyższą zasadę.

Ćwiczenie 1

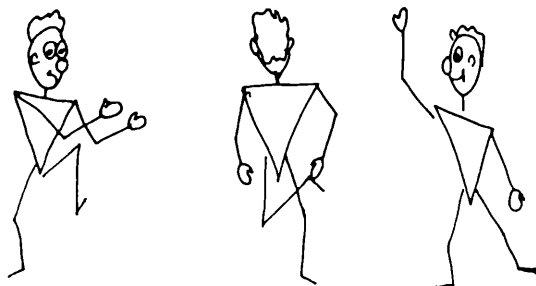
Dziecko dotyka prawą ręką lewego kolana patrząc równocześnie na lewą stronę i tak na przemian.

Ćwiczenie 2

Dziecko dotyka prawą ręką swojej pięty unosząc przy tym lewą nogę do tyłu. Patrzy do tyłu przez ramię. I tak na zmianę.

Ćwiczenie 3

Ćwiczący odchyła prawą nogę w bok i równocześnie lewą rękę unosi w górę i w bok. Wzrok skierowany jest na uniesioną rękę. I tak na przemian.



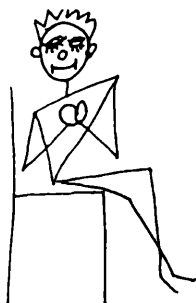
Ćwiczenia te wykonujemy powoli i dokładnie, powtarzając około sześć razy na każdą stronę.

Zastosowanie: Praca ta pobudza różne struktury mózgu, usprawnia drogi nerwowe pomiędzy lewą i prawą częścią mózgu, wzmacnia ciało modzelowate. Ćwiczenia te tworzą też nowe połączenia synaptyczne. Usprawniając koordynację całego ciała ułatwiają pracę rąk w linii środka, są pomocne przy nauce pisania, czytania, stymulują zmysł równowagi.

III. Pozycja Cooka

Pozycja: siedząca lub stojąca.

Wykonanie: pozycja siedząca: nogi skrzyżowane na poziomie stawów skokowych, kolana naturalnie wyprostowane, ręce lekko zgięte i skrzyżowane w nadgarstkach, a palce zaplecione (jak „idzie kominiarz po drabinie”) i przyciśnięte do klatki piersiowej. Głowa lekko pochylona do przodu, język ułożony na podniebieniu. Czas wykonania minimum 30 sek. W trakcie ćwiczenia uwagę należy skierować na swoje wnętrze, np. posłuchać jak bije serduszko.



Zastosowanie: ćwiczenie to ma wszechstronne działanie i można dzięki niemu uzyskać różne efekty. Poprzez takie ułożenie ciała impuls nerwowy jest przewodzony do pól ruchowych i czuciowych w płatach czołowych, co zapobiega blokowaniu impulsów w tylnej i dolnej części mózgu, a więc w ośrodkach przetrwania – pniu mózgu i układzie limbicznym. Zmniejsza się przez to produkcja adrenaliny, co wpływa na uzyskanie wewnętrznego spokoju i równowagi. Przejście impulsu nerwowego do przedniej części mózgu sprzyja racjonalnemu myśleniu, koncentracji, lepszemu zapamiętaniu.

IV. Leniwa ósemka dla oczu

Pozycja: siedząca lub stojąca.

Wykonanie: dziecko zgina rękę w stawie łokciowym, dłoń delikatnie zwinięta w pięść, kciuk skierowany do góry i kreśli znak nieskończoności (∞), zaczynając od środka na wysokości nosa, przesuwając dalej do góry w lewą stronę, a następnie w dół i do środka. Wzrok podąża zawsze za kciukiem. Ósemki powinny być równe z wyraźną linią środka. Wykonujemy ćwiczenie raz lewą ręką, raz prawą, następnie spleatamy ręce razem i krzyżujemy kciuki (x) wykonując leniwą ósemkę dwoma rękami śledząc złączone kciuki. Zaczynamy od kilku powtórzeń na każdą rękę i zwiększamy liczbę ćwiczeń dochodząc do ośmiu na każdą rękę. Ruch wykonujemy powoli i dokładnie.



Zastosowanie: ćwiczenie to koordynuje działanie obu półkul mózgowych, aktywizuje prawy i lewy ośrodek wzroku, pobudza skrajne pola widzenia do pracy, pomaga przekraczać linię środka, co jest istotne przy trudnościach w czytaniu i pisaniu. Wzmacnia zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne mięśnie oczu, które utrzymują soczewki i decydują o wielkości źrenicy. Poprawia koordynację ruchowo-wzrokową i koncentrację. Jest ono potrzebne dla dzieci z trudnościami w czytaniu, gubiących się w tekście, przeskakujących linijki, mylących literki podobne kształtem. Ćwiczenie to stanowi ważną pomoc w reedukacji.

V. Wersja leniwej ósemki do pisania

Pozycja: siedząca lub stojąca.

Wykonanie: dziecko rysuje leniwą ósemkę podobnie jak w ćwiczeniu IV. Rysowanie można ułatwić wprowadzając rysowanie po śladzie. Rozpoczyna się od rysowania dużych ósemek, aby uaktywnić mięśnie całej kończyny górnej.

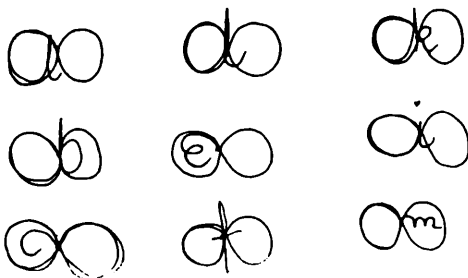
Zastosowanie: ćwiczenie to wskazane jest dla dzieci dysgraficznych, ze słabą umiejętnością łączenia liter, słabą koordynacją ruchowo-wzrokową. Likwiduje słabe lub zbyt duże napięcie mięśniowe dłoni oraz doskonali precyzję i dokładność ruchu.

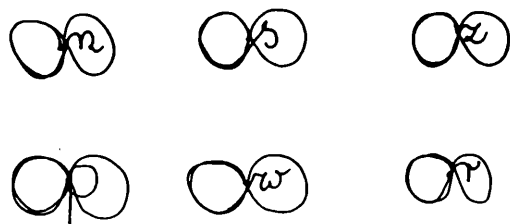
VI. Alfabetyczne ósemki

Pozycja: stojąca lub siedząca.

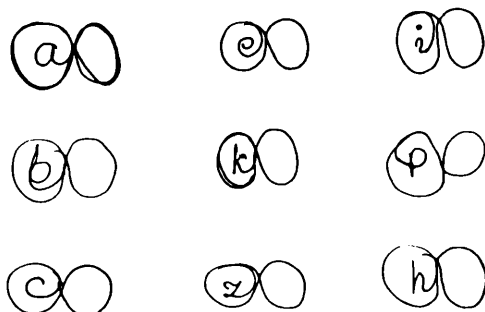
Wykonanie: w ćwiczeniu tym możemy wyróżnić trzy etapy:

I etap: dziecko najpierw rysuje leniwą ósemkę, a potem wpisuje literkę i tak pracuje z każdą literką.





II etap: dziecko rysuje literkę, a potem obrysowuje ją leniwą ósemką.



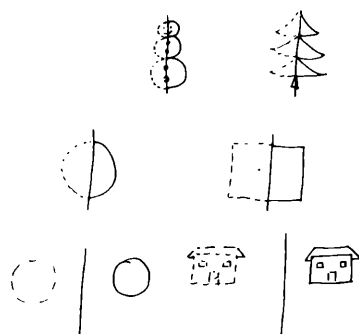
III etap: dziecko rysuje kilkakrotnie leniwą ósemkę, a następnie wpisuje w nią literkę i dalej nie odrywając ręki znowu rysuje leniwą ósemkę. I tak cały alfabet, przy czym zawsze wymawia literę na głos.

Zastosowanie: ćwiczenie to poprawia technikę pisania, zapamiętywania liter, wpływa na koordynację ruchowo-wzrokową, reguluje siłę nacisku ołówka przy pisaniu. Jest ono pomocne dla dzieci dysgraficznych i słabo pamiętających literki.

VII. „Symetryczne bazgranie”

Pozycja: stojąca lub siedząca.

Wykonanie: ćwiczenie to wykonuje się równocześnie dwoma rękami, rysując rysunek w linii środka lub po bokach kartki. Dziecko rysuje dwa te same rysunki, starając się rysować je równocześnie, oczy natomiast patrzają na środek kartki.



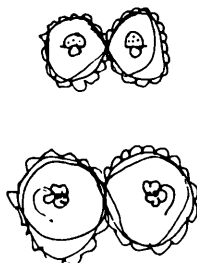
Ćwiczenie to możemy najpierw wykonać w powietrzu, później na tablicy, piasku, rysując duże figury, a następnie na kartce papieru.

Zastosowanie: poprawia ono pisanie, rysowanie, wpływa na proces lateralizacji, rozszerza pole widzenia, co jest ważne przy nauce czytania. Szerokie ruchy ramion wpływają na wzmocnienie ich siły mięśniowej i rozluźnienie mięśni. Jest ważnym ćwiczeniem dla dzieci dyslektycznych i dysgraficznych.

VIII. Artystyczna ósemka

Pozycja: siedząca lub stojąca.

Wykonanie: dziecko rysuje jedną ósemkę jednocześnie dwoma rękami, następnie zatrzymuje się na środku i ręce rozchodzą się – jedna w lewo, a druga w prawo, rysując „firankę” lub „brzuski” na brzegu linii.

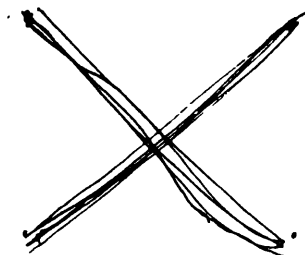


Zastosowanie: takie jak przy symetrycznym bazgraniu.

IX. Rysowanie symbolu „X”

Pozycja: siedząca lub stojąca.

Wykonanie: dziecko może rysować w powietrzu lub na papierze. Wykonuje X równocześnie dwoma rękami, rozpoczynając rysunek od góry, następnie ręce krzyżują się na środku, a linie przecinają się. Podczas rysowania ręka dominująca i nie dominująca zmienia swoją pozycję, np. najpierw prawa ręka znajduje się nad lewą, potem odwrotnie.



Zastosowanie: ćwiczenie to poprawia koordynację ruchowo-wzrokową i koordynację obu rąk.

X. Oddychanie przeponowe

Pozycja: stojąca, siedząca lub leżąca.

Wykonanie: dziecko bierze głęboki wdech przez nos i równocześnie uwypukla brzuch napętniając klatkę piersiową powietrzem. Wydech jest powolny, długi, odbywa się przy skurczonych wargach w kształcie ryjka czy dzióbka. Dziecko może położyć rękę w okolicy podbrzusza, aby poczuć, jak brzuch uwypukla się podczas wdechu. Ćwiczenie to wykonujemy tylko kilkakrotnie ze względu na możliwość zaistnienia hiperwentylacji mózgu, co może spowodować zawroty głowy.



Zastosowanie: celem jest dotlenienie mózgu i całego organizmu oraz uelastycznienie przepony. Wolne wykonywanie ćwiczenia dodatkowo uspokaja i koncentruje.

XI. Krążenie szyją

Pozycja: siedząca lub stojąca.

Wykonanie: ruch rozpoczyna się od skrętu głowy i wzięcia głębokiego oddechu, następnie dziecko opuszcza głowę i przesuwa ją od jednego ramienia do drugiego i znów, powtarzając to kilka razy w jedną i drugą stronę. Ruch wykonuje się powoli.



Zastosowanie: ćwiczenie to rozluźnia i usuwa napięcie z obszaru szyi, pomaga w przekraczaniu linii środka, ułatwia pracę w tym polu, pomaga w utrzymaniu równowagi w samochodzie, samolocie, ułatwia uczenie się.

XII. Akumulator

Pozycja: siedząca.

Wykonanie: dziecko nabiera powietrza, ręce kładzie na kolanach lub na ławce, powoli opuszcza głowę wzdłuż klatki piersiowej i wydycha powietrze, następnie głowę wychyla do przodu i do góry, wdychając powietrze prostuje plecy i nieznacznie wychyla je do tyłu. Głowa z tułowiem wykonuje powolne koliste ruchy. Ćwiczenie powtarza się kilkakrotnie.

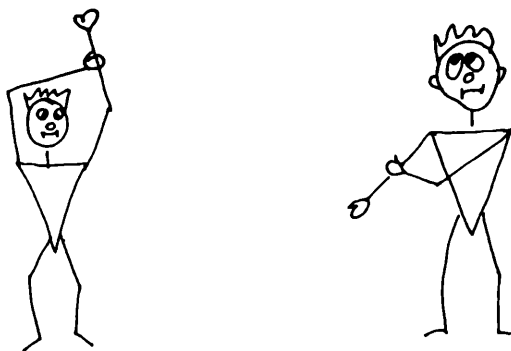


Zastosowanie: ćwiczenie to pobudza krążenie płynu mózgowo-rdzeniowego, co jest ważne dla pracy mózgu, odpręża ciało i jednocześnie poprawia stan energetyczny całego ciała.

XIII. Aktywna ręka

Pozycja: siedząca lub stojąca.

Wykonanie: dziecko podnosi jedną wyprostowaną rękę w górę, a druga zgięta chwyta nad głową rękę wyprostowaną na wysokości łokcia. Ręka wyprostowana wykonuje powolne ruchy w cztery strony świata, a ręka zgięta oporuje (siłuje się), nie pozwala na ruch. Ćwiczenie to można uprościć, robiąc to samo z ręką wyprostowaną do przodu. Najpierw dziecko wykonuje to jedną, a potem drugą ręką.



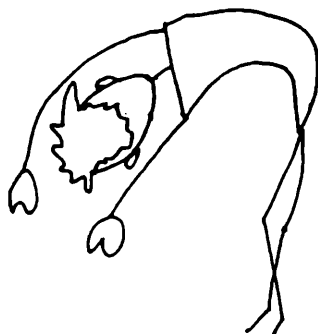
Zastosowanie: ćwiczenie to wzmacnia mięśnie kończyny górnej i barków, rozciąga mięśnie piersiowe a kurczy mięśnie międzyłopatkowe, co ma znaczenie

dla dzieci garbiących się. Poprawia również koncentrację, charakter pisma, ułatwia rysowanie. Jest pomocne dla dzieci dysgraficznych i uczących się pisać.

XIV. Luźne skłony

Pozycja: stojąca, siedząca na krześle lub na materacu.

Wykonanie: dziecko krzyżuje nogi na poziomie kostek stawów skokowych. Unosi ręce do góry, bierze wdech i wykonuje skłon w przód, trzymając głowę między rękami. Ruch jest powolny, aby rozciągnąć mięśnie w dolnej części kręgosłupa; ćwiczenie to powtarzamy ok. pięciu razy. Następnie rozplątamy nogi i krzyżujemy je w odwrotny sposób, powtarzając ten sam ruch.

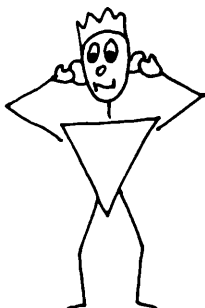


Zastosowanie: ćwiczenie rozciąga mięśnie kręgosłupa, zwłaszcza te mięśnie, które skracają się pod wpływem działania stresu. Poprawia przepływ płynu mózgowo-rdzeniowego, wzmacnia koncentrację, ułatwia uczenie się i myślenie racjonalne.

XV. Kapturek myśliciela

Pozycja: siedząca lub stojąca.

Wykonanie: dziecko masuje krawędź małżowiny usznej od góry do dołu, starając się nie pominąć żadnego punktu. Wykonuje to równocześnie, jedną ręką jedno ucho i drugą ręką drugie ucho. Następnie ucho w trzech miejscach – u góry, w środku i na dole – należy lekko pociągnąć. Na początku, jak i na końcu ćwiczenia dziecko wsłuchuje się w dźwięki otoczenia i porównuje zmiany, jakie zaszły po wykonaniu ćwiczenia.



