

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

***Wokół zagadnień edukacji
wczesnoszkolnej***

Zdzisława Załona

Nowy Sącz 2012

Komitet Redakcyjny

doc. dr Marek Reichel – przewodniczący;
prof. dr hab. inż. Jarosław Frączek; prof. dr hab. Leszek Rudnicki;
dr hab. n. med., prof. nadzw. Ryszard Gajdosz; dr hab., prof. nadzw. Zdzisława Załona;
dr hab. Magdalena Sitarz; dr hab. Wanda Pilch; mgr Agata Witrylak-Leszyńska

Redaktor Naczelny

doc. dr Marek Reichel

Sekretarz Redakcji

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

Redakcja Techniczna

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

Recenzenci

prof. zw. dr hab. Stanisław Palka
dr hab. prof. UP Bożena Muchacka

Wydano za zgodą JM Rektora PWSZ w Nowym Sączu,
prof. dr. hab. inż. Zbigniewa Ślipka

Autorka ponosi odpowiedzialność za poprawność językową tekstu
© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2012

(wydanie II uzupełnione)

ISBN 978-83-63196-20-2

Adres Redakcji

Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Druk

„EXPOL” P. Rybiński, J. Dąbek Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek
tel./fax: 54 232 37 23, 232 48 73
e-mail: sekretariat@expol.home.pl

Spis treści

Wstęp	5
1. Metodologia badań własnych	7
1.1. Problematyka badań	9
1.2. Zmienne i wskaźniki	11
1.3. Metody i narzędzia badań	20
1.4. Charakterystyka badanej grupy	24
2. Edukacja zintegrowana w teorii i praktyce pedagogicznej	26
2.1. Kształcenie zintegrowane w teorii pedagogicznej	26
2.2. Kształcenie zintegrowane w praktyce szkolnej	36
2.2.1. Wiedza nauczycieli nauczania początkowego na temat integracji w klasach I-III	36
2.2.2. Opinie nauczycieli o kształceniu zintegrowanym	40
2.2.3. Realizacja nauczania zintegrowanego w praktyce szkolnej	42
3. Komunikacyjny wymiar edukacji	49
3.1. Interakcje społeczne w procesie edukacji	49
3.2. Komunikacja a dialog edukacyjny	53
3.3. Komunikowanie się nauczyciela z uczniami w procesie dydaktyczno- -wychowawczym	57
3.3.1. Opinie nauczycieli nauczania początkowego o dziewczętach i chłopcach	57
3.3.2. Komunikowanie się nauczyciela z dziećmi w sytuacjach dydaktycznych	60
3.3.3. Różnice w traktowaniu dziewcząt i chłopców w sytuacjach wychowawczych	64
4. Wybrane zagadnienia wychowawcze w edukacji wczesnoszkolnej	70
4.1. Zadania wychowawcy klasy	70
4.2. Uspołecznienie dzieci w rozważaniach teoretycznych	73
4.3. Rozwój społeczny uczniów w młodszym wieku szkolnym	76
4.3.1. Poziom uspołecznienia uczniów 7- i 9-letnich	76
4.3.2. Oddziaływanie rodziny na uspołecznienie dziecka	77
4.3.3. Klasa szkolna miejscem doświadczeń społecznych uczniów	79
4.3.4. Osobowość nauczyciela a proces socjalizacji	81
5. Współpraca nauczycieli z rodzicami dzieci z klas I-III	86
5.1. Wspólne cele nauczycieli i rodziców w świetle literatury	88
5.2. Przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodzicami	89
5.3. Formy kontaktów nauczycieli z rodzicami	93
5.4. Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec siebie	97
5.5. Wpływ rodziców na sprawy szkoły	101

6. Praca domowa ucznia w młodszym wieku szkolnym	104
6.1. Pojęcie i znaczenie nauki domowej.....	104
6.2. Cele i rodzaje prac domowych	106
6.3. Praca domowa w praktyce edukacji zintegrowanej	109
6.3.1. Zadawanie, kontrola i ocena pracy domowej.....	109
6.3.2. Samodzielność odrabiania zadań domowych	113
6.3.3. Różnorodność i zróżnicowanie pracy domowej w kształceniu zintegrowanym	115
7. Ocenianie opisowe	119
7.1. Wprowadzenie oceny opisowej	119
7.2. Przygotowanie nauczycieli do oceniania opisowego.....	122
7.3. Pozytywne aspekty oceny opisowej w opinii nauczycieli.....	124
7.4. Ocena opisowa – wątpliwości, kontrowersje.....	125
7.5. Stosunek uczniów w młodszym wieku szkolnym do oceniania.....	130
7.6. Opinie rodziców o ocenie opisowej	133
7.7. Wdrażanie uczniów do samooceny	134
8. Refleksja o wartości refleksji pedagogicznej	139
9. Zakończenie	143
Bibliografia	146

Wstęp

Systemy edukacyjne na świecie podlegają ciągłym przemianom i nieustannym doskonaleniom, aby sprostać wymaganiom współczesnej rzeczywistości oraz oczekiwaniom społecznym. W epoce globalizacji, informatyzacji i społeczeństwa opartego na wiedzy celem reform oświatowych jest szukanie nowych rozwiązań, na miarę XXI wieku. Polska szkoła, chcąc wpisać się w nurt nowoczesności, również jest nastawiona na ustawiczne poszukiwania. Zakłada się, że najważniejszym warunkiem poprawy jakości funkcjonowania szkoły jest dobra praca nauczyciela, w której istotne są jego umiejętności: dostrzegania problemów, dostosowania oddziaływań do sytuacji, wprowadzania działań innowacyjnych i twórczych, otwartości na nowości pedagogiczne, wzbogacania warsztatu pracy, ale także refleksyjnego spojrzenia na siebie samego i swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą. Nowoczesna edukacja oczekuje specyficznego modelu nauczyciela, który potrafi się dostosować do potrzeb społeczeństwa informacyjnego i wychowującego. Przed nauczycielem stoją złożone, wieloaspektowe i nowe zadania, a szczególna rola w edukacji przypada nauczycielowi nauczania początkowego. Młodszy wiek szkolny, który charakteryzuje się ciekawością poznawczą, rozwojem wyobraźni, myśleniem konkretno-obrazowym, chęcią do różnorodnej aktywności jest niewątpliwie wyzwaniem dla nauczyciela. Może on nie tylko rozwijać, ale przede wszystkim kształtować pożądane w społeczeństwie przyszłości postawy dzieci wobec samego siebie, drugiego człowieka, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej, świata wartości, kultury i przyrody.

Zamysł opracowania zwartego, obejmującego zagadnienia z szerokiego kręgu edukacji wczesnoszkolnej, powstał w czasie, kiedy można dokonywać podsumowań reformy oświaty wprowadzonej w Polsce w 1999 roku. Po 10 latach zasadniczych zmian na I etapie szkolnej edukacji dość wyraźnie widoczne są efekty decyzji ministerialnych, zalecających wdrażanie nauczania zintegrowanego. 3-krotna realizacja obejmującego 3 lata cyklu kształcenia w klasach I-III szkoły podstawowej daje w miarę pełny obraz rzeczywistości szkolnej. Wprowadzenie od dnia 1 września 2009 roku nowej podstawy programowej dla klasy I i możliwość posłania 6-latków do szkoły to fakty świadczące o aktualnych oraz dość przełomowych zmianach, które dotyczą wczesnej edukacji. Zasadne wydaje się spojrzenie na wybrane problemy właśnie teraz, aby poszerzyć spektrum wiedzy o jakości kształcenia i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym. Praca ta ma szansę wkomponować się w badania prowadzone w różnych regionach Polski oraz szeroko dyskutowane w kręgach specjalistów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Do bardziej szczegółowego omówienia wybrałam 6 kręgów tematycznych, charakterystycznych i – moim zdaniem – istotnych dla edukacji wczesnoszkolnej. Niektóre z nich są popularne i często podejmowane w publikacjach oraz naukowych dyskursach, a zaliczyć do nich można m.in. zagadnienia integracji i kształcenia zintegrowanego, jako nadrzędnego zadania dla nauczyciela klas początkowych. Równie często mówi się o wciąż wzbudzającej wiele kontrowersji ocenie opisowej. Inne zaś, np. zagadnienie pracy domowej, należą do rzadko wybieranych oraz prezentowanych, gdyż przez ostatnie lata nie wzbudzały zainteresowań pedagogów. Pomimo tego wydaje się, że zbiór zestawionych kwestii może stanowić pewną całość,

ponieważ niektóre z nich, choć pozornie mają ze sobą mało wspólnego, to jednak wzajemnie się przenikają, a czasem nawet warunkują. Zdaję sobie sprawę, że koncentrowanie się na wielu zagadnieniach jest może zbyt szerokie jak na jedno opracowanie, jednak zależało mi, aby zagadnienie reformowania I etapu edukacyjnego było przedstawione w wielu aspektach i na wielu płaszczyznach.

W każdym rozdziale pracy określone problemy omawiane są w kontekście przeglądu wybranej literatury przedmiotu, a następnie prezentowane są wyniki badań diagnostycznych i ich analiza. Tego rodzaju rozwiązanie wydaje się być uzasadnione, gdyż teoria pedagogiczna w połączeniu z praktyką stwarza bogate tło do rozważań nad konkretnym problemem. Dokonując analizy literatury, opierałam się także na zagranicznych autorach, gdyż chciałam pokazać obraz polskich problemów edukacyjnych na tle zagadnień lub rozwiązań w innych krajach.

Pośród wybranych tytułów bibliograficznych, obok ważnych i wiodących pozycji książkowych, polskich oraz zagranicznych, zebrane zostały również artykuły z czasopism pedagogicznych, psychologicznych i metodycznych, które okazały się równie przydatne, gdyż zawierają przykładowe (czasem modelowe) propozycje praktycznych rozwiązań, które były lub mogą być stosowane w pracy z dziećmi.