Zastosowanie: ćwiczenie to wyostrza słuch, poprawia słuch fonemowy, uczy koncentracji na bodźcach słuchowych.

XVI. Sowa

Pozycja: siedząca.

Wykonanie: dziecko jedną ręką chwyta mocno mięśnie przeciwległego barku, mocno trzyma i w tę stronę odwraca głowę. Następnie bierze głęboki wdech i pozwoli odwraca głowę do przeciwległego barku w pełnym zakresie ruchu. W trakcie wykonywania ćwiczenia naśladuje głos sowy, koncentrując się na słuchaniu swojego głosu, a oczy wodzą po linii horyzontalnej. Ćwiczenie to dziecko powtarza kilkakrotnie na jedną i na drugą stronę, a następnie zwiększa liczbę powtórzeń do ośmiu.



Zastosowanie: ćwiczenie to usuwa napięcie mięśni szyi i ramion, przez co poprawia dopływ krwi do mózgu. Pobudza wiele struktur mózgu do pracy, poprawia koncentrację, pisanie ze słuchu, wpływa na poprawę umiejętności matematycznych.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione ćwiczenia stosowane w celu terapeutycznym powinny być systematyczne i odpowiednio dobrane. Nauczyciel, który chce je wprowadzić w nauczanie zintegrowane dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinien sam poprawnie je wykonywać i demonstrować. W tym celu w Polsce są organizowane kursy „Kinezylogii edukacyjnej pierwszego stopnia” prowadzone przez specjalnie do tego przygotowanych instruktorów zrzeszonych w Polskim Towarzystwie Kinezylogów Edukacyjnych w Warszawie.

BIBLIOGRAFIA

- Damasio A.R. (1994), *Descartes Error and the Future of Human Life*, „Scientific American”, October.
- Dennison P.E., Dennison G.E. (1989), *Brain Gym, Teachers Edition*, California.
- Dennison P.E., Dennison G.E. (1990), *Edu – Kinesthetics In – Depth The Seven Dimensions Intelligence*, Ventura.
- Dennison P.E., Dennison G.E. (1994), *Brain Gym Teachers Edition, Revised*, Ventura, (Tłumaczenie: Opatowiecka M. „Gimnastyka mózgu”. Część I i II. Maszynopis).

- Ganong W.F. (1994), *Fizjologia. Podstawy fizjologii lekarskiej*, Warszawa.
- Gardner H. (1985), *Farmers of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York.
- Hannaforf C. (1995), *Smart moves why learnings not all your head*, Arlington, Virginia.
- Kitajew-Smyk L.A. (1989), *Psychologia stresu*, Wrocław.
- Konturek S. (1998), *Fizjologia człowieka. Tom IV*, Kraków.
- Krechawiecki A. (1992), *Osteologia szczegółowa*, [w:] J. Sokołowska-Pitucha (red.), *Anatomia człowieka*, Warszawa.
- Maas V.F. (1998), *Uczenie się poprzez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa.
- Markiewicz O. (1992), *Ośrodkowy układ nerwowy*, [w:] J. Sokołowska-Pitucha (red.), *Anatomia człowieka*, Warszawa.
- Sylwanowicz W. (1992), *Syndesmologia i artrologia szczegółowa*, [w:] J. Sokołowska-Pitucha (red.) *Anatomia człowieka*, Warszawa.
- Walsh K. (2000), *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa.
- Wróbel A. (1998), *Neuron i sieci neuronowe*, [w:] T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa.
- Wróbel A. (1997), *W poszukiwaniu integracyjnych mechanizmów działania mózgu*, [w:] T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa.
- Żernicki B. (1994), *Plastyczność mózgu*, [w:] M. Kossut (red.), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Warszawa.

Rozdział IV

PEDAGOGICZNA INTERPRETACJA WYBRANYCH KONCEPCJI PROGRAMOWYCH

1. Nowa koncepcja programu nauczania niesłyszących w pierwszym etapie edukacji

W związku z reformą polskiego systemu szkolnictwa Ministerstwo Edukacji Narodowej przyznało prawo i zachęciło nauczycieli oraz zainteresowane środowiska do tworzenia programów nauczania. Wychodząc naprzeciw zmianom, jakie wnosi reforma także do szkolnictwa specjalnego, utworzono zespół do opracowania programu nauczania dla edukacji zintegrowanej dzieci niesłyszących.

Efektom pracy tego zespołu jest prezentowany „Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 dla niesłyszących”, którego jestem współautorką. Program ten powstał w wyniku współpracy dziesięciu doświadczonych nauczycielek z sześciu ośrodków szkolno-wychowawczych dla niesłyszących (w Poznaniu, Krakowie, Lublińcu, Przemyślu, Bydgoszczy i Wejherowie) oraz pracownika Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Bazą do opracowania programu była Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Sześcioletnich Szkół Podstawowych i Gimnazjów opublikowana w Dzienniku Ustaw Nr 14 jako załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (poz. 129).

CELE PROGRAMU

Ogólne cele wychowania i nauczania zawarte w tej podstawie obowiązują także w edukacji dzieci z wadą słuchu.

Nadrzędnym celem oddziaływań nauczyciela jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanka. W szczególności nauczyciel powinien wspomagać ucznia w zakresie:

- „umiejętności służących zdobywaniu wiedzy (czytania, pisania i rachowania);
- umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy itp.;
- poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu i kraju;
- umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych;
- rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą”.

Podstawowym celem w surdopedagogice jest przyswojenie i rozwijanie języka przez dziecko oraz wszechstronny rozwój za pośrednictwem języka.

B. Hoffmann (1987) uważa, iż nabywanie pojęć językowych u dzieci niesłyszących, a także wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, o samym sobie i świecie kultury, dokonuje się w procesie rozwoju umysłowego, moralnego, estetycznego, społecznego w toku wychowania i nauczania. Wszechstronny rozwój osobowości niesłyszącego wychowanka jest możliwy jedynie w toku oddziaływań rewalidacyjnych uwzględniających uspołecznienie, kompensację i korekturę surdopedagogiczną.

Rozwój psychiczny dziecka niesłyszącego, podobnie jak dziecka słyszącego, ma charakter indywidualny, jednak uwarunkowany jest różnymi doświadczeniami rewalidacyjnymi. Dopiero holistyczne spojrzenie na dziecko z wadą słuchu pozwala dostrzec je jako jednostkę z indywidualnymi cechami i potrzebami. Stąd za naczelną cel kształcenia dziecka niesłyszącego w nauczaniu zintegrowanym uznaliśmy „wspomaganie go w osiągnięciu możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowego korzystnego dla niego i dla środowiska społecznego, w którym żyje”.

Cele szczegółowe wynikające z celu zasadniczego są następujące:

- wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia w sferze fizycznej oraz intelektualnej, psychicznej i emocjonalnej,
- dbałość o harmonijny rozwój dziecka,
- rozwijanie umiejętności komunikowania się z uwzględnieniem alternatywnych sposobów porozumiewania się (oralnych, manualnych) w zależności od indywidualnych możliwości,
- kształtowanie pozytywnej motywacji do podejmowania zadań i stwarzania możliwości odnoszenia sukcesu,
- nabywanie wiedzy o sobie i otaczającej rzeczywistości poprzez działalność w różnych jej obszarach,
- zdobywanie umiejętności uczestnictwa w życiu i pracy rodziny, klasy, szkoły, grupy,
- wdrażanie do posługiwania się językiem polskim w zakresie mówienia, pisanie, czytania, rachowania,
- przygotowanie do korzystania z różnych źródeł wiedzy,
- kształcenie umiejętności obserwacji i formułowania wniosków,
- wdrażanie do dbałości o zdrowie własne i innych,
- kształcenie umiejętności posługiwania się językiem matematycznym, technicznym, plastycznym,
- rozbudzanie zainteresowań przyrodą.

W efekcie wymienione cele zmierzają do ukazania dziecku scalonego obrazu świata, a nie jego pojedynczych elementów.

Po zakończeniu pierwszego etapu edukacji uczeń powinien posiadać podstawową wiedzę o najbliższym środowisku i korzystać z różnych źródeł informacji (np. film, czasopisma, telewizja, plakat itp.). Powinien także panować nad swoimi emocjami.

Tak wyznaczone cele w trzyletniej edukacji zintegrowanej pomogą nauczycielowi w przygotowaniu ucznia niesłyszącego do dalszej systematycznej nauki w wyższych klasach szkoły podstawowej.

PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW

Kierując się ideą progresywizmu i mając na uwadze specyficzne potrzeby edukacyjne dzieci niesłyszących proponujemy w naszym programie nauczanie oparte na prawach rozwojowych uczniów i ich naturalnych zainteresowaniach. Przy doborze metod pracy należy pamiętać, że dziecko jest ciekawe świata i wścibskie, chce eksperymentować i działać, ma potrzebę ciągłej aktywności. Dlatego za najcenniejsze źródło wiedzy, dostarczające równocześnie wielu wrażeń i przeżyć uważamy codzienne doświadczenia uczniów zdobywane w czasie wycieczek, prac zespołowych, zabaw, gier, inscenizacji.

Stosowanie zróżnicowanych metod pozwala dziecku niesłyszącemu na wieloaspektową aktywność poznawczą, w której kształtuje język, poczucie własnej wartości, zdobywa wiedzę i umiejętności życiowe. Istotnym jest, aby dziecko było postrzegane jako osoba, a nie zbiór deficytów rozwojowych.

Ideą naczelną „Programu nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 dla niesłyszących” jest kompleksowy obraz świata. Element jest jednym z fragmentów całości i równocześnie jest nadrzędny w stosunku do innych elementów. Np. w pojęciu „ogrodu” – kwiaty, podobnie jak trawa, krzewy, drzewa, są elementami, gdy jednak „kwiaty” uczynimy pojęciem nadrzędnym, to jego elementami są płatki, liście, pręciki, a także ich ilość, kształt, kolor, wielkość itp.

Dziecko niesłyszące poznając rzeczywistość w sposób całościowy doznaje licznych przeżyć, które pozwalają mu uświadomić sobie, że jest w centrum procesu edukacyjnego. To ono powinno odkrywać i przyswajać wiedzę o otaczającym go środowisku, o świecie. Uczeń dostosowuje zdobywanie wiedzy i umiejętności do swoich możliwości, potrzeb i zainteresowań.

Nauczyciel, który będzie pracował korzystając z naszego programu powinien inspirować dziecko do działania, stwarzając mu sytuacje wywołujące zaciekawienie i zdziwienie. Rola nauczyciela polega na odpowiednim zorganizowaniu bazy do działania.

Akcentowane w programie dochodzenie ucznia do opanowania wiedzy i umiejętności jest zdeterminowane stosowaniem aktywizujących metod nauczania, które w istotny sposób wpływają na indywidualny i społeczny rozwój dziecka niesłyszącego w poczuciu tożsamości i własnej wartości.

CHARAKTERYSTYKA BŁOKÓW TEMATYCZNYCH

Pojęcie programu zintegrowanego wiąże się z koncepcją doboru i układu treści kształcenia, które są nastawione na wszechstronny rozwój ucznia.

Treści programu dotyczą środowiska życia dziecka, poczynając od tego najbliższego, czyli: domu rodzinnego, następnie szkoły, miejscowości, kraju, a także ochrony dóbr w zakresie przyrody. Współistnieją one bez podziału na ważniejsze i mniej ważne, nie są od siebie oddzielone, lecz przenikają się i są podporządkowane czterem nadrzędnym ideom:

1. Dziecko jako członek społeczności rodzinnej, szkolnej, regionalnej, narodowej.
2. Dziecko w kręgu przyrody.
3. Nauka i technika jako instrumenty służące do poznania świata.
4. Obcowanie ze sztuką i twórczość dziecka.

Treści nauczania i wynikające z nich umiejętności ujęłyśmy w bloki tematyczne wywodzące się z podanych idei.

Postrzeganie przez dziecko siebie jako członka społeczności rodzinnej, szkolnej, regionalnej i narodowej realizuje się w następujących blokach tematycznych:

- dom rodzinny dziecka,
- szkoła oraz dziecko jako uczeń i kolega,
- życie społeczne w internacie,
- wydarzenia z życia dziecka,
- życie ludzi w mieście i na wsi,
- podstawowe informacje o ojczyźnie.

Osobnicze życie dziecka związane jest ściśle z warunkami atmosferycznymi zmieniającymi się w zależności od pór roku, ze światem roślin i zwierząt. Natomiast skutki zanieczyszczeń powietrza, wody czy gleby są często i dotkliwie przez dziecko odczuwane. Tę problematykę przybliżają dziecku bloki tematyczne zgrupowane wokół idei „W kręgu przyrody”:

- środowisko przyrodnicze na wsi i w mieście,
- kalendarz przyrody i pory roku,
- rośliny i zwierzęta wokół nas,
- pogoda, kalendarz pogody i proste przyrządy do ich pomiaru,
- skutki zanieczyszczeń środowiska.

Umiejętne wykorzystanie wyczekującej postawy pierwszoklasisty sprzyja motywowaniu dziecka do obserwowania, odkrywania, poszukiwania, dociekania, a tym samym do instrumentalnego traktowania nauki i techniki w celu poznania świata. Jest ono realizowane w następujących blokach:

- matematyczne opisywanie świata,
- sposoby gromadzenia i zapisywania danych (pisanie, czytanie), komunikowanie się (w zależności od możliwości), poznanie świata,
- doświadczenia, eksperymenty, obserwacje,
- urządzenia techniczne wokół nas.

I wreszcie problematyka, która wiąże się ściśle z kształtowaniem wrażliwości estetycznej dziecka, a także wyrażaniem przeżyć i emocji, a więc obcowanie ze sztuką i twórczość dziecka. W tym zakresie proponujemy bloki:

- zabawy, gry, inscenizacje, zwiedzanie wystaw,
- różne środki wyrazu artystycznego (działalność plastyczna, rytmiczna, pantomimiczna, taneczna).

W ramach realizacji problematyki bloków tematycznych nauczyciel powinien uwzględniać kształtowanie kluczowych kompetencji życiowych w zakresie: uczenia się, myślenia, poszukiwania, działania, doskonalenia się, komunikowania się i współpracy. Owe kompetencje uczniowie uzyskają dzięki przemyślanemu i zjednoczonemu działaniu nauczycieli, uczniów, rodziców i sojuszników szkoły.

Program przygotowany jest dla klasy I, II i III z podziałem na treści kształcenia i umiejętności ucznia. Taki podział wynika z założenia, że zdobywanie wiedzy ma być środkiem do kształtowania kreatywnej postawy ucznia, a także narzędziem poznania rzeczywistości.

Charakterystyczną cechą programu jest jego koncentryczny układ, który obliguje nauczyciela do powtarzania elementów treści nauczania z jednoczesnym po-

szerzaniem ich zakresu. To istotny warunek osiągnięcia zamierzonych celów przy realizacji tego programu, ponieważ uczeń niesłyszący, w związku z ograniczoną możliwością odbioru i nadawania komunikatu, często tylko w szkole ma możliwość poznawania i utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności.

Koncentryczny układ programu pozwala na dokładne usystematyzowanie wiedzy i pełniejsze opanowanie umiejętności.

Dla ukazania narastania treści kształcenia dokonano ich zestawienia w kolejnych latach nauki. Istotne jest także odrębne podanie umiejętności możliwych do osiągnięcia przez uczniów niesłyszących po zakończeniu pierwszego etapu edukacji.

Owe umiejętności uczniowie osiągną, jeśli nauczyciel nie będzie rygorystycznie realizował wszystkich treści, lecz interpretował je w zależności od możliwości dzieci, środowiska lokalnego i własnych predyspozycji. Przy realizacji opisywanego programu rezygnuje się z 45-minutowych lekcji i tradycyjnego podziału na przedmioty nauczania.

W nauczaniu zintegrowanym podstawową jednostką dydaktyczną jest „dzień aktywności dziecka” (około 4 godziny) skupiony wokół tematu dnia; proponujemy, aby był sformułowany zadaniowo, np. „Zbieramy kasztany”, „Bawimy się na śniegu” itp. Takie założenie podkreśla ważność dziecka, uwzględnia jego podmiotowe traktowanie.

Treści bloków tematycznych są związane z najbliższym środowiskiem dziecka. Interesujące dla dziecka niesłyszącego jest najbliższe otoczenie, to co jest w zasięgu jego wzroku i ręki, potrzebne z życiowego punktu widzenia, a nie zaw sze zrozumiałe ze względu na zaburzenie procesu komunikacji.

POMOCE I ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Poznanie i kształtowanie umiejętności u dzieci z zaburzoną percepcją słuchową należy opierać na przeżywaniu, empatii, czynnym obserwowaniu środowiska, działaniu i wyrażaniu emocji.

Planując dzień aktywności nauczyciel powinien tak zaprojektować czynności praktyczne i umysłowe dziecka, by wystąpiły wszystkie rodzaje aktywności: językowa, przyrodnicza, matematyczna, plastyczna, techniczna, ruchowa, zdrowotna i społeczna.

Proponujemy, aby podstawową formą realizacji każdego bloku tematycznego była wycieczka, gdyż bezpośredni kontakt ze środowiskiem czyni je bliższym. Materiały i eksponaty przyniesione z wycieczki winny być dokładnie opracowane w ciągu kolejnych dni. Aktywność edukacyjna dzieci będzie zależała od zorganizowania miejsca, środowiska edukacyjnego, jakim powinna być pracownia. W pracowni należy wyodrębnić miejsca na:

- zbiór materiałów i przyborów,
- pracę z grupą,
- indywidualną pracę przy stolikach,
- gry, zabawy ruchowe i ćwiczenia relaksacyjne,
- organizację kącików tematycznych, zmienianych w zależności od omawianej tematyki,
- ekspozycję prac uczniów,
- hodowle zwierząt i roślin.

Nieodzowne jest także umieszczenie w pracowni poliniowanej tablicy, termometru, zegara, kalendarza, kalendarza pogody oraz sprzętu audiowizualnego. Pracownia powinna także stwarzać warunki do spożycia posiłku.

Ze względu na brak kompletu podręczników do nauczania zintegrowanego dzieci niesłyszących pozostawiamy nauczycielowi dowolność w wyborze tekstów lub samodzielnie ich przygotowanie.

Proponowany program daje elastyczność czasową, co pozwala dostosować indywidualne tempo pracy do biologicznej sprawności dziecka.

W związku z eliminacją drugoroczności w nauczaniu zintegrowanym dziecko uczestniczy w pierwszym, drugim i trzecim roku edukacji. Podane w programie zestawienie umiejętności możliwych do osiągnięcia przez uczniów niesłyszących po zakończeniu nauczania zintegrowanego należy interpretować następująco: uczeń powinien wiedzieć, rozumieć, umieć. Z takimi osiągnięciami uczeń może rozpocząć drugi etap edukacji.

Ocenianie postępów ucznia nie należy do czynności łatwych, zwłaszcza w szkolnictwie specjalnym. Wymaga od nauczyciela rzetelności, długotrwałej obserwacji ucznia, wiedzy o jego indywidualnych możliwościach, systematycznej kontroli prac. Zgodnie z ogólną tendencją proponujemy odejście od oceny cyfrowej oraz od stosowania najrozmaitszych zastępników (np. kółeczka czerwone), co – mamy nadzieję – wykluczy element rywalizacji. Postępy ucznia lub jego problemy powinny być omawiane i opisywane na bieżąco. Nauczyciel powinien informować o nich dziecko i rodziców.

Przyjmując zatem opisową formę oceny, ważne jest, aby nauczyciel pamiętał o jej funkcjach: informacyjnej, korekcyjno-rewalidacyjnej i motywacyjnej. Ta ocena powinna być konstruktywna. Nauczyciel oceniając bieżące postępy dziecka powinien nagradzać gestem, słowem, ale powinien też wskazać elementy wymagające poprawek czy udoskonaleń.

Planując działania edukacyjne nauczyciel powinien przewidzieć sytuacje, w których uczeń będzie miał okazję do dokonania samooceny, przygotowującej go w okresie edukacji zintegrowanej do samokontroli i samooceny w dalszych etapach edukacji. Refleksja nad własnym działaniem przyczynia się do rozwoju i doskonalenia różnych umiejętności.

Ocena semestralna i roczna powinna informować o indywidualnych możliwościach dziecka, o jego rozwoju fizycznym, psychicznym, moralnym, umysłowym. Nasz program nie jest matą, lecz drogowskazem. Ewaluacja tego programu pokaże, w jakim stopniu jest on pomocny w osiąganiu wszechstronnego rozwoju dziecka niesłyszącego i przygotowaniu go do drugiego etapu edukacji.

2. Opanowanie przez uczniów klas początkowych szkoły specjalnej pojęcia liczby naturalnej

Liczby naturalne są to liczby 1, 2, 3,... Niektóre definicje zaliczają do nich również 0. Zbiór liczb naturalnych oznacza się symbolem N . Należą one bezsprzecznie do podstawowych pojęć matematyki.

Badania ciągu liczb naturalnych oraz działań dodawania, mnożenia, potęgowania, jak też innych funkcji na liczbach naturalnych idą w dwóch kierunkach. Pierwszy dąży do wyjaśnienia natury liczb naturalnych i działań na nich opierając się na najprostszych pojęciach matematyki i logiki matematycznej. Badania te zalicza się do podstaw matematyki. Drugi kierunek zajmuje się wykrywaniem różnorodnych związków pomiędzy liczbą naturalną a działaniami i zalicza się do teorii liczb.

W odniesieniu do pierwszego kierunku badań na czoło wysuwa się arytmetyka teoretyczna, czyli aksjomatyczna teoria liczb naturalnych i działań.

W 1891 roku G. Peano sformułował 8 aksjomatów, z których wynikają wszystkie znane reguły arytmetyki liczb naturalnych. Była to niejako pierwsza próba zdefiniowania zbioru liczb naturalnych. Tak zatem:

1) $1 \neq x + 1$;

2) jeżeli $x + 1 = y + 1$, to $x = y$;

3) aby wiedzieć, że jakaś własność przysługuje wszystkim liczbom naturalnym, wystarczy sprawdzić, że ma ją liczba 1 i że ma ją jakakolwiek liczba x , to ma ją też liczba $x+1$ (tzw. aksjomat indukcji);

4) $x + (y + 1) = (x + y) + 1$;

5) $x \cdot 1 = x$;

6) $x \cdot (y + 1) = x \cdot y + x$;

7) $x^1 = x$;

8) $x^{y+1} = x^y \cdot x$.

Na podstawie tych aksjomatów można definiować inne pojęcia arytmetyki, np. mówi się, że x jest mniejsze od y , symbolicznie $x < y$, jeżeli istnieje liczba naturalna „ z ” taka, że $x + z = y$.

Liczby naturalne i działania $x + y$, $x \cdot y$, x^y , a także podane wyżej aksjomaty arytmetyki można zdefiniować i rozwijać dedukacyjnie za pomocą teorii mnogości. Każdemu zbiorowi (skończonemu lub nieskończonemu) przyporządkowuje się liczbę kardynalną i dowodzi się, że liczba ta zależy tylko od liczebności zbioru. W ten sposób uzyskuje się konstrukcję pojęcia liczby, wywodzącą się od pojęcia zbioru. Liczby naturalne są to więc skończone liczby kardynalne. Aby zdefiniować liczbę kardynalną, dzieli się ogół wszystkich zbiorów na maksymalne klasy złożone ze zbiorów równolicznych. Liczby kardynalne są wówczas wybranymi, w pewien określony sposób, reprezentantami poszczególnych klas. Dla zbiorów skończonych, o których jedynie mowa na etapie nauczania początkowego, liczba kardynalna jest liczbą jego elementów.

Powstanie i gwałtowny rozwój teorii mnogości (G. Cantor) miało ogromny wpływ na dalszy rozwój matematyki, a także intensywny rozwój badań w dziedzi-

nie logiki matematycznej i podstaw matematyki (G. Frege, G. Peano, D. Hilbert, K. Gödel i in.).

Liczby naturalne mogą być przedstawiane, bądź też zapisywane za pomocą różnych metod, to znaczy w postaci rozwinięć systematycznych względem obranego układu jednostek numeracji. W powszechnie stosowanym dziesiętkowym (albo dziesiętnym) systemie liczbowym za układ jednostek numeracji obiera się ciąg kolejnych potęg liczby 10, zwanych podstawą numeracji:

$$10^0 = 1, 10^1, 10^2, 10^3, \dots \text{ (np. } 1962 = 1 \cdot 10^3 + 9 \cdot 10^2 + 6 \cdot 10^1 + 2 \cdot 10^0)$$

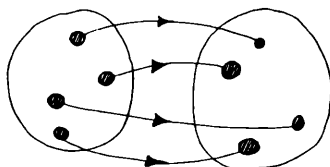
W bardziej ogólnym przypadku jednorodnych systemów liczbowych, zwanych pozycyjnymi, za układ jednostek obiera się ciąg kolejnych potęg dowolnej podstawy całkowitej g ($g \neq 0$ i $g \neq \pm 1$): $1, g, g^2, g^3, \dots$. Dziesiętkowy system liczbowy jest tu szczególnym przypadkiem ($g = 10$). Innym ważnym szczególnym przypadkiem jest dwójkowy system liczbowy, stosowany w komputerach, w których za układ jednostek podstawowych obiera się ciąg kolejnych potęg liczby $g = 2$, a więc 1, 2, 4, 8. Przykładowo zapisem dwójkowym liczby 204 jest:

$$11001100 = 1 \cdot 2^7 + 1 \cdot 2^6 + 0 \cdot 2^5 + 0 \cdot 2^4 + 1 \cdot 2^3 + 1 \cdot 2^2 + 0 \cdot 2^1 + 0 \cdot 2^0.$$

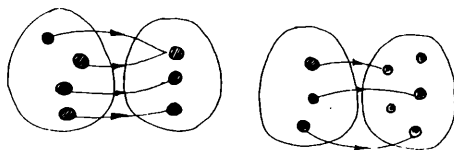
Cyfry dwójkowe o wartości 0 i 1 oznaczone są symbolami 0 i 1, aby odróżnić tę sytuację od zapisu dziesiętkowego liczby 11001100.

Historycznie pierwszy pozycyjny system liczbowy (sześćdziesiątkowy) wprowadzili astronomowie Chaldejcy około V wieku p.n.e., którzy dokonali także wynalazku zera pozycyjnego. Niezależny wynalazek zera pozycyjnego przez Indusów był najdonioślejszy, gdyż wraz z systemem dziesiętkowym zostało ono przyjęte, za pośrednictwem kupców arabskich w XIII wieku, przez cały ówczesny cywilizowany świat.

Jak już wspomniałam, u podstaw pojęcia liczby naturalnej, jako liczby kardynalnej, leży pojęcie równoliczności zbiorów. Uznajemy, że dwa zbiory są równoliczne wówczas, gdy istnieje odwzorowanie wzajemnie jednoznaczne jednego zbioru na drugi. Zachodzi więc wtedy, gdy każdemu elementowi pierwszego zbioru jest przyporządkowany dokładnie jeden element zbioru drugiego i każdy element zbioru drugiego jest obrazem tylko jednego elementu zbioru pierwszego. Sytuację taką przedstawia rysunek:



Następne rysunki przedstawiają dla odmiany zbiory nierównoliczne:



Oczywiście równoliczność można ustalać w inny sposób, np. na poziomie enaktywnym poprzez łączenie w pary, nakładanie parami elementów, otaczanie

pętelkami itd. Podobnie można stosować inne niż strzałkowe schematy graficzne. Gdy sobie wyobrazimy rozmaite zbiory skończone, to można wśród nich zauważyć zbiory równoliczne, mające po 2 elementy, po 5 elementów, po 14 elementów itp. Wspólna własność zbiorów równolicznych (abstrahujemy tu od rodzaju przedmiotów, koloru, wielkości, kształtu itd.) jest liczbą naturalną. W praktyce szkolnej, mając na rysunku 3 kwiatki, 3 jabłka, 3 kasztany, 3 liście itp., dziecko stwierdza, że te zbiory przedmiotów są równoliczne, że wszystkiego jest po 3. Wspólną cechą tych zbiorów jest to, że mają po 3 elementy. Określając liczbę elementów danego zbioru dochodzimy do kardynalnego aspektu liczby naturalnej.

W przypadku, gdy zwracamy uwagę na to, który z kolei element danego zbioru jest w danej chwili rozpatrywany, mówimy o aspekcie porządkowym liczby. Ustawiając w szeregu przedmioty, porządkując je i numerując, dziecko odpowiada na pytanie; który z kolei?, czy też: ile tu jest? Liczba porządkowa, podobnie jak liczba kardynalna, odnosi się zawsze do jakiegoś zbioru. Na przykład, gdy uczeń mówi: piąty zeszyt, piąty dzień, piąte jabłko, wówczas eksponuje aspekt porządkowy liczby 5.

U podstaw pojęcia liczby naturalnej jako liczby porządkowej leży pojęcie podobnego uporządkowania zbiorów. Przyjmujemy, że dwa zbiory liniowo uporządkowane (np. zbiór panów i pań tańczących poloneza) są podobnie uporządkowane, gdy są równoliczne i spełniają warunek: jeżeli element a poprzedza element b w pierwszym zbiorze (pani a poprzedza panią b), to również odpowiednik elementu a poprzedza odpowiednik elementu b (pan tańczący z panią a poprzedza pana tańczącego z panią b) (Siwek 1992). Gdy mamy zbiory skończone dobrze uporządkowane, to podobnie jak w przypadku zbiorów równolicznych, możemy wyróżnić wśród nich zbiory mające np. po 5, 10, 17 elementów. Ostatni element zbioru uporządkowanego liniowo informuje o liczności tego zbioru.

Liczba traktowana jest także jako miara pewnej wielkości ciągłej: długości, ciężaru, czasu. Mówimy wówczas o jej aspekcie miarowym. Na osi liczbowej dziecko może np. zaznaczyć długość mierzoną krokami, wpisując liczby 1,2,3,4,... itd. Aspekt miarowy jest najtrudniejszy z rozważanych czterech aspektów. Przy pomiarach wielkości ciągłych pojawiają się bowiem trzy obiektywne trudności pojęciowe:

1. Pomiar jest zawsze tylko przybliżony. Gdy mamy np. 3 jabłka, to rzeczywiście liczba jabłek jest dokładnie równa 3. Jeśli zaś mamy np. 3 litery mleka, to liczba 3 nie jest wartością absolutnie dokładną. Może być tylko określona w granicach błędu pomiaru.
2. Wynik pomiaru może być liczbą naturalną, może być ułamkiem lub liczbą niewymierną.
3. Wynik pomiaru zależy od wyboru jednostki, ta sama wielkość ma przy różnych jednostkach oczywiście różne miary.

Aby przygotować dzieci do prawidłowego rozumienia pojęcia miary i pojęcia liczby naturalnej, warto używać zwrotów typu „prawie pięć”, „około pięć”, „pięć i jeszcze trochę”.

Należy stosować różne jednostki, np. długość stołu mierzyć za pomocą ołówka, patyczka, różnych klocków z zestawu Cuisenaire'a (kolorowych liczb). Zaletą aspektu miarowego jest to, że służy on również do zapoznania ucznia z innymi liczbami, np. z liczbami wymiernymi. Odcinek może mieć długość np. $\frac{3}{5}$ jakiejś

jednostki, natomiast zbiór nie może mieć $3/5$ elementów lub też nic nie oznacza sformułowanie „ $3/5$ z kolei”. Tak więc aspekt kardynalny i porządkowy nie daje się uogólnić na inne zbiory liczbowe.