W pracy usiłowałam dać rzetelną diagnozę badanych zjawisk i problemów, ponieważ uważam, że jest ona podstawą zmian w edukacji na lepsze. Odwoływałam się zazwyczaj do trzech aktywnych podmiotów życia szkolnego, tzn. nauczycieli, uczniów i rodziców, aby spojrzeć na zagadnienie od strony ich odmiennych potrzeb, motywacji oraz oczekiwań. Moim celowym zamierzeniem było ilustrowanie danych ilościowych licznymi przykładami, aby przedstawić charakterystyczne opinie, mające miejsce w realnej rzeczywistości. Pozwoliły mi one zrozumieć złożoność pewnych sytuacji, ale także uświadomiły wagę i potrzebę badań pedagogicznych w środowisku szkolnym.

Organizowanie i kontrola praktyk pedagogicznych studentów ze specjalności nauczanie początkowe, które prowadziłam przez ostatnich 10 lat, dały mi szansę zebrania bogatego materiału. Obserwacje zajęć nauczycieli, dostępność ich dokumentacji zawodowej, wymiana opinii, spostrzeżeń, systematyczne kontakty z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej na studiach podyplomowych, doskonalących oraz dających kwalifikacje zawodowe do pracy z dziećmi z klas I-III wzbogaciły moją ogólną oraz metodyczną wiedzę o praktykę życia szkolnego i pozwoliły spojrzeć na złożoność procesów zarówno „od środka”, jak również z obiektywnym dystansem.

Dziękuję nauczycielom, którzy przez kilka lat współpracowali ze mną, dostarczając wartościowych materiałów dotyczących praktyki szkolnej. Ich aktywność, identyfikacja z zawodem i chęć dzielenia się swoim doświadczeniem umożliwiły mi postrzegać ważne zagadnienia edukacji wczesnoszkolnej w szerokiej perspektywie.

1. Metodologia badań własnych

Inspiracją do podjęcia problemu edukacji wczesnoszkolnej był długoletni i wielostronny ogląd I szczebla kształcenia w szkolnictwie podstawowym. Zagadnienie to jest złożone i z pewnością nie należy do jednorodnych, dlatego należy je rozpatrywać na tle całego procesu dydaktyczno-wychowawczego, osadzonego w wielu kontekstach działań szkoły i nauczyciela. Problematyka badań ujęta została w 6 głównych zagadnień, niezwykle ważnych i aktualnych dla nieustannie podlegającej zmianom edukacji wczesnoszkolnej. Obejmują one tematykę: kształcenia zintegrowanego, komunikacyjnego wymiaru edukacji, uspołecznienia uczniów w młodszym wieku szkolnym, współpracy nauczycieli z rodzicami dzieci z klas I-III, pracy domowej i oceniania opisowego. Pytania uwzględnione w omawianych kwestiach badawczych zawsze dotyczą 2 wymiarów: teoretycznego i praktycznego. Biorąc po uwagę 2 podejścia rysujące się wobec pedagogiki (jedno – że należy ona do nauk humanistycznych, zaś drugie – że może być kwalifikowana również do nauk społecznych i przyrodniczych), a także metodologiczne aspekty jej uprawiania, wydaje się, że takie rozwiązanie znajduje uzasadnienie w metodologii badań pedagogicznych. Wychodząc z założenia, że pedagogika jest nauką humanistyczną, a także że opiera się na przesłankach metodologicznych, związanych z badaniami hermeneutyczno-fenomenologicznymi, których celem jest rozumienie i interpretacja faktów oraz zjawisk w odniesieniu do psychologii humanistycznej, filozofii dialogu i filozofii personalistycznej¹, warto teorię pedagogiczną uczynić punktem wyjścia do opisu oraz analizy badań własnych. Uznaje się, że jednym z obszarów prowadzenia badań hermeneutycznych w ramach pedagogiki jest „hermeneutyka pedagogiczna, w której proces rozumienia skoncentrowany jest głównie na 4 elementach: a) procedurze rozumienia tekstu, b) rzeczywistości historyczno-kulturowej, c) rzeczywistości wychowawczej (relacja wychowawca – wychowanek rozpatrywana z perspektywy dorosłego i dziecka, proces uczenia się, postawa wychowawcy, rola intuicji, współzależność teorii i praktyki) oraz d) interpretacji dokonywanych przy (...) opracowywaniu i wartościowaniu wyników w badaniach analityczno-empirycznych”². Przyjmując, że hermeneutyka – jako teoria interpretowania oraz rozumienia tekstu mówionego lub pisanego – jest „obecna również w pedagogice, jako nauce o procesach wychowania (samowychowania) i kształcenia (edukacji, autoedukacji) człowieka”³ teoretyczny kontekst obszaru poszukiwań badawczych stanowiły liczne publikacje naukowe, a czasem także metodyczne, które wpisują się w dyskusje na temat szybko rozwijającej się wiedzy z rozmaitych nauk humanistycznych. Odpowiadając na pytanie, jaki jest stan piśmiennictwa naukowego dotyczącego konkretnego zagadnienia z zakresu wczesnej edukacji, dotyka się więc bezpośrednio jednego z wymiarów hermeneutyki pedagogicznej – rozumienia tekstów (niekoniecznie zresztą „czysto” pedagogicznych)⁴, obejmujących kwestie w różnorodnych, czasem wręcz odmiennych, kontekstach oraz kierunkach rozważań. Ich zestawienie jest wartościowe i uzasadnione, gdyż przedstawia szeroką płaszczyznę dyskusji, tym

¹ S. Palka, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, pod red. S. Palki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 12.

² K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, pod red. S. Palki, GWP, Gdańsk 2010, s. 111.

³ *Ibidem*, s. 105.

⁴ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, WSP, Zielona Góra 1996, s. 35-38.

samym ukazując teorię pedagogiczną nie w jednostronnym tylko ujęciu. Wielość stanowisk teoretycznych, zarówno tych uzupełniających się w sposobie myślenia, jak i tych wykazujących elementy kontrowersji, wątpliwości czy nawet sprzeczności, daje obraz wieloaspektowego dyskursu naukowego.

Dostępność literatury pedagogicznej umożliwiła postawienie założenia, że jest ona choć w podstawowym zakresie znana nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej. Odwoływanie się do publikacji naukowych lub też metodycznych, przy omawianiu, analizie oraz interpretacji faktów, jak również zjawisk wynikających z zebranego w trakcie badań materiału, daje szansę wyjaśnienia rzeczywistości szkolnej, gdyż „swoistość pedagogiki (...) polega na łączeniu funkcji teoretycznych i praktycznych”⁵. Obecnie „potrzeba rozwijania efektywniejszego łączenia i wsparcia dla dynamicznych związków między teoretykami i praktykami w badaniach pedagogicznych”⁶ staje się niezwykle wartościowa, a co za tym idzie „proponuje się podejmować starania:

- wykorzystywania jakościowych i czynnościowych badań w oparciu o dialog między teoretykami a użytkownikami badań;
- omawiania badań diagnostycznych i dyskusowania problemów przed decyzjami o ich prowadzeniu;
- rozszerzania badań do formułowanie teorii, budowania rozstrzygających modeli procesów i materiałów edukacyjnych”⁷.

Zjawiska pedagogiczne zawsze mają wielowymiarowy charakter, dlatego stosowanie zasady komplementarności, uwzględniającej wielowymiarowość w doborze strategii badawczych, łączącej procedury rozumowania i wyjaśniania z elementami badań jakościowych jest na gruncie pedagogiki w pełni uzasadnione⁸. Z tego też względu 2. grupa pytań zamieszczonych w problematyce badań dotyka wymiaru praktyki pedagogicznej.

Uznając pedagogikę za naukę spełniającą funkcje: opisową (deskryptywną, diagnostyczną), wyjaśniającą (eksplanacyjną), a także prognostyczną (prewidystyczną), naukę wprowadzającą badania innowacyjne, należy podkreślić, że jej istotą jest nie tylko opis i wyjaśnianie zjawisk oraz procesów pedagogicznych, lecz również dokonywanie zmian, modyfikowanie w celu ulepszenia rzeczywistości pedagogicznej⁹.

Zamieszczone w tej pracy moje badania dają materiał informujący o aktualnym stanie analizowanych w edukacji wczesnoszkolnej zagadnień. Opis występujących faktów, wzbogacony spojrzeniem na zjawiska z punktu widzenia nauczycieli, rodziców i uczniów, pozwala dostrzegać w ich opiniach, a czasem subiektywnych odczuciach, elementy wspólne, tożsame, jak również odmienne i różnicujące. Ich analiza oraz interpretacja dostarcza w miarę pełny materiał, który wzajemnie się uzupełnia lub weryfikuje. Taki obraz rzeczywistości edukacyjnej we wzajemnie dopełniających się perspektywach pozwala dawać prawdopodobne przesłanki do postawienia i rozumienia diagnozowanych problemów. Można przyjąć założenie, że diagnoza, która służy rozpoznawaniu faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych, udostępniona nauczycielom, jest ważnym elementem wiązania badań pedagogicznych ze sferą

⁵ B. Matwijów, *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Orientacje w metodologii...*, s. 16.

⁶ S. Matúšová, *Reforma vzdelávania a pedagogický výskum: nové podnety na prepojenie výskumu, informačných a rozhodovacích procesov. 2 časť*, „Pedagogické spektrum” 1996, r. 5, nr 4, s. 3.

⁷ *Ibidem*, s. 3.

⁸ *Ibidem*, s. 15.

⁹ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 25.

praktyki szkolnej. Mam świadomość, że zebrane materiały nie dają podstawy do dokonywania daleko idących uogólnień oraz wniosków, niemniej jednak przedstawione wyniki badań ukazują pewne rysujące się tendencje w praktyce edukacji szkolnej w młodszym wieku i przez to mogą stanowić interesujący poznawczo materiał, który w pewnym zakresie pozwala formułować wnioski w zakresie funkcjonowania praktyki szkolnej na I etapie edukacji. Zapoznanie się z wynikami badań diagnostycznych, zrozumienie ich interpretacji, dostrzeżenie logicznej przyczynowości, występującej w zjawiskach dydaktycznych i wychowawczych, może mieć wartość użyteczną w społecznym wymiarze funkcjonowania szkoły. Ufając w mądrość nauczycieli i doceniając wartość refleksji pedagogicznej, można przypuszczać, że istnieje szansa, aby w hipotetycznym i prognostycznym ujęciu edukacja wczesnoszkolna była jakościowo lepsza.

1.1. Problematyka badań

Zasadnicze zamierzenie podjętych badań, określone w problemie głównym, zostało skoncentrowane na próbie ustalenia: **Jaki jest, w wybranych obszarach, stan edukacji wczesnoszkolnej?** Zgodnie z tokiem postępowania badawczego, problem główny „o większym stopniu trudności – należy rozłożyć na szczegółowe (...), aby zapobiec pominięciu niektórych ważnych dla badań zagadnień. Pozwala to także dokładniej opracować plan badań i trafniej dobrać narzędzia badawcze”¹⁰. Przyjęte założenie, że kwestie: nauczania zintegrowanego, komunikowania się w procesie edukacji, uspołecznienia uczniów, współpracy szkoły z rodzicami, pracy domowej i oceniania opisowego są niezwykle istotne we wczesnej edukacji, gdyż bezpośrednio wiążą się z jakością pracy szkoły podstawowej na I szczeblu organizacyjnym, rzutowało na sformułowanie przeze mnie zakresu problematyki badań.

Zagadnienia badań, precyzujące zakres zainteresowań badawczych „wokół” edukacji wczesnoszkolnej, ujęte zostały w 6. podstawowych problemach, sformułowanych następująco:

1. Jaki jest obraz kształcenia zintegrowanego w teorii i praktyce pedagogicznej?

a) Jaki jest stan piśmiennictwa pedagogicznego na temat nauczania zintegrowanego?

b) Jak realizowana jest edukacja zintegrowana w praktyce szkolnej?

Interesowały mnie przede wszystkim:

- wiedza nauczycieli na temat kształcenia zintegrowanego,
- opinie nauczycieli o nauczaniu zintegrowanym,
- realizacja kształcenia zintegrowanego w praktyce.

Zebrany materiał faktograficzny przedstawiam w ujęciu porównawczym, co pozwala dostrzec zasadnicze lub mniej istotne zmiany, pojawiające się w kilkuletnich odstępach czasowych, w opiniach i deklaracjach nauczycieli oraz w ich praktycznych rozwiązaniach, poprzez które realizują kształcenie zintegrowane w nauczaniu początkowym.

2. Jak przedstawia się komunikacyjny wymiar edukacji w opracowaniach teoretycznych i w szkolnej rzeczywistości?

a) Jak określa się interakcje społeczne w procesie edukacji i edukację dialogiczną w publikacjach naukowych?

¹⁰ A.W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice...*, s. 160.

- b) Czy i w jaki sposób opinie nauczycieli o uczennicach oraz uczniach różnicują ich sposób komunikowania się z dziećmi odmiennej płci w procesie edukacyjnym?
- Chciałam ustalić, jaka jest opinia nauczycieli nauczania początkowego o dziewczynkach i chłopcach z klas I-III oraz jak nauczyciele komunikują się w trakcie zajęć z dziećmi odmiennej płci w sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych?
- 3. Jak w literaturze przedmiotu ukazywane jest zagadnienie uspołeczniania dzieci młodszych, a jak wygląda ono w prowadzonych badaniach diagnostycznych?**
- a) Jak w teoretycznych opracowaniach psychologicznych, socjologicznych oraz pedagogicznych ujmowane jest zagadnienie uspołecznienia dzieci w młodszym wieku szkolnym?
 - b) Jaki jest poziom uspołecznienia dzieci 7- i 9-letnich?
 - c) Jakie czynniki warunkują poziom uspołecznienia dzieci?
- 4. Jak układa się współpraca nauczyciela z rodzicami uczniów z klas I-III?**
- a) Jakie są wspólne cele nauczycieli i rodziców w świetle literatury przedmiotu?
 - b) Czy i na ile nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są przygotowani do współpracy z rodzicami?
 - c) Jakie są formy kontaktów szkoły z domem rodzinnym?
 - d) Czego nauczyciele i rodzice oczekują wobec siebie?
 - e) Jaki jest wpływ rodziców na sprawy klasy i szkoły?
- 5. Jakie są teoretyczne założenia i praktyczna realizacja pracy domowej w kształceniu zintegrowanym?**
- a) Jak w literaturze pedagogicznej określa się pojęcie, znaczenie, cele i rodzaje prac domowych?
 - b) Jak w praktyce edukacji zintegrowanej praca domowa jest zadawana, kontrolowana i oceniana?
 - c) Czy dzieci młodsze odrabiają zadania domowe samodzielnie?
 - d) Czy i jak zadania domowe w kształceniu zintegrowanym są zróżnicowane oraz różnorodne?
- 6. Jakie były założenia i jaka jest praktyczna realizacja oceny opisowej w nauczaniu początkowym?**
- a) Jakie było teoretyczne uzasadnienie wprowadzenia „oceny opisowej”?
 - b) Jak w praktyce szkolnej funkcjonuje system oceniania opisowego?
 - Szczególną uwagę zwróciłam na to, w jakim stopniu nauczyciele klas początkowych byli i są przygotowani do oceniania opisowego; jakie są w opinii nauczycieli pozytywne aspekty oceny opisowej, a co wzbudza w nich wątpliwości i kontrowersje; jaki jest stosunek uczniów w młodszym wieku szkolnym do oceniania; jakie są opinie rodziców o ocenie opisowej oraz czy i na ile dzieci młodsze są wdrażane do samooceny.

1.2. Zmienne i wskaźniki

Zmiennymi, uwzględnionymi w badaniach diagnostycznych, były: kształcenie zintegrowane, komunikacja interpersonalna, uspołecznienie, współpraca, praca domowa, a także ocena opisowa.

Kształcenie zintegrowane

Definiuję je za W. Puśleckim, który uważa, że „kształcenie zintegrowane jest odmianą całościowych paradygmatów procesu zorganizowanego poznawania świata w systemie szkolnym. (...) Skuteczność stosowania tego paradygmatu w praktyce pedagogicznej zależy od funkcjonowania wielu wzajemnie ze sobą powiązanych uwarunkowań integrujących. Chodzi tutaj przede wszystkim o integrację psychiczną, społeczną, treściową, czynnościową, organizacyjną oraz metodyczną”¹¹.

Komunikacja interpersonalna

Rozumiem ją jako „podejmowaną w określonym kontekście wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania”¹².

Za komunikat przyjmuję wszystkie obserwowalne zachowania uczestników tego procesu, które są dla odbiorcy źródłem informacji o nadawcy. Do komunikacji interpersonalnej zalicza się zatem wszystkie sygnały werbalne (nawet te nieuświadomione przez nadawcę)¹³.

Uspołecznienie

Zmienną tę rozumiem jako „rezultat procesu społecznego dojrzewania człowieka, wyrażający się w takim działaniu na rzecz innych ludzi i w takiej trosce o dobro ogółu, jak w działaniu i trosce na rzecz dobra własnego, w traktowaniu dobra ogólnego jako części dobra osobistego”¹⁴.

Współpraca

Zmienną tę ujmuję jako „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel. Współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy”¹⁵.

Praca domowa

Przyjmuję następujące określenie definicyjne: jest to „forma obowiązkowych, wykonywanych zwykle w domu zajęć szkolnych uczniów, których celem jest rozszerzenie, pogłębienie i utwalenie ich wiedzy oraz wdrożenie do samodzielności

¹¹ W. Puślecki, *Jedność w wielości zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek, R. Więckowskiego, Akademia Świętokrzyska w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2000, s. 28-29.

¹² Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Oficyna Wydawnicza Antykwa, Kraków 2000, s. 98.

¹³ Ibidem, s. 26-30.

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 305.

¹⁵ Ibidem, s. 318.

w posługiwaniu się wiedzą, w zbieraniu informacji, w dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowywaniu”¹⁶.

Ocena opisowa

Jest to ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia i informacja o wyniku uczenia się. Wyrazem oceny jest jej pisemna forma lub forma ustna”¹⁷.

Wyodrębnienie zmiennych i wskaźników, które są próbą uszczegółowienia problemów badawczych, pozwala na ilościowy pomiar badanych faktów, zjawisk oraz zdarzeń. Przyjmuje się, że zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk ze względu na ich podstawowe cechy, a wskaźniki określają w sposób w miarę dokładny każdą wyodrębnianą zmienną w przełożeniu na wielkości, które poddają się badaniom empirycznym, łącznie z podejściem ilościowym¹⁸. Mając na uwadze fakt, że określenie zmiennych i wskaźników znacznie ułatwia konstruowanie trafnych oraz rzetelnych narzędzi badań, do każdego postawionego pytania ujętego w problematykę badań¹⁹ ustaliłam zmienną i dobrałam do niej po kilka charakterystycznych wskaźników, które poddałam obserwacji oraz pomiarowi.

W trakcie badań korzystałam z różnych kategorii wskaźników. Grupę 1. stanowiły elementy informacji, których nośnikami są dokumenty – jest to rodzaj wskaźników empirycznych, rzeczowych. Za M. Łobockim przyjął, że „ważnym rodzajem dokumentów pisanych wykorzystywanych świadomie i celowo na użytek badań pedagogicznych są bez wątpienia także teksty naukowe (...). Zapoznanie się z niektórymi z nich – łącznie z próbą ich analizy poprzedza (...) badania pedagogiczne”²⁰. Poszukiwania takie mogą okazać się „nie mniej ważne niż badanie stricte empiryczne”²¹. Oprócz tekstów naukowych za nośniki informacji uznałam też inne dokumenty, które poddałam analizie, m.in.: rozporządzenia MEN o reformie programowej kształcenia zintegrowanego, podstawy programowe dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej (z lat 1999, 2002, 2009). Przydatne były ponadto dokumenty sporządzane przez nauczycieli (scenariusze zajęć zintegrowanych) oraz dokumentacja celowo tworzona i prowadzona dla rejestracji danych istotnych dla mnie jako badacza, ujęta w kwestionariuszach obserwacji zajęć, jak również przetransponowane na stenogramy wypowiedzi werbalne, a dokumentowane w nagraniach na dyktafonie. W. Goriszowski uznaje, że takie podejście jest poprawne metodologicznie²².