Z działaniami i ich własnościami związany jest aspekt algebraiczny. Pojęcie liczby nie występuje samo dla siebie. Liczba jest nierozzerwalnie związana z działaniami. Na przykład liczba 5 pojawia się jako następna, o jeden większa od 4, a więc $5 = 4 + 1$. Ale również istnieje wiele innych możliwości przedstawienia 5, np. $5 = 2 + 3$, ale też $5 = 3 + 2$, $5 = (2 + 2) + 1$, bądź też $5 = 2 + (2 + 1)$, $5 = 6 - 1$, $5 = 5$ itp. Wykonując działania dziecko poznaje wzajemne związki między nimi oraz własności. Pogłębia w ten sposób rozumienie zarówno pojęcia liczby, jak i działań dokonywanych na tych liczbach (Siwek 1992). Mówiąc o aspektach: kardynalnym, porządkowym lub miarowym liczby naturalnej należy uznać liczbę za pojęcie abstrakcyjne, niezależnie od sposobu jej zapisywania (cyframi, słowami itp.). Z chwilą jednak, gdy zapiszemy liczbę w systemie pozycyjnym, można mówić o jeszcze jednym jej aspekcie: kodowym. I jest to ostatni aspekt we wprowadzaniu liczb naturalnych.

Kod jest regułą umożliwiającą rejestrowanie lub przekazywanie informacji za pomocą znaków lub sygnałów. Na przykład kod pocztowy jest regułą pozwalającą na podstawie pięciu danych cyfr ustalić rejon, w którym należy doręczyć list.

Na szczególną uwagę zasługuje liczba zero. Jest to jedna z liczb naturalnych, która ma tylko aspekt kardynalny (zero ciastek) i aspekt miarowy (zero kilogramów). Aby dziecko mogło rozumieć zero jako jedną z liczb, konieczne jest takie kierowanie procesem jej poznawania, jak czyni się to w przypadku pozostałych liczb, a więc w sytuacji, kiedy czegoś nie ma, na pytanie „ile jest?” odpowiadamy – zero (np. zero jabłek). Zero to nie znaczy nic, jest to liczba i z tego względu należy przestrzegać, aby uczniowie poprawnie określili liczbę elementów zbioru pustego. Kształtując pojęcie liczby naturalnej należy dbać o wieloaspektowość tego pojęcia, wykorzystywać kompetencje liczbowe posiadane przez dzieci rozpoczynające naukę szkolną, nie lekceważyć ich wiadomości i doświadczeń zdobytych na drodze naturalnego uczenia się od dorosłych i starszych kolegów. W nauczaniu należy celowo działać tak, aby dziecko mogło połączyć w całość pojęcie częściowe i aby doprowadzić je do syntezy różnych aspektów pojęcia liczby – fundamentalnego pojęcia arytmetyki.

Z uwagi na fakt, iż pojęcie liczby naturalnej jest głównym zagadnieniem w programie nauczania matematyki w szkole specjalnej, interesujące jest więc poznanie stopnia dojrzałości intelektualnej ucznia do zrozumienia tego pojęcia. Pewne światło na to zagadnienie rzucają wyniki badań serią zadań arytmetycznych, w których badane były właśnie te problemy. Mowa tu o bardzo interesujących badaniach indywidualnych uczniów klas I–VII kilku szkół specjalnych w Krakowie i Nowym Sączu oraz o badaniach tymi samymi seriami zadań uczniów klasy I szkoły powszechnej na początku (Ip) i na końcu (Ik) roku szkolnego oraz uczniów klasy II szkoły powszechnej, które przeprowadziła w latach 1981–1983 Helena Siwek. Jako zagadnienia badawcze związane z pojęciem liczby wymienia się:

- a) wiązanie liczenia z ilością,
- b) wiązanie liczenia z wzajemnie jednoznacznym przyporządkowaniem elementów dwóch zbiorów,

- c) wskazywanie i nazywanie liczb drugiej dziesiątki,
- d) stosunek wielkości, wielkości proporcjonalne.

Seria składała się z kilkunastu zadań arytmetycznych. Przytoczone zostaną dwa zadania badające rozumienie liczby pierwszej i drugiej dziesiątki.

Zadanie 1.

Wybierz 7 klocków czerwonych. Ile ich masz? Ułóż tyle samo niebieskich co czerwonych.

Zadanie 2.

Pokazujemy dziecku planszę z rysunkami różnej długości pasków od 11 do 20 jednostek. Na każdym pasku pierwsze dziesięć jednostek (prostokątów) jest pomalowanych na czerwono, reszta na zielono. Zasłaniamy prostokąty czerwone i pytamy: Wiesz, ile jest prostokątów czerwonych, gdzie jest ich 13, 17, 19?

Zadania te wskazują na charakter badań, w których autorkę zajmowały możliwości intelektualne ucznia, a nie sprawność rachunkowa.

Analiza wyników badań pozwoliła zauważyć, że rozwój pojęcia liczby naturalnej u dzieci w szkole specjalnej jest procesem ciągłym, ale bardzo powolnym, w przeciwieństwie do rozwoju tego pojęcia u dzieci normalnych, u których okres jednego roku nauki daje właściwie swobodę w posługiwaniu się pojęciem liczby w zakresie dwudziestu.

Szczegółowe wnioski są następujące:

1. Związek liczby z wzajemnie jednoznacznym przyporządkowaniem elementów dwóch zbiorów jest bardziej ugruntowany niż związek ilości z przeliczaniem, chociaż pozornie wydawałoby się, że jest inaczej. Dzieci mają tendencję do kolejnego wymieniać liczb naturalnych, ale jest to w dużym stopniu automatyczne, nie związane z racjonalną oceną ilości, a więc uświadomieniem sobie liczby elementów danego zbioru. Odnosząc się do dalszych klas szkoły specjalnej zauważamy, że związek liczenia z uświadomieniem sobie ilości (synteza ordynalnego i kardynalnego aspektu pojęcia liczby) umacnia się, ale nie utrwała się dostatecznie u wszystkich dzieci.

Porównując te wyniki z wynikami w szkole powszechnej można stwierdzić, że również dzieci w normie intelektualnej na początku klasy I nie ujmują jeszcze tej syntezy, ale po roku nauki następuje w tym zakresie wielki skok i uzyskują efekty, których nie osiągnie nawet 1/3 dzieci w klasach V–VII szkoły specjalnej. Ponieważ ujęcie tego związku jest istotne dla rozumienia pojęcia liczby naturalnej, można wnosić, że większość dzieci klas I i II szkoły specjalnej nie dojrzała intelektualnie do pełnego zrozumienia liczby naturalnej. Potwierdza to wniosek o konieczności wcześniejszego i szerszego kształtowania tych czynności intelektualnych, które są tutaj podstawą rozumowania.

2. Wiązanie liczenia z wzajemnie jednoznacznym przyporządkowaniem elementów dwóch zbiorów leży w strefie możliwości przeciętnego dziecka klasy II szkoły specjalnej (a w strefie najbliższych możliwości dziecka klasy I też szkoły), natomiast w miarę swobodne operowanie liczbami pierwszej dziesiątki leży dopiero w strefie możliwości ucznia klasy IV (w strefie najbliższego rozwoju ucznia klasy III, zaś w pobliżu tej strefy u ucznia klasy II. Natomiast u ucznia w normie intelektualnej operowanie liczbami pierwszej dziesiątki jest całkowicie możliwe w klasie I.

3. Wskazywanie i nazywanie liczb drugiej dziesiątki jest w pobliżu najbliższej strefy możliwości przeciętnego ucznia klasy II szkoły specjalnej, w strefie najbliższych możliwości ucznia klasy III, natomiast w strefie możliwości dopiero u ucznia klasy IV szkoły specjalnej. Poznanie liczb drugiej dziesiątki jest bardzo mocno osadzone w rzeczywistości, w stopniu lekkim jest oparte na konkretach. Dziecko dostrzega z trudem lub w ogóle nie dostrzega analogii między liczbami pierwszej i drugiej dziesiątki, kolejne etapy konstrukcji intuicyjnej arytmetyki liczb naturalnych są w związku z tym w dużym stopniu odizolowane od poprzedniego etapu. Oczywiście poza strefą najbliższych możliwości dziecka z klasy II szkoły specjalnej jest analiza rachunków, w których przekształca się wyrażenia zgodnie z pewnymi (jeszcze nie uświadomionymi, intuicyjnymi) prawami działań (np. przy przekroczeniu progu dziesiątkowego).

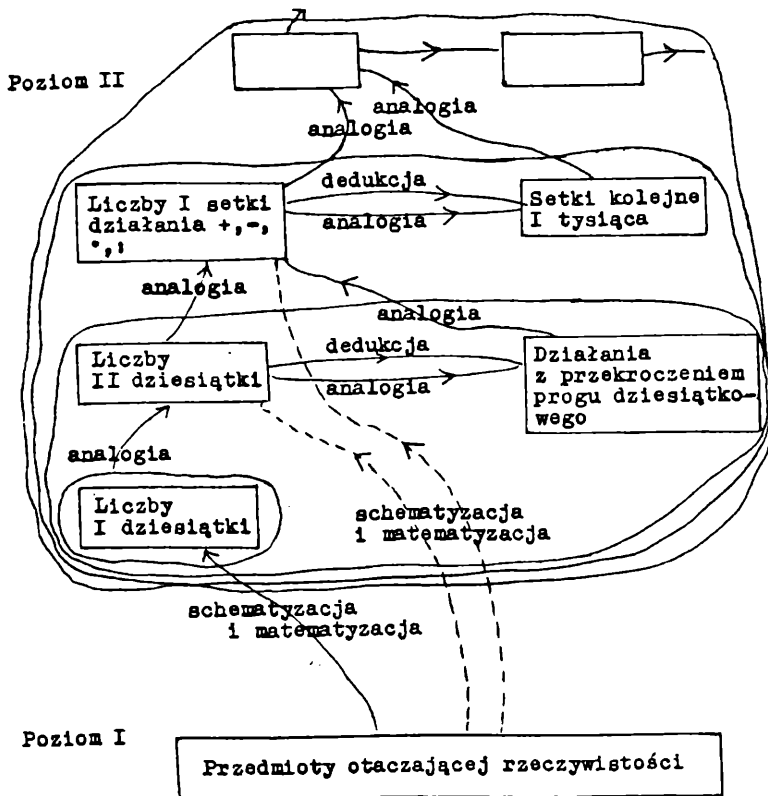
Wskazywanie i nazywanie liczb drugiej dziesiątki leży w strefie możliwości dziecka klasy I szkoły powszechnej, które ponadto wykazuje już intuicję nieskończonego ciągu liczbowego, zainteresowanie, co jest „dalej i dalej”. Rozumienie przekształceń równości, zgodnie z intuicyjnie stosowanymi prawami działań, jest dostępne dziecku w klasie II szkoły powszechnej.

4. Rozumne naśladowanie schematu postępowania prowadzącego do porównania wielkości proporcjonalnych jest w pobliżu strefy najbliższych możliwości przeciętnego ucznia klasy II i III szkoły specjalnej, w strefie najbliższych możliwości uczniów klasy IV, zaś dostępne – dopiero w klasie V. Natomiast, jeśli wielkości były nieproporcjonalne, okazuje się, że uczniowie nie potrafili w większości przypadków tej metody zastosować. Zadania tego typu wykraczają poza strefę najbliższych możliwości uczniów każdej z badanych klas specjalnych. Te zadania leżą również poza strefą najbliższych możliwości dziecka z klasy II szkoły powszechnej, natomiast w przypadku równości stosunków, znajdują się odpowiednio w strefie możliwości dziecka z klasy II, zaś w strefie najbliższych możliwości dziecka z klasy I. Trzy lata wytrwałej pracy, rozmaitych zabiegów, ćwiczeń potrzebuje dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, aby opanować liczby pierwszej dziesiątki.

Natomiast dziecko normalne na bazie otaczającej rzeczywistości, poprzez schematyzację i matematyzację, podnosi się na wyższy poziom, mianowicie poziom intuicyjnej arytmetyki liczb naturalnych. Jeśli dokładniej przyjrzymy się temu ogólnemu ujęciu, dostrzeżemy w nim kilka etapów. Najpierw dziecko poznaje liczby pierwszej dziesiątki w aspekcie kardynalnym, porządkowym, miarowym i algebraicznym. Jednakże poznanie liczb drugiej dziesiątki nie odbywa się podobnie. Oczywiście dalej korzysta się z konkretów, albo raczej w większym stopniu ze schematycznych ilustracji i wykorzystując analogie wprowadza się pojęcie drugiej dziesiątki, porządek w tym zbiorze i działania typu $12 + 4$, $15 + 3$ itp. Działania z przekroczeniem progu dziesiątkowego uzasadnia się właściwie dedukcyjnie – dziecko dodając np. $5 + 7$ korzysta z wcześniejszych wiadomości ($7 = 2 + 5$, $8 + 2 = 10$, $10 + 5 = 15$).

Rozwiązując takie proste zadanie, musi umieć już wykonywać ze zrozumieniem operacje wzajemnie odwrotne oraz postępować tak, jakby posługiwało się prawem łączności, choć tego prawa jeszcze sobie nie uświadamia. Potem przenosi się na wyższy poziom liczb kolejnych dziesiątek pierwszej setki z wykorzystaniem analogii w konstrukcji liczb i analogii rozumowań. Kolejne etapy konstrukcji intuicyjnej arytmetyki liczb naturalnych odbywają się na zasadzie schematów włączają-

cych. Mały fragment wiedzy jest włączany do szerszego, tworząc z nim powiązaną całość. Na schemacie zaprezentowanym przez A. Vermandela i A. Cohors-Fresenbörę (za Siwek 1985) można by to ująć następująco:



Dziecko w normie intelektualnej, znajdujące się na coraz wyższych etapach danego poziomu w opisanej sytuacji arytmetycznej, w małym stopniu odwołuje się do konkretów, natomiast korzysta z poprzedniego stopnia i ze związków zachodzących w przyswojonej wiedzy. Ponadto po kilku stopniach kształtuje się u niego w sposób naturalny pojęcie nieskończonego ciągu liczb.

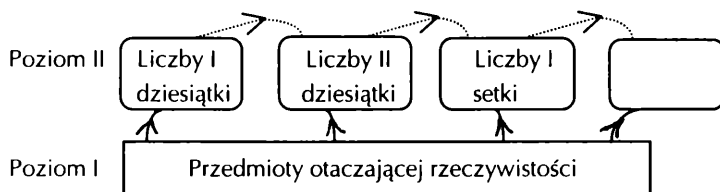
W klasach początkowych, dziecko normalne znajduje się na poziomie operacji konkretnych. Nasuwa się pytanie, czy dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim w klasach początkowych działa już w zakresie matematyki na tym poziomie. Praktyka nauczania pokazuje, że rozwój dziecka upośledzonego w stopniu lekkim nawet na poziomie operacji konkretnych przebiega w inny sposób, niż rozwój dziecka normalnego na tym poziomie. Ogólne obserwacje pozwalają na dokonanie następujących przysuszczeń:

1. Kolejne etapy danego poziomu są w dużym stopniu izolowane. W myśli dziecka nie powstają łatwo związki kojarzenia, dostrzegania analogii między poszczególnymi etapami na danym poziomie.

2. Kolejne stopnie wyrastają na bazie sytuacji rzeczywistych.

3. Liczba stopni obejmujących arytmetykę kolejnych podzbiorów zbioru liczb naturalnych jest ograniczona. Dziecko nie uświadamia sobie nieskończoności tego ciągu.

W związku z tymi uwagami, schemat konstrukcji arytmetyki liczb naturalnych (w ograniczonym zbiorze) przedstawia się następująco:



Dotychczasowy program nauczania matematyki dla szkół specjalnych przewiduje zapoznanie uczniów klas I-III z liczbami naturalnymi pierwszej setki wraz z czterema podstawowymi działaniami arytmetycznymi. Jest to materiał bogaty i przerastający możliwości wielu uczniów. Już w klasie I dziecko powinno opanować liczby pierwszej dziesiątki, a w klasie IV liczyć do tysiąca. Zestawiając te wymagania z możliwościami dzieci w zakresie prostych aktywności widać wyraźnie sprzeczność. Aby dziecko poznało liczby pierwszej dziesiątki w aspekcie kardynalnym, porządkowym, miarowym i algebraicznym, musi być zdolne do znacznie bardziej precyzyjnego rozumowania, niż w trakcie rozumnego naśladowania. Potrzebne są tu takie kompetencje intelektualne, które pozwalają na konstruowanie zbioru o tylu elementach, o ilu mówi nauczyciel, dostrzeganie prawidłowości i analogii, schematyzowanie i uogólnianie.