Grupę 2. wskaźników stanowiły elementy informacji zawarte w wypowiedziach nauczycieli, rodziców i uczniów, zebrane w drodze badań ankietowych, w trakcie wywiadów oraz swobodnych rozmów. Zastosowałam tu interpretację materiału semantycznego, wyrażonego słowem pisanim, i jakościową analizę treści wypowiedzi pisemnych. Interpretowanie otwartych, pisemnych wypowiedzi poprzedziło skategoryzowanie ich w celu ustalenia pewnych tendencji w sądach i opiniach badanych grup osób. Pozwoliło to przedstawić opracowany materiał w zestawieniach tabelarycznych

¹⁶ Ibidem, s. 224.

¹⁷ L. Stankiewicz, *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 70.

¹⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 32.

¹⁹ Ibidem, s. 36.

²⁰ Ibidem, s. 215.

²¹ Ibidem, s. 215.

²² W. Goriszowski, *Badania pedagogiczne w zarysie*, WSP TWP, Warszawa 1996, s. 59, 60.

i opisać go, przytaczając charakterystyczne zwroty, wyrażenia oraz sformułowania, którymi posługiwali się nauczyciele, rodzice i uczniowie. Podejście takie jest uzasadnione w stanowisku prezentowanym przez S. Nowaka, który uznaje, „że wypowiedź może pełnić funkcję wskaźnika definicyjnego postaw, uczuć i myśli osoby mówiącej, ale także wskaźnika empirycznego wydarzeń lub innych faktów możliwych do zauważenia, o jakich informuje”²³.

Grupę 3. stanowią wskaźniki liczbowe, które powstały w wyniku zastosowania do badań „Arkusza uspołecznienia dziecka” (M. Przetacznikowej)²⁴. Są to wskaźniki oceny uczniów w różnych kategoriach ich zachowań, dokonywane przez wychowawcę klasy poprzez wybór jednej z 5 możliwych odpowiedzi, uszeregowanych według określonego kontinuum cech wskazujących nasilenie danej cechy lub zachowania. Zastosowanie już ustalonych wskaźników pozwoliło na zapewnienie wiarygodnych wyników, gdyż ich rzetelność była już udowodniona i zweryfikowana we wcześniejszych badaniach.

Do grupy 4. zaliczyłam wskaźniki odnoszące się do zachowania nauczycieli i uczniów z klas I-III w czasie trwania zajęć zintegrowanych, dostrzegane podczas obserwacji procesu edukacyjnego i dokumentowane w arkuszach obserwacji. Omawiane zagadnienia są integralnym elementem całości kształtu pracy nauczyciela oraz ucznia, dlatego rozpatruję je na tle wieloaspektowego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Wskaźniki do zmiennych szczegółowych

- Stan piśmiennictwa na temat kształcenia zintegrowanego:
 - sposób definiowania nauki całościowej w literaturze przedmiotu;
 - teoretyczne założenia integracji i nauczania integralnego (psychologiczne oraz pedagogiczne), opisywane w literaturze;
 - sposób opisywania i wyjaśniania, a także zakres treściowy (trafność treściowa pojęcia „integracja” w piśmiennictwie naukowym i metodycznym);
 - kształcenie zintegrowane w dokumentach MEN i podstawach programowych dla I etapu edukacji;
 - opis integracyjnego nauczania, zakres treściowy pojęcia w wybranej literaturze zagranicznej.
- Wiedza nauczycieli nauczania początkowego na temat kształcenia zintegrowanego:
 - wypowiedzi nauczycieli w ankiecie, określające źródła wiedzy na temat kształcenia zintegrowanego (np. literatura pedagogiczna, czasopisma metodyczne, materiały o reformie oświaty, kursy, warsztaty, zespoły samokształceniowe, samokształcenie);
 - wypowiedzi nauczycieli w ankiecie, wyrażające ich opinie o przygotowaniu do nauczania zintegrowanego, wyrażone w skali opisowej (dobre przygotowanie – mają wiedzę i umiejętności; niewystarczające przygotowanie – braki wiedzy i nieopanowane w sposób zadowalający umiejętności oraz kompetencje; znikome przygotowanie – rażące niedostatki w wiedzy, niewielkie kompetencje);

²³ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970, s. 116.

²⁴ M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, WSiP, Warszawa 1977.

- wypowiedzi ankietowe nauczycieli, określające termin „integracja” w nauczaniu początkowym (np. ukazanie nauki w sposób całościowy; integracja procesu dydaktycznego z wychowawczym; korelacja treści międzyprzedmiotowej i wewnątrzprzedmiotowej w edukacjach; wieloaspektowość integracji – integracja celów, zasad, metod, a także form organizacyjnych; holistyczne nauczanie, wielostronny rozwój dziecka);
- wypowiedzi pisemne nauczycieli (ankieta) o znajomości pakietów programów i podręczników do kształcenia zintegrowanego;
- nazwiska autorów zajmujących się zagadnieniem integracji i kształcenia zintegrowanego, wypisane przez nauczycieli w ankiecie.
- Opinie nauczycieli o nauczaniu zintegrowanym:
 - wypowiedzi nauczycieli (w ankiecie) wyrażające aprobatę koncepcji nauczania zintegrowanego (dostrzeganie pozytywnych aspektów: np. wielostronna aktywność i rozwój dziecka, możliwość indywidualizacji, globalne postrzeganie rzeczywistości, uwzględnianie potrzeb dzieci, motywacja do nauki);
 - wypowiedzi nauczycieli (w ankiecie) wyrażające dezaprobatę nauczania zintegrowanego (brak przekonania o słuszności teoretycznych założeń kształcenia zintegrowanego; obawy przed jego praktyczną realizacją w wymiarze: planowania, prowadzenia zajęć zintegrowanych i oceny ucznia).
- Nauczanie zintegrowane w praktyce szkolnej:
 - uwzględnienie celów ogólnych i operacyjnych (poznawczych, kształcących, wychowawczych), metod nauczania, form organizacyjnych, ogniw procesu dydaktycznego, integrowanie edukacji, organizowanie przerw w czasie zajęć (projektowanych w scenariuszach i obserwowanych zajęciach);
 - pisemne wypowiedzi nauczycieli (ankieta) na temat przygotowania się do zajęć zintegrowanych.
- Interakcje społeczne i edukacja dialogiczna w literaturze przedmiotu:
 - określenia definicyjne interakcji społecznej i jej zakres treściowy;
 - określenie interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami w procesie dydaktyczno-wychowawczym (kontekst modelowania, czynności komunikacyjne nauczyciela z uczniami, komunikacja jedno-, dwu- lub wielostronna);
 - treść i aspekt relacyjny informacji w porozumiewaniu się szkolnym;
 - określenie komunikacji interpersonalnej w aspekcie werbalnym i niewerbalnym;
 - pedagogika humanistyczna w rozumieniu pedagogiki dialogu (podmiotowość uczestników dialogu, skuteczność dialogu w edukacji);
- Sposób różnicowania komunikowania się nauczyciela z uczniami w zależności od ich płci:
 - cechy ucznia z klas I-III wymieniane przez nauczycieli w wypowiedziach pisemnych (ankieta);
 - wymieniane przez nauczycieli w wywiadzie cechy przypisywane dziewczynkom i chłopcom (zalety dzieci obu płci);
 - czynniki decydujące o powodzeniu w nauczaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym (wypisywane w ankiecie i wymieniane w wywiadzie);
- Komunikowanie się nauczyciela z dziećmi odmiennej płci (treść i liczba komunikatów odnotowana w trakcie obserwacji zajęć w kwestionariuszu obserwacji):

- sens illokucyjny komunikatów werbalnych²⁵ kierowanych do dziewczynek i chłopców na edukacji polonistycznej oraz matematycznej, z uwzględnieniem kategorii: zadawanie pytań, wyjaśnianie, pomaganie, kierowanie poleceń, kontrolowanie, aprobata, dezaprobata;
- liczba komunikatów werbalnych w obrębie każdej z wymienionych kategorii;
- sens illokucyjny komunikatów werbalnych kierowanych do dziewcząt i chłopców w sytuacjach wychowawczych, z uwzględnieniem kategorii: dyscyplinowanie, upominanie, nagana, kara, pochwała, nagroda, zakazy, nakazy;
- liczba komunikatów werbalnych w obrębie każdej kategorii.
- Uspołecznianie dzieci młodszych w podejściu teoretycznym – w literaturze przedmiotu:
 - treść zapisów w literaturze i dokumentach resortowych, określających zadania wychowawcy klasy, ze szczególnym uwzględnieniem: kto to jest wychowawca, jakie cechy wzorowego wychowawcy są pożądane we wczesnej edukacji, zadania wychowawcy klasy;
 - definicje pojęcia „rozwój społeczny” (koncepcje teoretyczne, treść pojęcia, sposób konceptualizacji);
 - określenie przystosowania społecznego w kontekście wychowania (m.in. zdolność do współżycia z ludźmi; współdziałanie w ramach pełnionych ról; doświadczenie społeczne).
- Poziom uspołecznienia dzieci 7- i 9-letnich²⁶:
 - nawiązywanie kontaktów (1. bardzo trudno nawiązuje kontakt, zwłaszcza z obcymi; 2. pewne trudności w kontakcie, czuje dłuższą chwilę skrępowanie; 3. bywa rozmaicie; 4. dość łatwy kontakt, początkowe onieśmienie szybko mija; 5. bardzo łatwo i często samorzutnie nawiązuje kontakt prawie z każdą osobą);
 - współpraca i współdziałanie z innymi (1. odmawia współpracy na zajęciach, w zabawie lubi wszystko robić sam i na własne konto; 2. współpracuje niechętnie z innymi, tylko z musu; 3. bywa rozmaicie, ale stać go na współpracę i nie unika jej; 4. chętnie współpracuje z innymi; 5. zawsze gotowe i chętne do współpracy oraz współdziałania z innymi).
 - agresywność w kontaktach (1. bardzo agresywne i zaczepne, lubi prowokować kłótnie i awantury; 2. raczej agresywne, lubi zaczepiać innych; 3. agresywność umiarkowana, samo rzadko zaczepia, zaczepione reaguje ostro; 4. raczej ustepliwe, reaguje ostrzej tylko na wyraźną zaczepkę; 5. ustepliwe i łagodne, nie zaczyna nigdy kłótni ani bójki, ustępuje, gdy jest w coś wmieszane);
 - czystość i dbałość o wygląd zewnętrzny (1. zupełnie nie dba o swój wygląd zewnętrzny, gdyby go nie dopilnowano, byłoby stale brudne i niechlujne; 2.

²⁵ W sytuacjach kierowania przez nauczyciela komunikatów do jednego ucznia (w obecności wszystkich dzieci) z klasy, uznałam, że odbiorcą jest wyłącznie 1 adresat. Każdy komunikat posiada treść literalną; komunikaty jest to zbiór znaków – zastosowanych ze względu na znaczenie, jakie posiadają – użytych do procesu nadawania komunikatu (M. Tokarz, *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, GWP, Gdańsk 2006, s. 12-13). Ten aspekt komunikatów nazywa się sensem lokucyjnym. Oprócz tego komunikat posiada sens (treść nieliteralną), utożsamiany z intencją – jest to typ illokucyjny danego aktu mowy. Skutek komunikatu, uwidoczniiony w zachowaniu i reakcji odbiorcy, nazywany jest aspektem perlokucyjnym – wyraża on, w jakim stopniu odbiorca odczytał i zrozumiał illokucyjny sens komunikatu (Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 57). Odkodowanie sensu illokucyjnego i aspektu perlokucyjnego wymaga zrozumienia kontekstu, w jakim komunikaty są przez nadawcę wysyłane.

²⁶ M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, *op. cit.*

na ogół nie troszczy się o czystość i staranny wygląd zewnętrzny; 3. umiarkowanie schludne; 4. czyste i schludne, zwłaszcza jeśli wymaga tego sytuacja; 5. nadzwyczaj staranne, dba o to, żeby wyglądać zawsze czysto i ładnie);

- samodzielność (1. zupełnie niesamodzielne, nie chce i nie umie nic koło siebie zrobić; 2. mało samodzielne, nie chce i nie umie nic koło siebie zrobić; 3. przeciętnie samodzielne na swój wiek; 4. samodzielne, jeśli czegoś nie potrafi, to próbuje się tego nauczyć; 5. bardzo zaradne i samodzielne w zakresie prostych czynności codziennych i samoobsługi);
- inicjatywa (1. nie podejmuje żadnych czynności z własnej inicjatywy, robi tylko to, co wszyscy; 2. przejawia niewielką inicjatywę, raczej podpatruje i naśladuje; 3. przeciętna inicjatywa; 4. przejawia dużo inicjatywy, lubi zabawy dowolne; 5. we wszystkich sytuacjach bardzo pomysłowe i pełne inicjatywy);
- pewność decyzji (1. decyduje się z wielkim trudem, bardzo często się waha; 2. dość często się waha i zmienia decyzje oraz postanowienia; 3. bywa rozmaicie, względnie zdecydowane; 4. przeważnie decyduje się śmiało i łatwo; 5. bardzo pewne i podejmuje wyraźne decyzje);
- posłuszeństwo (1. często nieposłuszne, stara się zawsze robić to, na co ma ochotę; 2. raczej nieposłuszne; 3. umiarkowanie posłuszne; 4. przeważnie posłuszne, jeśli nie, uzasadnia odmowę; 5. bardzo posłuszne, wykonuje bez wahania wszystkie polecenia);
- upór (1. bardzo często upiera się tylko dlatego, żeby postawić na swoim; 2. raczej uparte; 3. często upiera się, podając rację lub bez powodu; 4. rzadko się przy czymś upiera, podaje wtedy swoje racje; 5. prawie nigdy nie przejawia uporu);
- wyobraźnia (1. zupełny brak wyobraźni, nigdy nie wykracza poza konkretną sytuację; 2. słaba wyobraźnia, zawsze rzeczowe, trzyma się faktów; 3. przeciętna wyobraźnia; 4. bogata wyobraźnia [w zabawach, wypowiedziach], ale oddziela dobrze rzeczywistość od fikcji; 5. wybujała wyobraźnia, często zmyśla, fantazjuje, identyfikuje się w pełni z postaciami, których rolę przyjmuje na siebie w zabawach);
- zasób słów i pojęć (1. zasób słów i pojęć bardzo ubogi, nie rozumie wielu pojęć znanych na ogół przez dzieci w jego wieku; 2. zasób słów i pojęć raczej szczupły, mniejszy od przeciętnego; 3. przeciętny na jego wiek zasób słów i pojęć; 4. duży zasób słów i pojęć, bogatszy od dzieci w jego wieku; 5. bardzo bogaty zasób słów i pojęć, przekraczający znacznie ten, jakim dysponują dzieci w jego wieku);
- pobudliwość uczuciowa (1. nadwrażliwe; 2. łatwo się podnieca i wzrusza; 3. przeciętnie pobudliwe; 4. mało pobudliwe, dość opanowane; 5. opanowane, zrównoważone);
- koncentracja uwagi (1. bardzo trudno skupić mu uwagę na czymś, jego uwaga zaraz się rozprasza i urywa; 2. raczej rozproszone i nieuważne, chyba że dzieje się coś ważnego, szczególnie interesującego; 3. przeciętnie uważne na swój wiek, uwaga mimowolna; 4. bez trudu skupia uwagę, dość długo ją zatrzymuje; 5. bardzo uważne, stara się uważać nawet wtedy, gdy coś nie jest dla niego interesujące);

- stosunek do młodszych i starszych dzieci (1. szorstki, brutalny, traktuje je z góry; 2. przejawia poczucie wyższości, strofuje, wydaje polecenia, lubi nimi rządzić; 3. obojętny, względnie dostosowany do sytuacji; 4. opiekuńczy, staje w obronie w razie potrzeby; 5. bardzo troskliwy i opiekuńczy z własnej inicjatywy);
- zwracanie na siebie uwagi (1. bardzo lubi się popisywać czymkolwiek, zwraca na siebie uwagę, np. błaznowaniem; 2. lubi na siebie zwracać uwagę, ale nie za wszelką cenę; 3. czyni tak tylko w określonych sytuacjach; 4. raczej niechętnie zwraca na siebie uwagę; 5. bardzo nie lubi, gdy ktoś zwraca na niego uwagę).
- Czynniki warunkujące poziom dziecięcego społeczeństwa:
 - wymieniane w literaturze przedmiotu czynniki warunkujące społeczeństwo uczniów (rodzina, rówieśnicy z klasy szkolnej, osobowość nauczyciela);
 - informacje z dokumentacji wychowawcy klasy, dotyczące sytuacji badanych rodzin (struktura rodziny, liczba dzieci w rodzinie, wykształcenie rodziców);
 - wypowiedzi ankietowe nauczycieli potwierdzające podejmowanie działań społeczniących dzieci z klas I-III (np. przydzielanie ról społecznych, respektowanie zasad kulturalnego zachowania, prace grupowe, zajęcia integrujące zespół klasowy, życzliwa atmosfera w klasie, organizacja imprez klasowych, rozmowy z dziećmi o zasadach współżycia grupowego).
- Wspólne cele nauczycieli i rodziców w literaturze przedmiotu:
 - definiowanie i zakres treściowy pojęcia „współpraca”;
 - formułowanie i opis wspólnych celów nauczycieli oraz rodziców.
- Przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodzicami:
 - określenia nauczycieli w wypowiedziach ankietowych, dotyczące ich przygotowania do współpracy z rodzicami (uwzględnienie skali przygotowania: bardzo dobre – wszechstronne, bogactwo form współpracy [wymienienie 4 i więcej]; wystarczające – umożliwiające współpracę, ograniczone formy współpracy [wypisanie 3 form]; niezadowolające – współpraca utrudniona, uboga forma kontaktów [wymienienie 1-2 form]);
 - źródła wiedzy wskazane przez nauczycieli w ankietach, dotyczące zagadnienia współpracy z rodzicami (np. literatura pedagogiczna, czasopisma metodyczne, samokształcenie, doświadczenie zawodowe, warsztaty – doskonalenie zawodowe);
 - umiejętności nawiązywania kontaktów z rodzicami, wyrażane w deklarowanych przez nauczycieli wypowiedziach ankietowych (uwzględnienie skali przymiotnikowej, określającej stopień nawiązywania kontaktów: łatwy – szybkie nawiązywanie kontaktów, wykorzystywanie naturalnych sytuacji do spotkań z rodzicami, konkretne rozmowy na różne tematy, życzliwy stosunek do rodziców; utrudniony – czekanie na sygnał od rodziców, zależność kontaktów od nastawienia, brak zaufania do rodziców, lęk przed kontaktami; trudny – sondowanie oczekiwań, nieumiejętność rozpoczęcia rozmowy, trudności z zachęceniem rodziców do rozmowy);
 - atmosfera spotkań – wymienianie w odpowiedziach ankietowych przez nauczycieli i rodziców przymiotników opisujących (np. miła, przyjazna, serdeczna, nerwowa, apodyktyczna, ciekawa, rzeczowa, konkretna, profesjonalna);