Wykonywanie tych wszystkich czynności i operacji matematycznych przez uczniów klas początkowych wymaga specjalnych zabiegów oraz ćwiczeń i przede wszystkim czasu.

Reasumując powyższe rozważania, należy podkreślić ogromną rolę badań diagnostycznych, mających na celu skonstatowanie faktu, czy i jak uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim rozumieją pojęcie nieskończonego zbioru liczb naturalnych.

Adekwatnie do zarysowanych trudności dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w zakresie opanowania pojęcia liczby naturalnej, należy podjąć badania związane z próbami wprowadzenia zestawów ćwiczeń, zabaw, gier, zadań, w miarę dostosowanych do strefy możliwości i najbliższych możliwości dzieci. W toku pracy należy obserwować aktywność, postawy i rozwój dzieci nauczanych zgodnie z ich możliwościami. W konkretnym procesie nauczania należy zweryfikować, czy dziecko działające w innych sytuacjach, niż matematyczne, pobudzone do rozumnego naśladowania i stosowania analogii najpierw w sytuacjach zabawowych, będzie uzyskiwało istotnie lepsze efekty w nauce matematyki. W przeciwnym razie matematyka, jako przedmiot nauczania traktowana zbyt rygorystycznie, może przynosić dziecku niepowodzenia, zniechęcić do wszelkiej prac.

W większym stopniu należy wprowadzić indywidualizację w nauczaniu i badać jej efekty. W szczególności należy ocenić, czy ogólne zasady odnoszące się do

nauczania matematyki mogą być, po zmodyfikowaniu, zastosowane w procesie nauczania–uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Efektywne nauczanie matematyki winno polegać przede wszystkim na wypracowaniu odpowiednich metod, a także zachęcaniu ucznia do „bycia twórczym”. Nie można zadowolić się prostym faktem, że odpowiedź jest poprawna lub nie. Musimy pamiętać, że dzieci te łatwo z powodu niepowodzenia popadają we frustrację, dlatego też należy pomóc im odczuć satysfakcję z osiągniętego powodzenia. Mówimy o dzieciach, które starają się zdobyć podstawową wiedzę matematyczną i to nigdy nie stanie się przecenionym produktem ubocznym ich procesów myślowych. Wraz ze wzrostem tej wiedzy będą mogły doceniać swoje wzrastające możliwości i pokonywać trudności codziennego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Mikrut A., Wyczęsany J. (2000), *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*, Kraków.
- Programy szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim klasy I–VII*, (2000), Warszawa.
- Radzikowski J. (1975), *Wybrane zagadnienia z podstaw matematyki*, Warszawa.
- Semadeni Z. (red.), (1984), *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela*, tom 2, Warszawa.
- Siwek H. (1992), *Możliwości matematyczne uczniów szkoły specjalnej. Zarys teorii i propozycje rozwiązań metodycznych*, Warszawa.
- Siwek H. (1985), *Naśladowanie wzorca i dostrzeganie prawidłowości w prostych sytuacjach matematycznych i paramatematycznych przez dzieci upośledzone w stopniu lekkim*, Kraków.
- Tkaczyk G. (1997), *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*, Lublin.
- Wyczęsany J. (1991), *Nauczanie matematyki w klasach 1–3 szkoły specjalnej*, Warszawa.

Rozdział V

OCENA OPISOWA W EDUKACJI UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH

Okres nauczania początkowego ma szczególne znaczenie w kształtowaniu się psychiki dziecka, kondycji fizycznej, samopoczucia i motywacji w zakresie uczenia się.

Szkoła w systemie wartości małego dziecka zajmuje ważne miejsce. Moment rozpoczęcia nauki w szkole stawia go w nowej dla niego sytuacji, między innymi w zakresie oceniania. Są to ważne dla niego sytuacje, które mają wpływ na zainteresowanie nauką i dalszą karierę szkolną.

M. Lelonek (1990, s. 165) uważa, że „.... kontrola i ocena osiągnięć uczniów jest jednym z podstawowych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego”. Przedmiotem kontroli powinno być zawsze to, co jest najważniejsze w procesie nauczania początkowego i co zostało zawarte w celach kształcenia i wychowania zintegrowanego.

Nauczyciel w tym okresie stosuje kontrolę bieżącą i okresową. Przedmiotem kontroli bieżącej jest sprawdzenie wiadomości i umiejętności opanowanych w poszczególnych klasach. Ujawnione braki i luki stają się podstawą do systematycznego uzupełniania w toku dalszej pracy nauczyciela. „Przyczyną, a zarazem przejawem tych braków jest rozbieżność między założonymi a realizowanymi celami dydaktycznymi, wyrażonymi w kategoriach konkretnych kompetencji, które uczniowie powinni opanować na lekcji – a faktycznym stanem przyswojenia sobie przez nich tych umiejętności” (Kupisiewicz 1977, s. 28).

Oprócz kontroli bieżącej stosuje się kontrolę okresową, np. po opracowaniu jednostki metodycznej, po miesiącu pracy, po półroczu, czy po roku nauki. Wówczas nauczyciel przygotowuje specjalne narzędzia pomiaru dydaktycznego oraz sprawdziany wiadomości i umiejętności.

Dzieci z klas I–III są bardzo ambitne i zaangażowane emocjonalnie w pracę samodzielną, ale również mało odporne na zmęczenie. Mocno przeżywają sytuację trudne i zagrożenia, które mogą prowadzić do niepowodzeń szkolnych.

Nauczyciel w klasach początkowych powinien wspierać uczniów, ale aby to mógł dobrze robić, musi ich najpierw poznać i na tej podstawie ocenić ich możliwości. Celowi temu służy obserwacja pracy uczniów. Nauczyciele najbardziej interesują się różnicami w osiągnięciach szkolnych dzieci, a także uwarunkowaniami psychicznymi i środowiskowymi tej sytuacji.

Bardzo ważną rolę w ocenie opisowej spełniają dodatkowe informacje na temat indywidualnych możliwości każdego ucznia. Mogą one dotyczyć np. stanu

zdrowia, warunków domowych, czynników pozaszkolnych, które wspierają lub ograniczają ich rozwój. Ocenianie to ważny element procesu rewalidacyjnego.

Poprawnie sporządzona ocena szkolna powinna odzwierciedlać stan wiedzy ucznia, jego postępy w nauce, a także wysiłek włożony w wykonaną pracę.

„Natomiast opisowy sposób oceniania pozwala na szczególną informację o przedmiocie, jak również o brakach i trudnościach na jakie uczeń napotyka” (Kowalik 1994, s. 462).

Oprócz trudności, z jakimi mają do czynienia wszystkie dzieci uczęszczające do szkół podstawowych, u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych występują dodatkowe trudności specyficzne.

A. Firkowska-Mankiewicz (1995, s. 75) zwraca uwagę na to, „iż trudności dzieci wynikają z nakładania się całego szeregu czynników, których jedynie część znajduje się w samych dzieciach, pozostałe zaś są związane z decyzjami podejmowanymi przez nauczycieli”. To z kolei podkreśla wagę, jaką ma działalność nauczyciela, jego doświadczenie i stosunki z uczniami, dla ich postępów w nauce.

Jakie dzieci powinny być objęte edukacją uwzględniającą ich indywidualne potrzeby? Nauczyciele, udzielając odpowiedzi na to pytanie, wymieniają następujące dzieci:

- mające trudności w nauce,
 - z zaburzeniami emocjonalnymi i w zachowaniu,
 - niepełnosprawne fizycznie, sensorycznie (wzrok, słuch) i umysłowo.
- Aby dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych miały zapewnioną fachową pomoc, ważny staje się problem ich oceniania.

Do najczęściej spotykanych problemów dzieci niewidzących i niedowidzących należą:

- trudności przystosowawcze polegające głównie na kłopotach z nawiązywaniem kontaktów społecznych,
- tendencje do izolacji, skłonność do zamykania się we własnym świecie,
- trudności w przełamaniu nadopiekuńczości rodziców, która często opóźnia, a czasami wręcz uniemożliwia usamodzielnienie się uczniów,
- lęk przed zagubieniem w najbliższym środowisku,
- nieprawidłowa ocena relacji przestrzennych,
- wolniejsze tempo pracy z uwagi na specyfikę zmysłu dotyku,
- duża męczliwość,
- obniżona ciekawość poznawcza wynikająca ze zmniejszonej liczby bodźców,
- lęk przed utratą resztek wzroku,
- częste bóle głowy, kręgosłupa, mięśni,
- problemy z czynnościami samoobsługowymi,
- trudności w opanowaniu podstawowych technik szkolnych.

Z przedstawionego wyżej rejestru trudności uczniów wynika potrzeba oceny opisowej, która uwzględni problemy związane z edukacją dziecka. Istotny jest wysiłek ucznia włożony w wykonane zadanie.

Już zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 września 1992 r. dotyczące zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzenia egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych określa, iż uczniowie pierwszej klasy szkoły podstawowej otrzymują za

pierwszy semestr ocenę opisową z zachowania i opisowy stopień ze wszystkich przedmiotów nauczania.

Nauczyciel klasy pierwszej nie stawia ocen cząstkowych, tylko prowadzi rzetelną i systematyczną obserwację uczniów i gromadzi dokładną dokumentację. W obserwacji tej należy uwzględnić:

- postępy w nauce,
- poziom osiągnięć,
- stopień wysiłku,
- dojrzałość szkolną.

Tak sporządzona ocena związana jest z działalnością ucznia, ujawnia jego osiągnięcia, braki, stwarza podstawę do dalszego działania” (Kowalik 1994, s. 464).

1. Funkcje i formy ocen szkolnych

Jak stwierdza B. Niemierko (1991) „... istotą propozycji jest zmiana funkcji oceny, co pociąga za sobą siłą rzeczy zmianę dydaktyki”.

Obecnie funkcje te uległy zmianie. B. Śliwerski (1993) wymienia następujące funkcje oceny opisowej:

- selekcyjna,
- diagnostyczna,
- prognostyczna,
- motywacyjno-informacyjna.

Funkcja selekcyjna to taka, której podstawą oceniania są błędy popełnione przez ucznia, a nie cały tok jego pracy.

Funkcja diagnostyczna oceny uwzględnia przejawy rozwoju dziecka, wpływa pozytywnie na samopoczucie w zespole klasowym, wdraża do samooceny, samo-kontroli, ukazuje jego zaangażowanie w pracę, analizę i poprawę własnych błędów. Pobudza ucznia do refleksji nad samym sobą.

Funkcja prognostyczna oceny opisowej polega na przewidywaniu, że uczeń przy określonym poziomie wiedzy będzie w stanie zrobić dalszy krok do wytyczonego celu (Śliwerski 1993, s. 45). Prognoza to tylko przypuszczenie – mniej lub bardziej prawdopodobne. Jednak, jeśli obudzi u dziecka wiarę we własne siły, może stać się motorem jego sukcesu.

Funkcja motywacyjno-informacyjna oceny motywuje ucznia do dalszego działania, zachęca go do podejmowania dalszych kroków. Nieodłącznym elementem procesu uczenia się jest popełnianie błędów. Jeżeli błąd jest przewyciężony przez dziecko, przy odpowiedniej pomocy nauczyciela przyczyni się to do lepszego zrozumienia zagadnienia.

Przy rozważaniach na temat oceny szkolnej należy zdawać sobie sprawę z celów, jakim winna ona służyć. Funkcje te mogą odnosić się do ucznia, nauczyciela, albo do obu tych osób jednocześnie. Większość autorów (Błażejowski 1988; Wyczesany 1993) wymieniają następujące funkcje oceny szkolnej:

- informacyjna,
- kontrolna,
- motywacyjna,
- rewalidacyjna.

Jedną z funkcji oceny szkolnej – odnoszącej się zarówno do nauczyciela, jak i do ucznia – jest **funkcja informacyjna**. Wystawiając uczniowi ocenę, nauczyciel stara się adekwatnie określić poziom jego wiedzy i kompetencji. Funkcja ta będzie spełniona, jeżeli będzie odzwierciedlała faktyczny stan wiedzy i kompetencji uczniów, a nie będzie odnosiła się do innych elementów jego sytuacji szkolnej. Przy każdym ocenianiu uczeń jest automatycznie informowany o stopniu opanowania materiału nauczania, a wskaźnikiem jest jakość uzyskanej oceny.

Kolejną funkcję oceny szkolnej można określić jako **kontrolną**, a wynika ona z samej istoty oceniania uczniów. Świadomość ucznia, że jest on pod ciągłą kontrolą i w każdej chwili poziom jego wiedzy i umiejętności może być poddany weryfikacji, zmusza go do wysiłku i jest istotnym bodźcem zachęcającym do działania.

Funkcja motywacyjna oceny szkolnej odgrywa istotną rolę na wszystkich poziomach kształcenia, ale szczególnie ostro rysuje się ona w klasach początkowych szkoły podstawowej. Dla dzieci z klasy pierwszej pozytywna ocena jest wartością samą w sobie, jest celem, którego osiągnięcie sprawia dziecku najwyższą radość i zaspokaja potrzebę wyrażenia własnej osobowości i uznania społecznego.

Wyłania się tutaj problem oceniania osiągnięć szkolnych uczniów, które wielu nauczycielom nastęrcza trudności, szczególnie gdy dotyczy dziecka o obniżonych możliwościach intelektualnych. Tymczasem ocena jest potrzebna dla zorientowania się, w jakim miejscu dziecko się znajduje, co jeszcze musi zrealizować, by dane cele osiągnąć. Analizując wyniki pracy ucznia, nauczyciel ma możliwość zastanowienia się, co gwarantuje mu powodzenie, a co jest przyczyną jego porażek. Każdy przypadek musi być analizowany w zależności od indywidualnych potrzeb dziecka. Jednemu uczniowi potrzebna jest terapia mowy, a innym dodatkowa pomoc w nauce. By kontrola i ocena spełniły funkcje, które się im przypisuje (dydaktyczną, wychowawczą, społeczną i psychoterapeutyczną) czynności te muszą przebiegać w odpowiednich warunkach. Atmosfera, w jakiej dokonuje się ocena ucznia upośledzonego winna cechować się przede wszystkim życzliwością, a odpytywanie nie powinno wywoływać zastraszania i lęku.

Praktyka wskazuje na potrzebę uwzględnienia mniej formalnych metod i zasad oceniania w klasach początkowych szkoły podstawowej. Odnosi się to do brania pod uwagę poziomu funkcjonowania przystosowawczego w ciągu roku nauki. Ponadto wychowanie szkolne musi dać mu poczucie bezpieczeństwa, możliwość radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych. Emocjonalna wrażliwość tych dzieci sprawia, że są one bardzo podatne na przeżycia stresowe, zwłaszcza w związku z niewłaściwym stosunkiem do nich rówieśników – wyśmiewających się z nich, pokazujących swą wyższość intelektualną. Wobec tego w ocenach dziecka o obniżonym poziomie umysłowym winny przeważać oceny pozytywne, gdyż tylko takie spełniają funkcję rewalidacyjną. Ocena negatywna ucznia onieśmiela, pogłębia jego bierność i brak wiary we własne siły. Ocena taka jest dla dziecka oznaką, iż nie jest w stanie podołać narzuconym mu przez nauczyciela wymaganiom. Nasila się u niego kompleks niepełnowartościowości. Nie znaczy to jednak, aby nauczyciel nie mógł postawić uczniowi oceny negatywnej. Może to uczynić pod warunkiem, że zostanie ona przez ucznia zaakceptowana i uzyska on informacje, jak ją poprawić i kto mu w tym pomoże. Specyfika oceniania ucznia o obniżonym poziomie umysłowym w warunkach szkoły masowej polega na przesunięciu punk-

tu ciężkości z funkcji dydaktycznej na funkcję wychowawczą i rewalidacyjną (Wyczesany 1993, s. 27).

Nauczyciele zbyt często wykorzystują w swojej pracy nadmiar środków dyscyplinujących, preferują autokratyczny styl postępowania wychowawczego i przejawiają duży dystans emocjonalny w kontaktach z dziećmi.