- pisemne wypowiedzi nauczycieli i rodziców dotyczące form kontaktu szkoły z domem rodzinnym, uwzględniające: osobę inicjującą kontakty, formy współpracy (np. spotkania na wywiadówkach, rozmowy indywidualne, imprezy klasowe, wycieczki, udział w uroczystościach klasowych, „zajęcia otwarte”, kontakty telefoniczne, konsultacje dla rodziców, korespondencje, Rada Rodziców, pedagogizacja, wizyty domowe);
- deklarowane przez nauczycieli i rodziców w pisemnych wypowiedziach wspólne rozwiązywanie problemów wychowawczych (np. prośba o pomoc, wsparcie, porada, rozmowa na tematy dydaktyczne oraz wychowawcze; odrzucanie lub minimalizowanie pomocy, brak zaufania, „nie chcę się narzucać”, „nie widzę takiej potrzeby”).
- Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec siebie w odpowiedziach na pytania ankiety:
 - wypowiedzi nauczycieli i rodziców dotyczące ich wzajemnych oczekiwań, wyrażone w sformułowaniach opisujących cechy osobowości (np. szczerość, szacunek) oraz rodzaje aktywności (np. zainteresowanie dzieckiem, szacunek jego potrzeb);
 - wypowiedzi rodziców dotyczące stopnia spełniania przez nauczyciela ich oczekiwań (uwzględnienie skali: nauczyciel spełnia oczekiwania w stopniu dużym lub zadowalającym [małym]).
- Wpływ rodziców na sprawy klasy i szkoły:
 - wypowiedzi ankietowe nauczycieli i rodziców na temat konieczności wpływu rodziców na pracę szkoły, z uzasadnieniem wybranej kategorii: „powinni mieć wpływ”, „nie powinni mieć wpływu”;
 - wypowiedzi nauczycieli i rodziców oceniające stopień wpływu rodziców na sprawy szkoły w skali: mają wpływ wystarczający (adekwatny do możliwości i kompetencji rodziców), mają wpływ niewystarczający (ograniczony, nieadekwatny do możliwości i kompetencji).
- Praca domowa ucznia w założeniach teoretycznych:
 - definicje nauki domowej w literaturze pedagogicznej;
 - opis znaczenia pracy domowej w literaturze;
 - różne wymiary pracy domowej w literaturze przedmiotu (np. obciążenie pracą domową; ograniczenie wolnego czasu; niedociągnięcia w pracy nauczyciela w zadawaniu, kontroli i ocenie pracy domowej; trudności uczniów w odrabianiu zadań domowych; samodzielność wykonywania; warunki domowe do wykonywania pracy domowej; organizacja pracy domowej);
 - wymieniane w literaturze przedmiotu cele zadań domowych w klasach I-III (np. przygotowanie do samokształcenia, rozwój zainteresowań, dostosowanie do indywidualnych możliwości dzieci, cele uczuciowo-wolicjonalno-instrumentalno-adaptacyjne, transgresyjno-emancypacyjne);
 - wymieniane w literaturze pedagogicznej rodzaje prac domowych (utrwalające wiedzę, rozwijające umiejętności i nawyki, transgresyjne, praktyczne).
- Praca domowa w praktyce edukacji zintegrowanej:
 - sposób zadawania pracy domowej obserwowany na zajęciach edukacyjnych i deklaracje nauczycieli w ankiecie, dotyczące zadawania pracy domowej (w której części zajęć praca jest zadawana: na początku, w trakcie przebiegu

lekcji, w części końcowej; co i jak nauczyciel mówi, zadając pracę domową; sposób zadawania: mechanicznie, z objaśnieniem; co robią dzieci w trakcie zadawania: zapisują, zaznaczają, co należy zrobić);

- zapis czynności kontroli zadań domowych w scenariuszach zajęć dla klas I-III;
- kontrolowanie pracy domowej obserwowane na zajęciach i odnotowane w kwestionariuszu obserwacji (w której części zajęć; sposób kontroli: ilościowy, jakościowy);
- wypowiedzi nauczycieli na temat kontroli zadań domowych (w pytaniu otwartym ankiety);
- wypowiedzi dzieci zarejestrowane w wywiadzie na temat kontroli przez nauczyciela zadań wykonywanych w domu;
- ocena pracy domowej obserwowana na zajęciach edukacyjnych i odnotowana w arkuszach obserwacji oraz w ankietowych wypowiedziach nauczycieli i rejestrowanych wywiadach z uczniami (forma oceny: wypowiedź ustna, wbcie pieczątki, naklejki, krótki opis, stopień szkolny; częstotliwość przeglądania zeszytów uczniów w celu oceny prac domowych w klasach I-III);
- podejmowanie rozmów z rodzicami na temat pracy domowej ich dzieci, odzwierciedlone w ankietowych wypowiedziach nauczycieli i rodziców;
- samodzielność dzieci w nauce domowej w wypowiedziach ankietowych rodziców i zapisach z wywiadów z uczniami (z uwzględnieniem kategorii: dziecko odrabia zadanie domowe samodzielnie, z pomocą rodziców, rodzeństwa, innych osób);
- trudności dzieci w odrabianiu prac domowych w wypowiedziach rodziców (otwarte pytanie ankiety).
- Różnorodność i zróżnicowanie zadań domowych:
 - rodzaje zadań domowych występujące na obserwowanych zajęciach odnotowane w arkuszu obserwacji);
 - wypowiedzi ankietowe nauczycieli o różnorodności pracy domowej w nauczaniu początkowym;
 - zróżnicowanie zadań na obserwowanych zajęciach (notowane w kwestionariuszu obserwacji);
 - deklaracje nauczycieli o dostosowywaniu prac domowych do możliwości i potrzeb dzieci w otwartych pytaniach ankiety.
- Teoretyczne uzasadnienie wprowadzenia oceny opisowej w literaturze przedmiotu:
 - teoretyczne uzasadnienie wprowadzenia przez autorów zmian w ocenianiu szkolnym na I etapie edukacji;
 - zmiany w ocenianiu postulowane w dokumentach ministerialnych dla edukacji wczesnoszkolnej.
- Funkcjonowanie systemu oceniania opisowego w praktyce szkolnej:
 - przygotowanie do oceniania opisowego w ankietowych wypowiedziach nauczycieli (np. formy doskonalenia zawodowego: dokumenty o reformie, literatura, czasopisma metodyczne, szkolenia, warsztaty, zespoły samokształceniowe, samokształcenie);
 - pozytywne i negatywne aspekty oceniania wspierającego w pisemnych – ankietowych – opiniach nauczycieli;

- ocenianie szkolne w opiniach rodziców uczniów z klas I-III (wypowiedzi ankietowe, uwzględniające pozytywne i negatywne odczucia);
- wdrażanie dzieci młodszych do samooceny w wypowiedziach nauczycieli (ankieta), w planowanych celach zajęć i ujęte w scenariuszach zajęć dla klas I-III, w obserwowanych zajęciach (odnotowane w arkuszu obserwacji) oraz wypowiedziach uczniów z klas III (rozmowy indywidualne).

1.3. Metody i narzędzia badań

W przeprowadzonych badaniach diagnostycznych, których celem było rozwiązanie głównego problemu badawczego i wynikających z niego problemów szczegółowych, zastosowałam następujące metody badań:

Ankieta dla nauczycieli nauczania początkowego

Celem badań ankietowych prowadzonych wśród nauczycieli było zebranie materiału na temat: jak nauczyciele byli przygotowani do wprowadzonej reformy I szczebla edukacyjnego, skąd czerpali informacje o zmianach, jak rozumieli pojęcie integracji we wczesnej edukacji dzieci, czy byli przekonani do zmian i czy je aprobowali, czego dotyczyły kontrowersje, co budziło wątpliwości. Kwestionariusz ankiety zawierał też pytania sprawdzające, jak nauczyciele formułowali cele ogólne i operacyjne zajęć. Zagadnienia te wystąpiły w badaniach ankietowych prowadzonych 3-krotnie: 1. – w I roku wdrażania reformy oświaty (wypełniło je 102 nauczycieli), 2. – po zakończeniu drugiego, 3-letniego cyklu kształcenia w formule zajęć zintegrowanych (brało w nich udział 106 osób), a 3. – po 10 latach (uczestniczyło w nich 102 nauczycieli).

Celem takiego postępowania było uchwycenie pewnych tendencji rozwojowych w opiniach, poglądach, wiedzy i umiejętnościach nauczycieli, dotyczących nauczania zintegrowanego. Raz zaprojektowano ponadto grupę pytań ankietowych, obejmujących tematykę: preferowanych przez nauczycieli cech ucznia z klas I-III, cech identyfikowanych z chłopcami i dziewczętami, cech decydujących o powodzeniu dzieci w nauce. Zebranie tego materiału dało szansę porównania oczekiwań wobec uczniów z cechami, które zdaniem nauczycieli znacząco wpływają na sukcesy szkolne dzieci. Oprócz tego pytano nauczycieli, jakie podejmują w klasie działania uspołeczniające dzieci.

Inny ważny blok zagadnień dotyczył współpracy z rodzicami. Zadawane nauczycielom pytania obejmowały problematykę: ich przygotowania do współpracy z rodzicami, źródeł wiedzy i literatury znanej wychowawcom. Równie wartościowe z punktu widzenia problematyki badawczej były pytania o: nawiązywanie kontaktów z rodzicami, atmosferę spotkań, włączanie rodziców do współpracy, wspólne rozwiązywanie problemów, wzajemne wobec siebie oczekiwania oraz wpływ rodziców na sprawy szkoły. Były także pytania skoncentrowane wokół tematyki pracy domowej ucznia z klas I-III. Dotyczyły one opinii nauczycieli o zadawaniu, kontroli i ocenie oraz rodzajach prac domowych. Istotne były też pytania o rozmowy z rodzicami na temat pomocy dziecku w nauce. Ostatnia grupa pytań obejmowała następujące problemy oceniania opisowego: jakie było i jest przygotowanie nauczycieli do oceny opisowej, gdzie i jakie nabyli umiejętności oraz kompetencje, jakie dostrzegali pozytywne aspekty wprowadzenia oceniania „wspierającego”, czego dotyczyły wątpliwości, z jakich materiałów i w jakim zakresie korzystali oraz jak omawiają z rodzicami sposób oceniania w edukacji wczesnoszkolnej.

Ankieta dla rodziców

Ankieta ta obejmowała 3 grupy zagadnień: współpracę ze szkołą, pracę domową dziecka oraz ocenianie opisowe. Wszystkie pytania zamieszczone w kwestionariuszu ankiety dla rodziców były zbieżne w treści z pytaniami zadawanymi nauczycielom. Chodziło o to, aby w analizie wyników można było konfrontować odpowiedzi rodziców i nauczycieli.

Odnosnie współpracy rodziców ze szkołą zadawano pytania: jak rodzice oceniają atmosferę spotkań z wychowawcą klasy, kto powinien inicjować kontakty z nauczycielem, w jakich formach współpracy ze szkołą rodzice są aktywni, na czym polega ich zaangażowanie, czy są chętni do współpracy, czy i w jakich sprawach proszą o pomoc. Równie istotne były pytania o ich oczekiwania wobec nauczycieli i wpływ na sprawy szkoły. Tematykę pracy domowej dzieci z klas I-III rozwinęto w pytaniach: czy dzieci są samodzielne w odrabianiu prac domowych, czy rodzice lub inne osoby pomagają dziecku, na czym ta pomoc polega, na jakie trudności napotykają dzieci w pracy domowej.

Dzięki ankiecie zebrano od 102 rodziców wartościowe materiały dotyczące także oceny opisowej. Pytano rodziców, czy znają założenia i sens oceniania opisowego, czy ocena opisowa jest przez nich odbierana w aspekcie zalet, z czym związane są ich wątpliwości, jak ich dzieci odbierają ocenę opisową, czy wiedzą, jakie wiadomości i umiejętności powinny opanować dzieci kończące konkretną klasę w ramach edukacji wczesnoszkolnej.

Stosując badania ankietowe wśród nauczycieli oraz rodziców, wykorzystałam kwestionariusze, które zawierały pytania z kafeterią zamkniętą, półotwartą i otwartą. Za pomocą metryczki zamieszczonej we wstępnej części kwestionariuszy ankiet, uzyskałam informacje o badanych osobach. W kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli nauczania początkowego znajdowały się pytania o: płeć, staż pracy nauczycielskiej, stopień awansu zawodowego, wykształcenie, środowisko, w którym funkcjonuje szkoła, będąca miejscem ich pracy. Metryczka w kwestionariuszu ankiety dla rodziców obejmowała z kolei pytania dotyczące ich płci, wieku, wykształcenia, środowiska terytorialnego szkoły, do której dziecko uczęszcza i klasy, której jest uczniem.

W ankiecie dla nauczycieli, zadając pytania o przygotowanie do nauczania w formule zajęć zintegrowanych i do współpracy z rodzicami, zastosowane zostały stopnie skali przymiotnikowej, które określały badaną cechę według przysługującej jej jakości, przedstawioną za pomocą różnego poziomu nasycenia tej cechy. Podobne rozwiązanie wybrałam do pytania oceniającego spełnianie przez nauczycieli oczekiwań rodziców.

Obserwacja

W prowadzonych badaniach zastosowałam obserwację bezpośrednią. Polegała ona „na spostrzeganiu przez badacza czynności dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli oraz uczniów, a także skutków tych czynności”²⁷. Prowadzona obserwacja dała „możliwość sprawdzenia wiarygodności zbieranych danych przez odwoływanie się do innych metod badawczych”²⁸. W kolejnych latach szkolnych: 1999/2000, 2006/2007 i 2008/2009

²⁷ E. Albańska, *Obserwacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, t. II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 725.

²⁸ *Ibidem*, s. 722.

obserwowałam po 30 dni zajęć całodziennych – po 10 w klasach I, II i III. Szczególną uwagę zwracałam na realizację nauczania zintegrowanego w praktyce szkolnej. Interesowało mnie odzwierciedlenie w toku zajęć planowanych w scenariuszach: celów ogólnych i operacyjnych, metod nauczania i form organizacyjnych. Istotne było także uchwycenie, co i jak nauczyciele integrują w procesie edukacyjnym. Z punktu widzenia problematyki badawczej ważne były też zagadnienia: zadawania, kontroli i oceny pracy domowej oraz oceniania opisowego. Dodatkowo w roku szkolnym 2006/2007 u 38 nauczycieli nauczania początkowego, którzy pracowali w szkołach podstawowych w mieście obserwowałam łącznie 40 dni zajęć całodziennych, w tym na 20 wiodącą była edukacja polonistyczna i również na 20 przeważały treści z edukacji matematycznej. Na tych zajęciach koncentrowałam się przede wszystkim na werbalnym komunikowaniu się nauczyciela z dziewczynkami i chłopcami w typowych sytuacjach dydaktycznych oraz wychowawczych. Wyniki obserwacji nanoszone były na arkusze obserwacji (kwestionariusze), na których dokumentowałam zebrany materiał faktograficzny. Obserwacja pozwoliła poszerzyć badania jakościowe o zbieranie danych ilościowych, ponieważ rejestrowałam również liczbę poszczególnych typów interakcji. Nauczyciele i uczniowie nie wiedzieli, co stanowiło cel obserwacji – pozwoliło to uniknąć zjawiska tzw. reaktywności, które mogłoby zaistnieć, gdyby nauczyciele wiedzieli, jakie ich zachowania są badane i w jakim zakresie – wtedy mogliby je zmieniać i uzyskany materiał nie byłby autentyczny oraz wiarygodny.

Arkusz do oceny poziomu uspołecznienia dziecka

W celu zebrania informacji dotyczących uspołecznienia dzieci w młodszym wieku szkolnym wykorzystałam „Arkusz do oceny poziomu uspołecznienia dziecka” M. Przetacznikowej²⁹. Autorka wyróżniła 15 zagadnień, które określają i składają się na uspołecznienie dzieci: nawiązywanie kontaktów, współpracę i współdziałanie z innymi, agresywność w kontaktach, czystość, dbałość o wygląd zewnętrzny, samodzielność, inicjatywę, pewność decyzji, posłuszeństwo, upór, wyobraźnię, zasób słów i pojęć, pobudliwość uczuciową, koncentrację uwagi, stosunek do dzieci młodszych i starszych, a także zwracanie uwagi na siebie. Każda z tych wymienionych kwestii jest dodatkowo rozwinięta w 5 uszczegółowionych symptomach, które odpowiadają obserwowalnym zachowaniom dzieci. Nauczyciel 2-krotnie wobec jednego dziecka, raz w klasie I, a później w III, biorąc pod uwagę 15 zasadniczych cech wyróżnionych w arkuszu, oceniał w 5-stopniowej skali każdego ucznia, wybierając zawsze jedną z 5 możliwości. Warto zwrócić uwagę, że poszczególne stopnie odzwierciedlają natężenie zjawiska uspołecznienia: 1 i 2 oznaczają słabe natężenie danego zachowania, 3 – poziom umiarkowany, zaś 4 i 5 – natężenie silne.

Za Autorką została przyjęta skala pozwalająca określić poziom uspołecznienia poszczególnych uczniów: wysoki poziom uspołecznienia prezentowało dziecko, które uzyskało 56-75 punktów, poziom uspołecznienia określony jako średni miał uczeń, jeśli łączna liczba otrzymanych przez niego punktów zawierała się w przedziale 40-55, a wynik poniżej 40 punktów oznaczał brak uspołecznienia.

²⁹ M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarza, *op. cit.*

Wywiad

Wywiad prowadzony z nauczycielami w formie indywidualnego kontaktu bezpośredniego służył do zebrania dodatkowych odpowiedzi, które wzbogaciły materiał dotyczący szczegółowych problemów badawczych. Zależało mi na tym, aby wychowawcy dzielili się swoimi opiniami na temat szeroko pojętej reformy edukacji wczesnoszkolnej.

Test niedokończonych zdań

W badaniu brali udział uczniowie, u których określano poziom uspołecznienia. Niedokończone zdania dotyczyły rodziny (np. „moja mama..., mój tata..., moje rodzeństwo...”), gdyż chciałam uzyskać wypowiedzi, w których przejawiają się opinie i spostrzeżenia uczniów dotyczące członków rodzin. Inna grupa zdań obejmowała sformułowania wyrażające samopoczucie dziecka, które zostaje w domu samo (np. „lubię przebywać w domu sam[a]), bo..., nie lubię zostawać sam(a), bo...”). W teście niedokończonych zdań były również zdania, które po ich dopełnieniu słownym dawały informacje, co dziecko robi dla kolegi /koleżanki z klasy i jakie odczucia mu towarzyszą przy takich zachowaniach.

Rozmowy z dziećmi

Rozmowy takie polegały na swobodnej, ale kierowanej rozmowie, w której szczególnie interesowało mnie, czy dzieci lubią odrabiać zadania domowe, kto je kontroluje oraz z kim najczęściej odrabiają pracę zadaną do domu. Istotne były też opinie dzieci o tym, czy w szkole potrzebne są oceny, czy uczniowie w młodszym wieku szkolnym lubią być oceniani i dlaczego.

Analiza dokumentów

Przyjmując rozumienie słowa „dokument” w szerokim jego znaczeniu, które sprowadza się do określenia, że jest nim „każdy przedmiot materialny będący świadectwem jakiegoś faktu, zjawiska lub myśli ludzkiej”³⁰, przedmiotem analizy dokumentów można uczynić teksty naukowe dotyczące bezpośrednio lub pośrednio omawianych problemów badawczych. Zapoznanie się z nimi i próba ich wielostronnej analizy poprzedzały koncepcję metodologiczną i były świadomie wykorzystywane przy projektowaniu badań diagnostycznych w środowisku szkolnym. Stosowana metoda interpretacji treści tekstów pozwalała lepiej zrozumieć badaną rzeczywistość, ponieważ rozeznanie w bogatej literaturze przedmiotu i dokumentach oświatowych dawało wgląd w przeobrażenia na gruncie edukacji wczesnoszkolnej, a tym samym wyznaczało prawne regulacje zmian i kierunki nowych działań edukacyjnych. Analiza treści rozważań naukowych i metodycznych oraz dokumentów, będących ministerialnymi rozporządzeniami, była dokonywana w celowo zaplanowanych kategoriach, ściśle związanych z zagadnieniami szczegółowej problematyki badań.

Analiza dokumentów odnosiła się ponadto do treści zapisanych w scenariuszach zajęć z nauczania początkowego. Łącznie analizie poddałam 356 scenariuszy zajęć zintegrowanych, w tym 117 z klasy I, 118 z klasy II i 121 z klasy III (część z nich dotyczyła obserwowanych zajęć, dlatego można było porównać, jak przygotowanie do zajęć planowane w scenariuszach jest realizowane w praktyce kształcenia).

³⁰ M. Łobocki, *op. cit.*, s. 213.

Inną grupę dokumentów stanowiła dokumentacja nauczyciela-wychowawcy, dotycząca klasy i rodziny ucznia. Skorzystałam z niej przy analizie uwarunkowań rodzinnych, tj. struktury rodziny i liczby dzieci w rodzinie, omawiając zagadnienie uspołecznienia uczniów 7- i 9-letnich.

1.4. Charakterystyka badanej grupy

Badania prowadziłam w 26 szkołach podstawowych na terenie miasta Nowy Sącz, powiatu nowosądeckiego i powiatów ościennych, z czego 10 szkół podstawowych to placówki na terenie Nowego Sącza, a 16 spoza miasta, w tym 8 szkół mieściło się w małych miasteczkach, gminach i 8 na wsi. W mieście Nowy Sącz uczyło 38,2% badanych nauczycieli, 31,4% pracowało w szkołach mieszczących się w miasteczkach lub gminach, zaś 30,4% zatrudnionych było w szkołach wiejskich. Wszystkie badane osoby były kobietami, co jest normą w zatrudnieniu w polskim systemie oświatowym na I etapie edukacji.