Dzieci lekko upośledzone umysłowo uczęszczające do szkół masowych mają w większości przypadków niekorzystny obraz szkoły i nauczycieli. Stosunkowo niewielu uczniów ocenia nauczycieli jako osoby dobre, życzliwe i wyrozumiałe. Zaobserwowane zjawiska wskazują na potrzebę modyfikacji stosunku i postępowania nauczycieli wobec dzieci o obniżonym poziomie umysłowym w zakresie:

- ograniczenia nadmiaru rygorystycznych czynności dyscyplinujących,
- nasycenia kontaktów z dziećmi empatią i zachowaniem prospołecznym.

W ocenianiu dziecka nie musi być ani szóstek ani jedynek. Będzie natomiast rzetelny, ale serdeczny opis dokonań ucznia, jego sukcesów i porażek. Świadectwo opisowe wygląda w sposób następujący:

Szybko przyzwyczałeś się do szkoły i nauczyłeś się respektować reguły zachowania. Kiedy rozmawiamy o tym, reagujesz rozumnie i sensownie. Chętnie przebywasz z innymi dziećmi, lubisz się z nimi bawić. Również podczas zajęć czujesz się pewniej z innymi, niż gdybyś pracował sam. W ostatnim czasie udaje ci się sprawniej i bardziej samodzielnie wykonywać swoją pracę. Potrafisz napisać kilka znanych ci słów, znasz prawie wszystkie litery i bardzo rzadko mylisz je. Piszesz dużymi literami, które stają się coraz regularniejsze i dokładniejsze. Potrafisz wiele sam przeczytać, choć potrzebujesz jeszcze troszkę pomocy. Podczas zajęć porannych współpracujesz uważnie i opowiadasz o sobie swobodnie.

Interesujesz się szczególnie roślinami i zwierzętami. Opowiadasz nam często, co podczas obserwacji zwróciło twoją uwagę. Zanotowaliśmy niektóre twoje obserwacje w naszych książkach o zwierzętach.

Znasz liczby do 20 i całkiem pewnie liczysz z pomocą liczydła. Potrzebujesz dużo czasu i spokoju. Jesteś gotowy w podejmowaniu różnych zajęć domowych. Będzie dobrze, jeśli sam je spróbujesz wykonywać.

Z radością uczestniczysz w sporcie i grach, jak również przy malowaniu i majsterkowaniu. Twoje małe zwierzęta, które własnoręcznie wykonałeś do naszego lasu, podobały mi się szczególnie. Każde wykonane inaczej. Chętnie śpiewasz, także razem z innymi podczas porannych zajęć. Zdałeś do drugiej klasy.

Wdrażanie innowacji w ocenianiu ma służyć prawidłowemu traktowaniu dziecka, jego indywidualności oraz zapewnić mu właściwe poczucie bezpieczeństwa i sprawiedliwości, a także uzyskanie pełniejszej informacji o jego osiągnięciach szkolnych.

Ocena opisowa może być wyrażona w następujących formach:

- charakterystyki,
- recenzji,
- instruktażu,
- listu.

Ocena opisowa kieruje uwagę ucznia, jego rodziców i nauczycieli na przebieg procesu uczenia się i nauczania, na rozwiązywanie problemów, wykonywanie poleceń, na pokonywanie różnych trudności.

Ocena może być wyrażona ustnie lub w formie pisemnej jako **charakterystyka ucznia**.

Charakterystyka jest sporządzana dwa razy do roku, po pierwszym semestrze i na zakończenie danej klasy, według określonych wymagań.

B. Śliwerski (1992, s. 13) proponuje następujące elementy, które jego zdaniem są niezbędne do prawidłowej charakterystyki ucznia:

- „poziom osiągniętej wiedzy, ilość i jakość przyswojonego materiału programowego,
- nabyte wiadomości, sprawności,
- zachowanie się i współzycie w zespole klasowym,
- zainteresowania i udoskonalenia lub ich brak,
- wyeksponowanie dodatnich cech osobowościowych”.

W charakterystyce ukazują się konkretne postępy, bądź opóźnienia w opracowanym materiale, na które uczeń sam powinien zwrócić uwagę. „...Charakterystykę cechuje szacunek i życzliwość dla dziecka oraz wiara w jego możliwości”.

Nauczyciel sporządzając charakterystykę osiągnięć ucznia używa czasowników w drugiej osobie (np. jesteś, umiesz, znasz), przygotowując zaś charakterystykę ucznia dla rodziców i do dokumentacji w trzeciej osobie (np. jest, umie, zna).

Na uwagę zasługuje również ocena opisowa w formie **recenzji** – „to wypowiedź pisemna omawiająca i oceniająca postępy, bądź braki w wiadomościach ucznia”.

Recenzja to wskazówka, która daje uczniowi znak, co jest dobrze wykonane, a co nie wyszło dziecku. Dzięki tej formie oceny uczniowie nie są pod ciągłą presją opinii negatywnej i niezdrowego dopingu ze strony kolegów i rodziców.

W ocenie nie ukazujemy wszystkich możliwości ucznia, ale jego wiedzę, konkretne osiągnięcia.

Inną formą oceny opisowej jest ocena w formie **instruktażu**. Taka forma oceny może występować na lekcjach w trakcie samodzielnej pracy ucznia i może być wyrażona słowami. Mało znaną, ale bardzo ciekawą formą oceny opisowej, którą proponuje B. Śliwerski (1993) jest **list** do ucznia.

List jest pisemną formą wypowiedzi, która pozwala na nawiązanie specyficznej więzi między nadawcą a odbiorcą. W liście są przekazywane informacje, ale również stawiane są pytania, czego chciałby się dowiedzieć nauczyciel. Taka forma oceny daje ogromne możliwości nawiązania bliskiego kontaktu z uczniem. Poprzez podkreślanie stron dodatnich oraz wskazanie dróg poprawy niedociągnięć, uczeń czuje się akceptowany i wspierany. W liście są przekazywane życzenia i podziękowania dla ucznia.

Ocena opisowa kształtuje właściwe nastawienie do nauki, motywuje do pracy, sprzyja rozwojowi samokontroli, budzi twórczą aktywność, kształtuje w klasie swobodną atmosferę i partnerskie stosunki między uczniem a nauczycielem.

Uczniowie słabsi nie boją się ocen negatywnych, nie są wystraszeni, zdenerwowani, mogą spokojnie odpowiadać na pytania nauczyciela. Ocena opisowa stwarza w szkole atmosferę spokoju, zrozumienia, współpracy w grupie.

W literaturze przedmiotu potwierdza się teza, że wyeliminowanie z lekcji stopni wpływa wyzwalająco na uczniów, którzy aktywniej uczestniczą w zajęciach, nie boją się przyznać do błędów i luk w wiadomościach. Bardzo rzadko zdajemy sobie sprawę, „... że ocena za odpowiedź, czy sprawdzian odnosi się nie tylko do sfery intelektualnej ucznia, ale również do sfery wartości emocjonalnych, moralnych, motywacyjnych” (Wiczkowski 1994, s. 7).

Dzięki ocenie opisowej wytwarza się więź emocjonalna między uczniem a nauczycielem, uczeń ufa mu i wierzy, że w trudnych sytuacjach może na niego liczyć i wskaże mu właściwą drogę rozwiązania zadania.

Ocena opisowa jest wartościową formą oceniania, gdyż pozwala uczniowi uwierzyć w siebie i swoje możliwości. Zawiera ona wskazówki i rady, mobilizuje do dalszej pracy. H. Hamer (1994, s. 176) uważa, iż stosowanie ocen efektywnych rozbudza w uczniu wewnętrzną motywację do pracy.

I. Altszuler (1960, s. 137) proponuje oceny wyrażone w innej formie niż stopień, na przykład:

- „stopnie pozorne – «dobrze» – «źle»,
- plusy i minusy,
- wyrażenia zastępujące stopień pozorny,
- stwierdzenie lub zaprzeczenie,
- wyrażenie aprobaty lub dezaprobaty w różnej postaci, opis, komentarz, recenzja, charakterystyka odpowiedzi”.

Te różne formy ocen nie zawsze zawierają orzecznik – „dobrze” lub „źle”, bądź wyrażenia zastępcze, jak też inne powiedzenia wyrażające aprobatę, czy dezaprobatę nauczyciela. To oceny – jak stwierdza I. Altszuler – w szerszym znaczeniu, gdyż są „formą wyrażenia opinii nauczyciela o wynikach pracy ucznia” (1960, s. 139).

Występują one najczęściej obok stopnia odzwierciedlającego najdokładniej wyniki pracy ucznia.

„Rygorystyczne ocenianie stopniem każdej odpowiedzi doprowadziły do zahamowania aktywności uczniów. Aby tego uniknąć, za samorzutną aktywność i pracę uczniów wystawiamy oceny pozytywne lub «stopnie pozorne» np. «...doskonale, świetnie, ładnie, brzydko» (Racinowski 1966, s. 40).

Cytowany autor uważa, że każda ocena i kontrola powinna doprowadzić dziecko do przekonania, że coś umie. Ocena, jak stwierdza M. Lelonek (1990), może być wyrażona alternatywą jakościową: osiągnął – nie osiągnął, wykonał – nie wykonał.

Oceny wyrażone w innych formach niż stopnie występują w praktyce w różnych postaciach. K. Wiczkowski (1994) uważa, iż „... każda z tych form z oczywistych powodów nie jest miernikiem wyników pracy ucznia, ale wymaga uwzględnienia – ze względów wychowawczych lub terapeutycznych – w trakcie pracy szkolnej”. Cytowany autor twierdzi, iż „wartość tych form jest duża dla kontroli bieżącej bez ocen, a brzmienie ich wskazuje, czy rezultat kontroli jest pozytywny, czy negatywny”.

2. Ocena opisowa w praktyce szkolnej uczniów klas początkowych

Rozważania teoretyczne i materiał empiryczny wskazują jak skomplikowana i trudna jest problematyka związana z oceną ucznia klas początkowych. Wprowadzając ocenę opisową w szkole konieczne jest przygotowanie do niej nie tylko uczniów, ale również nauczycieli i rodziców.

„Nauczyciel powinien znać cele oceniania, cechy psychofizyczne ucznia, znać gruntownie przedmiot oceny, technikę oceniania, powinien wiedzieć po co ocenia, kogo, za co i na jakiej podstawie” (Kowalik 1994).

Ocena opisowa ukazuje rodzicom możliwie pełny obraz osiągnięć, poziom umiejętności, aktywności i trudności, jakie dziecko napotyka w szkole. „Wyniki obserwacji przekazywane są rodzicom wraz z sugestiami dotyczącymi pracy z dzieckiem, sprzyjają wspólnym oddziaływaniom zmierzającym do przewyciężenia pojawiających się kłopotów. Pozwalają maksymalnie wykorzystać możliwości dziecka nie zniechęcając go do pracy nad sobą w szkole i poza nią” (Śliwerski, 1992).

Z wychowawczego punktu widzenia ocena opisowa w przeciwieństwie do cyfrowej pozwala na uniknięcie wyróżniania dzieci, podziału na lepsze i gorsze, niezdrowej rywalizacji.

Ocena opisowa pomaga nauczycielom, a także rodzicom w pełnej akceptacji dziecka zgodnie z jego możliwościami. Celem oceny jest maksymalny rozwój i efekty edukacji dzieci bez względu na ich uzdolnienia czy deficyty rozwojowe. W związku z tym należy wspierać autonomię dzieci w zakresie autoodpowiedzialności i samostanowienia we własnym rozwoju, W praktyce szkolnej nauczyciele stosują następujące modele oceniania:

- **model alternatywny** – bez stopni, ale klasyfikowany, uczniowie w ciągu całego roku szkolnego nie uzyskują stopni, tylko ocenę opisową. Nauczyciel przygotowuje świadectwa opisowe w formie opinii,
- **model alternatywny bez stopni i bez promocji** – czyli taki, w którym występuje dominacja wspierania rozwoju. Uczniowie nie otrzymują ocen i nie są promowani. Przekazywana ocena spełnia funkcję diagnostyczno-instrukcyjną i motywacyjno-afirmacyjną,
- **zmodyfikowany model tradycyjny punktowo-ocenowy**, w którym uczniowie zamiast stopni otrzymują punkty, które są następnie przeliczane na oceny,
- **zmodyfikowany model tradycyjny symboliczno-ocenowy**; w tym systemie nauczyciel zamiast ocen przekazuje uczniowi ich symboliczną postać np.: słoneczka, rakiety, serduszka itp., po czym są one przeliczane na obowiązujące stopnie.

Szkoła dla dziecka to przede wszystkim placówka bez stopni i bez lęku. Nie chodzi tu o rezygnację z systemu oceniania ucznia, ale o odrzucenie tego wszystkiego, co nie rozwija jego zainteresowań i tłumi radość uczenia się.

Ocenianie nie może być celem samym w sobie. „Rezygnacja z oceniania nie jest równoznaczna z rezygnacją z kontrolowania. Przeciwnie, odstąpienie od stawiania ocen wymaga wzmożenia kontroli w innej formie, także pozawerbalnej” (Wiczkowski 1994, s. 31).

Cel oceniania opisowego według E. Misiornej (1994) został przedstawiony dwojako. Pierwszy **edukacyjny**, który ujawnia się w pytaniu o to, jak daleko jest dziecko względem stawianych mu wymagań, a źródłem porównań jest program opracowany lub przyjęty przez nauczyciela.

Drugi cel – określony jako **rozwojowy** – ujawnia, jak daleko jest uczeń w stosunku do własnych możliwości.

Sensowne ocenianie to takie, które służy dziecku i dorosłemu, pozwala im właściwie korygować swe dotychczasowe postępowania. „Dobre ocenianie opisowe to takie, które dostarcza informacji zwrotnych, odnoszących się do tego, jak działam i co osiągam”. Wymaga on jasno sformułowanych kryteriów, ze względu na które jest analizowany proces działania dziecka i uzyskiwany w nim jest efekt końcowy.

Ocena pełni więc rolę informacyjną dla dziecka, a nade wszystko ważna jest funkcja diagnostyczno-terapeutyczna.

Poniżej przedstawiono kilka konkretnych propozycji związanych z oceną opisową. Część z nich „pochodzi” jeszcze z okresu, gdy plany i programy nauczania początkowego miały charakter przedmiotowy, inne zaś uwzględniają aktualne rozwiązania z zakresu kształcenia zintegrowanego.

Bardzo interesująco przedstawia się wzór świadectwa dla ucznia klasy I, którego autorkami są nauczycielki ze szkoły podstawowej w Poznaniu. Dokument ten (Aneks, załącznik 2) w oryginale liczy cztery strony, w tym pierwsza strona zawiera dane ogólne (nazwa szkoły, adres, klasa, nazwisko itp.).

Ocena w tym dokumencie odnosi się do następujących sfer rozwoju ucznia: intelektualnej, społecznej, fizycznej w aspekcie takich przedmiotów, jak: język polski, matematyka, środowisko społeczno-przyrodnicze, plastyka, technika, muzyka i język angielski.

Gradacja oceny została wyrażona przymiotnikowo:

- umiejętność zupełnie nie rozwinięta,
- umiejętność jeszcze niezupełnie rozwinięta,
- umiejętność rozwinięta zgodnie z oczekiwaniami,
- umiejętność wysoko rozwinięta,
- umiejętność bardzo wysoko rozwinięta, powyżej oczekiwań.

Innym przykładem oceny opisowej jest propozycja A. Dudzińskiej i G. Gajewskiej (1994) nazwana przez autorki „Kartą do oceny opisowej za pierwszy semestr w klasie pierwszej”.

Nauczycielki uważają, że celem tak opracowanego dokumentu jest zwrócenie uwagi nie tylko na predyspozycje ucznia do nauki, ale także na jego psychikę i wady rozwojowe.

Takie podejście ma duże znaczenie profilaktyczne w wykrywaniu nieprawidłowości i najważniejsze w pomocy specjalistycznej dziecku. Dokładne wyszczególnienie haseł programowych i konkretnych zadań z poszczególnych przedmiotów, które nauczyciel ma jedynie podkreślić w odniesieniu do danego ucznia powinno – zdaniem autorek – ułatwić mu pracę. Na końcu opisywanego dokumentu znajduje się miejsce na ocenę cyfrową, jaka odpowiada obecnemu stanowi wiedzy dziecka.

Autorki zastosowały zapis cyfrowy głównie z powodu rodziców, którzy przyzwyczajeni do ocen prosili o ich wystawienie (Aneks, załącznik 3).

Inną propozycją oceny opisowej jest „List do uczennicy” opracowany przez nauczycieli ze Szkoły Podstawowej nr 152 im. Marii Dąbrowskiej w Warszawie (Aneks, załącznik 4). Treścią tego listu jest opis osiągnięć i umiejętności uczennicy, która opanowała umiejętności w zakresie czytania, pisania, wypowiedzania się, liczenia oraz w dziedzinie sztuki.

Nauczyciel sporządzając takie świadectwo zwraca się do uczennicy w formie bezpośredniej (w 2. osobie liczby pojedynczej) podkreślając jej szkolne osiągnięcia i zwraca uwagę na trudności, jakie napotyka. Oto początek „Listu”:

„... Małgosiu!

... jesteś uczennicą zdolną, pilną, solidną, na ogół przygotowaną do lekcji. W stosunku do kolegów jesteś miłą, otwartą, szczerą, koleżeńską. Słuchasz uważnie, z ogromnym zainteresowaniem. Pracujesz w średnim tempie, ale starasz się. Twoja systematyczność doprowadzi do wspaniałych wyników. Czytasz całymi wyrazami, zwalniasz tempo podczas odczytywania dłuższych wyrazów. ...”

Inną propozycją oceny, którą podają nauczycielki ze szkoły podstawowej w Krakowie jest tzw. **„Analiza postępów nauczania i wychowania”** (Aneks, załącznik 5). Opracowały one taką formę świadectwa, które ocenia poszczególne sprawności z zakresu rozwoju społecznego oraz języka polskiego, matematyki, sztuki, wychowania fizycznego. Nauczycielki wprowadziły podwójną ocenę wskazującą na przymiotnikowy stopień opanowania materiału, a także na wysiłek włożony w tę pracę.

Charakteryzując propozycje nauczycieli, wskazuje się na oceny w aspekcie skali osiągnięć określonych takimi przymiotnikami, jak: wspaniale, bardzo dobrze, satysfakcjonująco, dostatecznie, niezadowolająco.

Opis skali wysiłku jest cyfrowy (1 – 2 – 3) i przymiotnikowy: znaczny, przeciętny, niewielki.

Na szczególną uwagę zasługuje opis obszarów rozwojowych dziecka dotyczących umiejętności komunikacyjnych oraz poznawczych i określających dojrzałość szkolną. Na uwagę zasługuje fakt, iż w różnych dziedzinach aktywności dziecka, odnoszących się np. do języka polskiego, zwraca się w tym dokumencie uwagę na takie umiejętności, jak: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie.

Na przykład w takiej dziedzinie aktywności jak środowisko, uczeń podlega ocenie w zakresie zasobu:

- wiadomości,
- aktywności,
- umiejętności.

Podlegają również ocenie – tak w skali osiągnięć, jak i skali wysiłku – takie elementy w ramach „umiejętności”, jak:

- koncentracja uwagi,
- aktywność,
- zaangażowanie na lekcji.

Interesująco przedstawia się też w aspekcie dojrzałości szkolnej ocena u ucznia takich cech, jak: punktualność, przygotowanie do lekcji, samodzielność w działaniu, motywacja i wytrwałość w pracy, koncentracja na czynnościach.

Warto na koniec przedstawić propozycję arkusza obserwacyjnego osiągnięć uczniów klasy I szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Jej autorzy (Cholewczyńska i Lewandowski 2000) uważają, iż wykorzystanie tegoż arkusza pozwala na systematyczne gromadzenie informacji o uczniu, co w efekcie znacznie ułatwia redagowanie oceny opisowej. Wspomniane informacje dotyczą takich umiejętności, jak: mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie, liczenie, działalność społeczno-przyrodnicza, artystyczno-techniczna i ruchowa. Na arkuszu tym nauczyciel notuje za pomocą odpowiednich znaków zarówno stopień opanowania danej umiejętności, jak i zaangażowanie ucznia w jej opanowanie (Aneks, załącznik 6).

BIBLIOGRAFIA

- Altszuler I. (1960), *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa.
- Błażejowski Z. (1988), *Funkcje oceny szkolnej i warunki ich realizacji*, „Nowa Szkoła”, nr 1.
- Błażejowski Z. (1990), *Prawo dziecka do sukcesu*, „Życie Szkoły”, nr 3.
- Borzęcka M. (red.) (2000), *Opisywanie osiągnięć uczniów*, Warszawa.
- Cholewczyńska B., Lewandowski W. (2000), *Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Rzeszów.
- Dudzińska A., Gajewska G. (1994), *Przykłady oceny opisowej*, „Życie Szkoły”, nr 8.
- Firkowska-Mankiewicz A. (red.) (1995), *Potrzeby specjalne w klasie*. Moduł 2, Warszawa.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa.
- Kofman J. (red. nacz.) (1992), *Encyklopedia Popularna*, Warszawa.
- Kowalik P. (1994), *O ocenie i ocenianiu uczniów*, „Życie Szkoły”, nr 8.
- Kruszewski K. (1994), *Sztuka nauczania*, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (1977), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa.
- Lelonek M., Wróbel T. (1990), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, Warszawa.
- Misiorna E. (1994), *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 8.
- Niemierko B. (1973), *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa.
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa.
- Noizet G.J., Caverni P. (1988), *Psychologiczne aspekty osiągnięć szkolnych*, Warszawa.
- Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Oleńska-Pawlak T. (1993), *Podstawowe działania profilaktyczno-terapeutyczne nauczycieli wobec uczniów przewlekle chorych i kalekich uczęszczających do szkół podstawowych*, [w:] *Dziecko chore na astmę*, red. R. Kurzawa, J. Wyczesany, Częstochowa.
- Puślecki W. (1996), *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
- Racinowski S. (1966), *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa.
- Rau K., Chodoń I. (1999), *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, Poznań.
- Siek S. (1984), *Rozwój potrzeb psychicznych mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, Warszawa.
- Słowikowska T. (1995), *Wyznaczniki oceny opisowej za pierwsze półrocze w klasie I szkoły podstawowej (propozycja)*, Opole.
- Śliwowski B. (1992), *Edukacja alternatywna*, Kraków.
- Śliwowski B. (1992), *Edukacja w wolności*, Kraków.
- Śliwowski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków.
- Wiczkowski K. (1994), *Zza i sprzed katedry, czyli jak oceniać sprawiedliwie*, Ostrołęka.
- Więckowski R. (1994), *Wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka*, „Życie Szkoły”, nr 8.
- Wyczesany J. (1993), *Problem oceniania ucznia*, [w:] *Uczeń o obniżonym poziomie umysłowym w szkole podstawowej*, Częstochowa.

ANEKS

Załącznik 1

Obraz metody „Ośrodków pracy” z punktu widzenia jej wartości usprawniających*

Zasadnicze założenia tej metody:

Dane zagadnienie stanowi ośrodek, wokół którego ogniskują się inne (logiczne powiązania treści programowych, specjalna konstrukcja organizacji lekcji: lekcja całego dnia – lub cykl lekcji – tworzy całość, nie ma podziału na przedmioty); zainteresowaniem wychowanków kieruje nauczyciel; maksymalna aktywność dziecka. Wprowadzanie czynne ucznia w nurt otaczającego życia; powiązanie pracy fizycznej z pracą umysłową; konieczność pracy zespołowej.

Wobec tego wartości procesu dydaktyczno-wychowawczego tej metody pogłębiają i wzbogacają zdobywany zasób wiadomości oraz wnoszą wybitne wartości usprawniające:

	W zakresie poznania	W zakresie ogólnej postawy życiowej	Dodatknie przebiegi uczuciowe warunkujące kształtowanie się osobowości
droga obserwacji i kojarzenia	Umiejętność widzenia, słyszenia itp.; umiejętność zdawania sobie sprawy z odebranych wrażeń:	Czynne nastawienie do pracy, aktywność, samodzielność, dążenie do lepszych osiągnięć, zdobywanie się na siłę woli w przezwyciężeniu przeszkód prowadzących do celu	Wprowadzanie w nurt otaczającego życia, praca twórcza i możliwość pracy na właściwym sobie poziomie – budzi pogodę, radość, wiarę we własne siły i swoje możliwości (wyniki pracy) i znalezienie swojej przydatności w zespole
	skupienie uwagi:	poszanowanie wszelkich form pozytywnej pracy	rewaliduje to wewnętrzną postawę wychowanka, wzmacnia zainteresowanie zjawiskami życia, budzi dążenia do czynnej twórczości, reakcji
	wyodrębnianie cech istotnych – tworzenie jasnych wyobrażeń;	wdrożenie do pracy, rzetelności i dokładności jej wykonania, poczucia odpowiedzialności za nią	rozwijają zamiłowanie do pracy życzliwy i pomocny stosunek do ludzi i świata i daje ujście często zahamowanym dynamizmem w sensownym i owocnym zajęciu

* Tablica ta ma za zadanie ułatwienie praktycznej orientacji w wartościach tej metody – nie może mieć jednak charakteru naukowego, gdyż tego rodzaju klasyfikacja z natury rzeczy nie może być ścisła.

	wysuwanie wniosków na podstawie I układu sygnałowego; umiejętność gromadzenia materiałów: zestawiania, porównywania, klasyfikowania, uogólniania; tworzenie pojęć, praw, reguł; wnioskowanie krytyczne	wprowadzenie w nurt zjawisk otaczającego życia stwarza przeżycia pogłębiające poznanie i ułatwiające pracę, umysłową (ważne głównie w trudnościach związanych z różnymi postaciami nieomagi nerwowej)	budzi i rozwija poczucie i potrzeby estetyczne
droga ekspresji	Umiejętność stosowania w praktyce zdobytych wiadomości	Konieczność pracy zespołowej rodzi poznanie wzajemnej zależności, kształci umiejętność życia i pracy w zespole i dla zespołu, rozwija znajomość ludzkich potrzeb i konieczność wzajemnej pomocy, solidarności i wyrozumiałości	Budzi i rozwija humanitarny i opiekuńczy stosunek do ludzi i w ogóle przyrody
	umiejętność wyrażania się w różnych formach twórczości i odtwórczości:	budzi zrozumienie potęgi i piękna pracy oraz współdziałania w realizowaniu zamierzeń i zbiorowym dążeniu do celu z myślą o całości	
	umiejętność własnej indywidualnej wypowiedzi (wyrażania swoich przeżyć);		
	możliwe harmonijne powiązanie rozwoju wszystkich dyspozycji dziecka (poznawcze, uczuciowe, ruchowe)		

Metoda ta ma specjalne rewalidacyjne znaczenie, ponieważ daje możliwość:

- dostosowania do indywidualnych możliwości dziecka;
- realizowania specjalnych potrzeb w różnego typu kalectwach i schorzeniach;
- dostosowania do potrzeb kompensacyjnych, korekcyjnych i adaptacyjnych;
- każdej jednostce pozwala na właściwy dla niej poziom i zakres pracy, a więc ułatwia zrozumienie i odczucie własnej przydatności;
- wiązania z życiem, od którego wskutek kalectwa, właściwości charakterologicznych, czy schorzenia, dziecko jest w dużej mierze odizolowane;
- dostarczania warunków zdrowotnych i dobrego rozwoju fizycznego przez zbliżenie do przyrody, wycieczki, prace na świeżym powietrzu;
- stosowania ilościowego i jakościowo różnych form odpoczynkowych;
- ujawnienia się uzdolnień i zamiłowań w pracy fizycznej, która jest punktem wyjścia metody i usprawnienia do przygotowania zawodowego.

Fragment świadectwa ukończenia klasy I

Załącznik 2

	umiejętność zupełnie nie rozwinięta	umiejętność jeszcze niezupełnie rozwinięta	rozwija umiejętności zgodnie z oczekiwaniami	umiejętności rozwinięte zgodnie z oczekiwaniami	umiejętność wysoko rozwinięta	umiejętność bardzo wysoko rozwinięta powyżej oczekiwań
JĘZYK POLSKI						
Slucha z uwagą, gdy inni mówią						
Swobodnie włącza się do dyskusji w różnych sytuacjach						
Używa języka odpowiedniego dla danej sytuacji						
Wyraża własne myśli na piśmie						
Opowiada historię ze szczegółami						
Rozpoznaje głoski, litery, sylaby						
Rozpoznaje zdania						
Rozróżnia części mowy						
Przestrzega ortografii						
Rozumie złożone polecenia						
Czyta						
MATEMATYKA						
Porównuje i porządkuje liczby w zakresie 20						
Dodaje i odejmuje w zakresie 20						
Układa i rozwiązuje proste zadania tekstowe						
Pisze liczby i liczy w zakresie 100						
Zna nazwy dni tygodnia i miesięcy						
Rozpoznaje godziny na zegarze						
Rozpoznaje figury geometryczne						
Wykazuje zrozumienie ilości i miary						
ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE						
Wykazuje pewien zakres wiedzy ogólnej						
Wykazuje zainteresowanie własnym środowiskiem						
Docieka i bada						
SZTUKA, TECHNIKA I MUZYKA						
W działaniach twórczych wykazuje:						
- zapal						
- inicjatywę						
- pomysłowość						
Wyróżnia i posługuje się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego						
- plamą						
- kreską						
- bryłą						

	umiejętność zupełnie nie rozwinięta	umiejętność jeszcze nie zupełnie rozwinięta	rozwija umiejętności zgodnie z oczekiwaniami	umiejętności rozwinięte zgodnie z oczekiwaniami	umiejętność wysoko rozwinięta	umiejętność bardzo wysoko rozwinięta powyżej oczekiwań
Rozwój intelektualny	Posługuje się środkami plastyki					
	- dla wyrażenia własnych przeżyć					
	- przedstawienia określonych treści					
	Dostrzega i wyraża					
	- cechy ludzi i zwierząt					
	- cechy przedmiotów i zjawisk					
	- sytuacje przestrzenne					
	Prawidłowo organizuje warsztat pracy					
	Prawidłowo posługuje się narzędziami i materiałami					
	Przejawia zainteresowanie muzyką					
	Gra na instrumencie muzycznym					
	Posiada zdolności wokalne					
	Posiada podstawowe wiadomości z teorii muzyki					
	JĘZYK ANGIELSKI					
Rozumie i wykonuje proste polecenia, wydawane przez nauczyciela po angielsku						
Potrafi przedstawić się, przywitać i odpowiedzieć na proste przywitania						
Prawidłowo imituje dźwięki angielskie w słowach i zwrotach, podawanych przez nauczyciela						
Wykazuje zainteresowanie poznaniem nowych słów i zwrotów w celach komunikacyjnych						
Trwale opanował podstawowe partie materiału przewidziane programem						
Rozwój społeczny	Wykazuje satysfakcję z własnych osiągnięć					
	Dbą o książki i materiały					
	Przyjmuje i stosuje się do szkolnych norm postępowania					
	Wytrwale wykonuje zadania					
	Wykazuje pozytywne nastawienie do nauki					
	Wykazuje umiejętności rozwiązywania problemów społecznych w sytuacjach zbiorowych					
	Bierze udział w pracy zespołowej					
	Potrafi dokonać wyboru					
	Dzieli się z innymi					
	Wyraża troskę o innych					
Rozwój fizyczny	Jest samodzielny w pracy					
	Jest skupiony w czasie wykonywania zadania					
	Wykazuje energię i wytrzymałość					
Rozwój fizyczny	Działa zważając na bezpieczeństwo swoje i innych					
	Wykazuje dobrą koordynację motoryczną					

KARTA DO OCENY OPISOWEJ ZA I SEMESTR W KLASIE PIERWSZEJ

Imię i nazwisko ucznia:

Klasa: rok szkolny

I. Informacje o uczniu na podstawie obserwacji nauczyciela:

1. Stosunek do obowiązków szkolnych *przychodzi do szkoły przygotowany, czasami nieprzygotowany, zwykle nieprzygotowany.*
2. Obowiązki i zadania podejmuje: *chętnie, niezbyt chętnie, niechętnie, nie podejmuje*
3. Obowiązki i zadania wykonuje: *dokładnie, niedokładnie, samodzielnie, oczekuje pomocy, szybko kończy pracę, pracuje w dobrym tempie, pracuje wolno, nie kończy rozpoczętej pracy.*
4. Praca na lekcji: *jest zawsze aktywny, jest czasami aktywny, odpowiada tylko na pytania nauczyciela, nie odpowiada na pytania nauczyciela, jest bierny, może się skoncentrować, ma kłopoty z koncentracją, nie może się skoncentrować, nie przeszkadza w prowadzeniu lekcji, przeszkadza w prowadzeniu lekcji; czasami często, zawsze: (rozmawia, kręci się, chodzi po klasie, porusza zagadnienia nie związane z tematem zajęć).*
5. Na pytania nauczyciela odpowiada: *pewnie, niepewnie, nie daje odpowiedzi. Udziela odpowiedzi: czasami, często, zawsze; poprawnej, niepoprawnej, nie na temat.*
6. Stosunek do kolegów: *łatwo nawiązuje kontakt z innymi dziećmi, ma problem z zawieraniem nowych znajomości, jest wyobcowany ze środowiska szkolnego, jest serdeczny, uczynny, jest zaczepny, agresywny, niekoleżeński, zamknięty w sobie.*
8. Zachowanie ucznia w klasie i w szkole: *posiada umiejętności organizatorskie, nie posiada umiejętności organizatorskich, potrafi, nie potrafi współdziałać w zabawie, przestrzega, czasami przestrzega, najczęściej nie przestrzega regulaminu.*

II. Wyniki w nauce.

Język Polski

1. Mówienie.

- A. Wypowiada się: *chętnie, niechętnie, potrafi, nie potrafi zamykać myśli w formie zdania, ma trudności wynikającą z wad wymowy, z ubożego słownictwa.*
- B. Udziela odpowiedzi: *pełnym zdaniem, wyrazem.*
- C. Wypowiada swoje myśli: *prawidłowo, nieprawidłowo pod względem rzeczowym i gramatycznym. Słownictwo: bogate, utrzymujące się w normie, ubogie.*

2. Czytanie.

- A. Litery: *zna wszystkie, nie zna, myli litery – jakie?*
.....
- B. Czyta wyrazy: *całościowo, sylabami, literuje, nie dokonuje syntezy.*
- C. Czyta tekst: *poprawnie, płynnie, biegle: nowy tekst, opracowany tekst, nie czyta poprawnie.*
- D. Czyta ze zrozumieniem: *tekst, proste zdania, wyrazy, nie rozumie czytanego tekstu.*
- E. Tekst czytany przez nauczyciela: *rozumie, nie rozumie.*
- F. Przeczytaną treść: *potrafi opowiedzieć: samodzielnie, ukierunkowany pytaniami nauczyciela, nie potrafi opowiedzieć.*

3. Pisanie.

- A. Pisze: *prawą ręką, lewą ręką, raz prawą, raz lewą ręką.*
- B. Litery: *zna, nie zna wszystkich, które myli?*
.....
- C. Odwzorowuje: *zawsze, czasami, często bezbłędnie, popełnia błędy, opuszcza litery, myli litery, opuszcza wyrazy, pismo lustrzane.*
- D. Pisząc litery i zdania zachowuje: *właściwy kształt, proporcje, łączenia odstępy, pochyłość.*
- E. Pisząc nie zachowuje: *właściwego kształtu, proporcji, łączeń, odstępów, pochyłości.*
- F. Pisze z pamięci: *wyrazy, proste zdania (dwa, trzy): bezbłędne, czasami popełnia błędy, zwykle popełnia błędy.*
4. Wnioski do pracy na drugi semestr:
-
-

Matematyka

1. Liczy w zakresie dziesięciu: w pamięci, na konkretach, nie liczy: umie, nie umie porównywać liczebności zbiorów.
2. Liczby w zakresie dziesięciu: umie, nie umie zapisywać, myli kształt cyfr – jakich?
.....
3. Znaki >, <, = : rozumie, nie rozumie, stosuje, nie stosuje.
4. Treść prostych zadań tekstowych: rozumie, nie rozumie; zadania tekstowe rozwiązuje samodzielnie, przy pomocy nauczyciela, nie rozwiązuje.
5. Treść zadania do ilustracji lub działania: układa, czasami układa, nie układa.
6. Zdobyte wiadomości: potrafi, nie potrafi zastosować w praktyce.
7. Znajomość dni tygodnia: zna, zachowuje kolejność, myli kolejność, nie zna.
8. Tempo pracy: bardzo szybkie, szybkie, dobre, wolne, bardzo wolne.
9. Wnioski do pracy na drugi semestr:
.....
.....

Środowisko społeczno-przyrodnicze

1. Uczeń dokonuje obserwacji zjawisk przyrodniczych: samodzielnie, pod kierunkiem nauczyciela, nie dokonuje.
2. Zależności występujące w przyrodzie: dostrzega, nie dostrzega.
3. Przystrojone wiadomości: potrafi, nie potrafi zastosować w praktyce.
4. Wiadomości dotyczące zasad bezpieczeństwa i higieny: potrafi, nie potrafi zastosować w praktyce.
5. Uczeń udziela się w pracy na rzecz otaczającego środowiska (pielęgnowanie roślin, dyżur w klasie itp.): bardzo chętnie, chętnie, po otrzymaniu polecenia, nie udziela się.

Plastyka i technika

1. Sprawność manualna rozwinięta: bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie, słabo.
2. Prace wykonuje: starannie, zwykle starannie, czasami niestarannie, niestarannie.
3. Rozplanowuje rysunek: poprawnie na całej stronie, niepoprawnie.
4. Gama kolorów: pełna, uboga.
5. Rysunek: bogaty w szczegóły, schematyczny, ubogi, wykazuje niechęć do rysowania.

Kultura fizyczna

1. Zachowanie na lekcjach: zdyscyplinowany, czasami niezdyscyplinowany, niezdyscyplinowany.
2. Poziom sprawności ruchowej: bardzo dobry, dobry, słaby.
3. Zachowanie w grupie: współpracuje, nie współpracuje.
4. Wady postawy zauważone przez nauczyciela: skrzywienie kręgosłupa, płaskostopie, koślawość, przykurcze mięśni, inne
.....
.....
.....

Muzyka

1. Posiada:
 - A. Słuch wysokościowy: bardzo dobry, dobry, słaby.
 - B. Słuch analityczny: bardzo dobry, dobry, słaby.
 - C. Poczucie rytmu: bardzo dobre, dobre, słabe, nierozwinięte.
 2. Formy muzyczne:
 - A. Nauka piosenek: opanował, nie opanował.
 - B. Gra na instrumentach: opanował, nie opanował.
 - C. Ruch z muzyką: rozwinięty, nierozwinięty.
 - D. Tworzenie muzyki: rozwinięte, nierozwinięte.
 - E. Percepcja muzyki: rozwinięta, nierozwinięta.
 - F. Podstawowe wiadomości o muzyce: opanował, nie opanował.
- Przedstawiona ocena opisowa w ujęciu sześciocyfrowej skali ocen odpowiadałaby ocenie:
.....

Data.....

podpis wychowawcy

List do uczennicy

I okres rok szkolny 1993/94

Uczennica kl. I

.....

Małgosiu!

Jesteś uczennicą zdolną, pilną, solidną, pracowitą, na ogół przygotowaną do lekcji.

W stosunku do kolegów jesteś miłą, otwartą, szczerą, koleżeńską.

Słuchasz uważnie, z ogromnym zainteresowaniem.

Pracujesz w średnim tempie, ale starasz się. Twoja systematyczność doprowadzi do wspaniałych wyników.

Czytasz całymi wyrazami, zwalniasz tempo podczas odczytywania dłuższych wyrazów. Twoja chęć czytania sprawi, że wkrótce staniesz się czytelniczką biblioteki szkolnej.

Piszesz dość starannie. Zdarza Ci się opuszczać pojedyncze litery lub ich elementy.

Wypowiadasz się chętnie i na temat. Sama prosisz o głos. Umiesz wyrażać własne myśli długimi zdaniami. Posiadasz duży zasób słów.

Liczysz szybko i poprawnie na konkretach. Lubisz ćwiczyć rachunek pamięciowy.

Rozwiązujesz problemy chętnie. Starasz się to robić samodzielnie. Nie unikasz prac dodatkowych.

Jesteś fizycznie sprawna. Wykonujesz ćwiczenia z ogromnym zapałem. Zawsze starasz się tak ćwiczyć, aby nie zagrażać bezpieczeństwu innych.

Prace plastyczne wykonujesz chętnie. Starasz się, aby ładne, ciekawe i skończone.

Śpiewasz ładnie. Wolisz śpiewać w grupie niż indywidualnie.

Chcielibyśmy, abyś starała się równiej i dokładniej pisać. Zapamiętaj i pisz całe wyrazy, to pomoże Ci uniknąć błędów.

Ciesz się nas, że pięknie, sumiennie pracujesz. Jesteś aktywna podczas zajęć. Posiadasz wiele wiadomości, które umiesz właściwie wykorzystać. Starasz się jak najlepiej wykonywać zadania. Można na Tobie polegać.

Gratulujemy!

Życzymy Ci wytrwałości, powodzenia w pracy i dużo, dużo radości.

Wychowawca klasy

Dyrektor szkoły

Analiza postępów nauczania i wychowania

Zapis osiągnięć i postępów ucznia Semestr II 1995/1996
 Nazwisko i imię ucznia: Klasa

SKALA OSIĄGNIĘĆ:

- A – wspaniale
 B – bardzo dobrze
 C – satysfakcjonująco
 D – dostatecznie
 E – niezadowolająco

SKALA WYSIĘKU

- 1 – znaczny
 2 – przeciętny
 3 – niewielki

	Dziedziny aktywności	Osiągnięcia	Wysiłek
UMIĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNE I EKSPRESYWNE	JĘZYK POLSKI – słuchanie	A	1
	– mówienie	B	2
	– czytanie	B	1
	– pisanie: twórcze	B	1
	ortografia	C	2
	kaligrafia	B	1
	JĘZYK ANGIELSKI: – czytanie	B	1
	– pisanie	B	1
	– mówienie	B	1
	MATEMATYKA: – rachunek pamięciowy	A	2
	– rozwiązywanie zadań tekstowych	B	1
	– geometria	B	2
	ŚRODOWISKO: – zasób wiadomości	B	2
	– aktywność poznawcza	A	1
	– umiejętność obserwowania środowiska	A	1
	PLASTYKA		
	PRACA-TECHNIKA		
	MUZYKA	B	1
RYTMIKA	C	2	
TANIEC	B	2	
ZAJĘCIA TEATRALNE	C	2	
KULTURA FIZ.: – koncentracja uwagi	B		
– aktywność i zaangażowanie na lekcji	A	1	
POSTAWY ETYCZNO-MORALNE	RELIGIA	C	2
	Szanowanie innych	B	2
	Rzetelność	A	2
DOJRZAŁOŚĆ SZKOLNA	Punktualność	A	2
	Przygotowanie do lekcji	A	1
	Samodzielność w działaniu	A	1
	Motywacja zadaniowa	A	1
	Wytrwałość w pracy	B	1
Koncentracja na czynności	A	1	

WYCHOWAWCA

**Arkusz obserwacyjny osiągnięć ucznia klasy I szkoły podstawowej specjalnej
dla dzieci z upośledzeniem umysłowym lekkiego stopnia**

UMIĘTNOŚCI	MIESIĄCE									
	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI
MÓWIENIE I SŁUCHANIE										
1. Słucha poleceń, wypowiedzi nauczyciela i innych rozmówców.										
2. Słucha tekstu czytanego przez nauczyciela, opowiadań, audycji radiowych – rozumie sens wypowiedzi.										
3. Podzieli wyrazy na sylaby.										
4. Podzieli sylaby na głoski.										
5. Omawia obrazki.										
6. Poprawnie recytuje krótkie wierszyki.										
7. Wypowiada się wyrazami.										
8. Wypowiada się zdaniami.										
CZYTANIE										
1. Prawidłowo dokonuje analizy i syntezy wzrokowej wyrazów.										
PISANIE										
1. Poprawnie odtwarza kształt liter.										
SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE										
1. Rozumie pojęcie: rodzina.										
2. Rozumie pojęcie: rodzice.										
3. Rozumie pojęcie: rodzeństwo.										
4. Umie poprawnie zachować się w szkole.										
5. Posługuje się terminami związanymi ze szkołą (np. klasa, meble, przybory szkolne).										
6. Rozpoznaje i nazywa podstawowe warzywa i owoce.										
7. Wie jak opiekować się ptakami zimą.										
8. Zna nazwy kilku zwierząt żyjących w najbliższym otoczeniu.										
9. Zna nazwy podstawowych narzędzi ogrodniczych.										
10. Posługuje się pojęciami: miasto, wieś.										
11. Przestrzega zasad poruszania się po drogach i przechodzenia przez jezdnię.										
12. Rozróżnia barwy i ich znaczenie w sygnalizacji świetlnej.										
13. Bawi się w miejscach oddalonych od jezdni.										
14. Dbą o higienę osobistą.										
15. Potrafi dostosować ubiór do pory roku.										
MATEMATYCZNE										
1. Określi wzajemne położenie przedmiotów.										
2. Porówna przedmioty według wyodrębnionej cechy wielkościowej.										

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział I	
Geneza kształcenia zintegrowanego i jej znaczenie dla kształtowania kompetencji uczniów klas początkowych (Adam MIKRUT)	7
1. Z tradycji nauczania całościowego	7
2. Rodzime koncepcje wczesnoszkolnego nauczania zintegrowanego.	25
3. Kształcenie zintegrowane dzisiaj – rozumienie pojęcia i implikacje metodyczne	56
4. Metoda ośrodków pracy w świetle założeń kształcenia zintegrowanego	65
Rozdział II	
Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Janina WYCZESANY)	75
1. Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla edukacji dziecka	75
2. Rola edukacji szkolnej w kształtowaniu kompetencji uczniów	82
3. Kompetencje nauczyciela w kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych	88
Rozdział III	
Model pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nowoczesnej koncepcji kształcenia	92
1. Pomoc specjalna uczniom niepełnosprawnym w praktyce szkolnej (Ewa DYDUCH)	92
2. Wykorzystanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej w kształceniu zintegrowanym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Celestyna GRZYWNIAK)	104
Rozdział IV	
Pedagogiczna interpretacja wybranych koncepcji programowych	120
1. Nowa koncepcja programu nauczania niesłyszących w pierwszym etapie edukacji (Marzena KLACZAK).	120
2. Opanowanie przez uczniów klas początkowych szkoły specjalnej pojęcia liczby naturalnej (Grażyna TKACZYK)	126
Rozdział V	
Ocena opisowa w edukacji uczniów klas początkowych (Janina WYCZESANY)	135
1. Funkcje i formy ocen szkolnych	137
2. Ocena opisowa w praktyce szkolnej uczniów klas początkowych	142
Aneks	146

Reforma edukacji narodowej – w tym kształcenia specjalnego – spowodowała między innymi powstanie wielu nowych inicjatyw, również na płaszczyźnie innowacji pedagogicznych, co ma pozytywne odbicie w umocnieniu się zintegrowanego nauczania w kształceniu specjalnym. Próby te potwierdzają autorzy niniejszego opracowania, odwołując się do dobrej tradycji w tym względzie, jak również do bogatej literatury polskiej i anglojęzycznej, a także do własnych doświadczeń w tym zakresie. Podjęte przez nich rozważania teoretyczne, jak i prezentowane propozycje działań praktycznych pokazują pełną zasadność stosowania nowych rozwiązań metodycznych.

Z recenzji Józefa Sowy

Zamieszczone w tym tomie materiały będą stanowiły olbrzymią pomoc w realizacji przedmiotu *metodyka* na studiach nauczycielskich. W związku z wdrażaniem reformy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niniejsza monografia może stanowić dla wielu nauczycieli praktyków źródło inspiracji w doskonaleniu warsztatu pracy.

Z recenzji Heleny Łaś

ISSN 0239-6025
ISBN 83-7271-132-1

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Prace Monograficzne nr 332