Grupę badanych nauczycieli omówię, biorąc pod uwagę ich staż pracy zawodowej w szkole, a także stopień zawodowego awansu i wykształcenie. W roku szkolnym 1999/2000 27 nauczycieli (26,5%) miało od 3 do 9 lat stażu nauczycielskiego, 35 osób (34,3%) pracowało 10-15 lat w zawodzie, a 16 i więcej lat dotyczyło grupy 40 nauczycieli (39,2%). W roku 2006/2007 w przedziale 3-9 lat pracy pedagogicznej było 23 nauczycieli (21,7%), od 10 do 15 lat – 38 osób (35,8%), zaś 16 i więcej lat pracowało 45 nauczycieli (42,5%). W badaniach w roku 2008/2009 brało udział 19 nauczycieli nauczania początkowego (18,6%), pracujących od 3 do 9 lat, 32 (31,4%), których staż mieścił się w przedziale od 10-15 lat, a 51 osób (50,0%) związanych ze szkołą od 16 i więcej lat.

Założyłam, że ważnym elementem, który ma związek z prowadzonymi badaniami, jest stopień awansu zawodowego nauczycieli, dlatego celowo do badań nie wybrałam nauczycieli stażystów. Uznałam, że nauczyciel kontraktowy przeszedł już pozytywnie pierwszy staż pedagogiczny, uzyskując akceptację komisji i tym samym przystąpił do następnego etapu rozwoju zawodowego, starając się o stopień nauczyciela mianowanego. Ten etap awansu zawodowego daje już szansę stabilizacji w zawodzie nauczycielskim, gdyż osoba może być zatrudniona na podstawie mianowania, będącego rodzajem umowy o pracę. Warto podkreślić, że projektowane i rozliczane w sprawozdaniu zamierzenia ujęte w planie rozwoju zawodowego, zgodne z wymogami ustalonymi przez dyrektora szkoły, wymagają od nauczyciela umiejętności organizowania warsztatu pracy, uczestnictwa w realizacji zadań, wiedzy z wybranych zagadnień psychologicznych, pedagogicznych, dydaktycznych w powiązaniu z działaniami edukacyjnymi z dziećmi i ich rodzicami.

Dorobek nauczycielski jest oceniany przez opiekuna stażu, rodziców oraz samorząd uczniowski, dlatego można było zakładać, że nauczyciele dołożyli wszelkich starań, aby byli profesjonalistami o wysokich kompetencjach. W grupie nauczycieli dyplomowanych były osoby, które pełniły funkcję opiekuna stażu dla młodszych nauczycieli lub eksperta czy doradcy. Przewodniczyły zespołom samokształceniowym w szkole, posiadały dodatkowe kwalifikacje, przydatne do realizacji zadań na rzecz edukacji szkolnej i środowiskowej. W tabeli zestawiam stopnie zawodowe badanych nauczycieli z lat 2006/2007 i 2008/2009, ponieważ procedura nadawania odpowiedniego stopnia dokonała się dopiero na początku roku szkolnego 2000/2001.

Tab. 1. Badani nauczyciele.

Lp.	Stopień zawodowy nauczyciela	Rok szkolny			
		2006/2007		2008/2009	
		liczba	%	liczba	%
1.	dplomowany	55	51,9	53	52,0
2.	mianowany	38	35,8	33	32,3
3.	kontraktowy	13	12,3	16	15,7
	Razem	106	100	102	100

Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych nauczycieli w roku szkolnym 1999/2000 dominowały osoby z wykształceniem wyższym (magisterskim) z nauczania początkowego lub edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej (76-77,5%), a pozostali byli w trakcie studiów. W 2006/2007 w badanej grupie było natomiast 93 nauczycieli (87,7%), którzy ukończyli studia pedagogiczne magisterskie, zaś 7 (6,6%) wyższe studia licencjackie, dające uprawnienia do nauczania początkowego. W roku szkolnym 2008/2009 91 nauczycieli było po studiach magisterskich, a 11 aktualnie uzupełniało wykształcenie na 2-letnich studiach magisterskich niestacjonarnych. Można było przypuszczać, że wykształcenie nauczycieli (zgodne z obligatoryjnymi wymaganiami) i systematyczne doskonalenie zawodowe (uzyskiwanie kolejnych stopni awansu zawodowego), daje gwarancję dobrego przygotowania w nauczaniu początkowym, a kompetencje nauczycielskie stanowią podstawę do działania w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej.

W grupie badanych 102 rodziców wykształcenie wyższe posiadało 31,4% badanych, średnie – 40,2%, zawodowe – 23,5%, a 4,9% podstawowe. Najwięcej rodziców, gdyż 57,9%, było w wieku między 35-44 lata, 28,4% znajdowało się w przedziale wiekowym 27-34 lata, a 13,7% miało 45 lub więcej lat. W badaniach wzięło udział 88 kobiet (86,3%) i jedynie 14 mężczyzn (13,7%). Spośród badanych rodziców 35,3% miało dzieci w klasie I, 30,4% w klasie II, a dzieci 34,3% rodziców uczęszczały do klasy III. 55,9% rodziców deklarowało, że ich dzieci uczą się w szkole miejskiej (niektórzy uczniowie codziennie są dowożeni z pobliskich miejscowości do miasta, gdyż tu pracują rodzice), a 44,1% dzieci badanych rodziców uczyło się na wsi lub w małym miasteczku (pokazuje to tab. 2).

Tab. 2. Badani uczniowie (N=208).

Razem	Badani uczniowie z klas					
	I		II		III	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
liczba	31	35	37	35	31	39
liczba łącznie	66		72		70	
%	31,7		34,6		33,7	

Źródło: opracowanie własne.

Łącznie w badaniach brało udział 208 uczniów, z czego 31,7% to dzieci z klasy I, 34,6% uczęszczało do klasy II, a 33,7% uczyło się w klasie III.

2. Edukacja zintegrowana w teorii i praktyce pedagogicznej

2.1. Kształcenie zintegrowane w teorii pedagogicznej

Wprowadzenie w Polsce reformy oświaty (1999), opartej na filozofii nauczania, związanej ściśle z fazami rozwoju psychicznego, intelektualnego i osobowego dziecka, było dla I etapu edukacji przełomowe. Z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla 6-letnich szkół podstawowych jasno wynikało, że w nowej koncepcji edukacji mocno postawiony jest akcent na integrację wiadomości z rozmaitych dziedzin zdobywanych na różnych etapach kształcenia. Integracji miało służyć wprowadzenie: kształcenia zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej, bloków przedmiotowych i ścieżek edukacyjnych. „Nauczyciele, mając na uwadze osobowy rozwój ucznia, powinni współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw. Ma to szczególne zastosowanie w nauczaniu początkowym”¹.

Koncepcja integracji sformułowana współcześnie nawiązuje do tzw. nauki całościowej², której podstawowym założeniem było zreformowanie organizacji nauczania w klasach początkowych. Przecistawianie się tradycyjnej szkole, poszukiwanie nowych metod, form i rozwiązań organizacyjnych w klasach I-III miało swoje źródło w twierdzeniu: „wychodząc od swoiście pojętego stosunku całości do elementów składowych, prawidłowe poznanie winno iść drogą od całości do elementów”³. Opierając się na psychologicznych teoriach osobowości, uznać można, że „świat jawi się nam jako całość, że w poznawaniu priorytet ma całość przed częścią”⁴. Założenie takie ma uzasadnienie w analizie procesów poznawczych dziecka w młodszym wieku szkolnym, które mają charakter obrazowo-sytuacyjny – w ich wyniku świat jest odbierany przez dziecko jako całość, a nie zbiór elementów. „Jednostka nie odbiera pojedynczych bodźców, (...) ale spostrzega bodziec w kontekście całej sytuacji, a więc w określonym układzie wszystkich elementów środowiska, włączając w to także własne doświadczenie i już ukształtowane zależności ze środowiskiem”⁵.

W różnych kierunkach i systemach nauczanie całościowe miało rozmaite nazwy: całościowe, łączne, globalne, syntetyczne, koncentryczne, kompleksowe. Zróżnicowane były również jego odmiany, np. metoda: projektów (J.A. Stevensona), ośrodków zainteresowań (O. Decroly’ego), kompleksowa (stosowana w Rosji), nauczania łącznego (K. Linkego), system C. Freineta, zaś w Polsce: szkoła twórcza (H. Rowida), nauczanie łączne (J. i A. Maćkowiaków), zintegrowane nauczanie prowadzone przez grupę H. Muszyńskiego. Polska koncepcja nauczania koncentrycznego, teoretycznie uzasadniona oraz praktycznie weryfikowana przez B. Suchodolskiego i J. Walczyń, też wpisuje się w ten nurt. Zauważyć jednak należy, że wymienione odmiany nauczania całościowego znacząco różniły się metodami i organizacją pracy. Szczególnie polskie koncepcje odbiegają od poprzednich, gdyż wprowadzają

¹ MEN o reformie programowej kształcenia zintegrowanego, „Biblioteczka Reformy” 1999, nr 7, s. 12.

² R. Więckowski, *Pedagogiczna interpretacja współczesnej koncepcji integracji*, „Życie Szkoły” 2000, nr 2, s. 67.

³ J. Galant, *Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Przemyśl 1994, s. 13.

⁴ R. Więckowski, *Problemy i kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2000, nr 2, s. 67.

⁵ H. Sowińska, *Integracja pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Polski Dom Wydawniczy, Poznań 1996, s. 8.

bogatsze treści nauczania, proponują wzmocnioną kierowniczą rolę nauczyciela i odchodzą od tendencji związanej ze „szkołą na miarę dziecka”⁶. Najczęściej zauważa się jednak, że niezwykle wpływ na teorię i praktykę współczesnej edukacji wczesnoszkolnej miały: metoda ośrodków zainteresowań O. Decroly’ego, nauczanie łączne K. Linkego oraz techniki C. Freineta⁷.

Nauka zorganizowana według ośrodków tematycznych w metodzie O. Decroly’ego była dostosowana do etapów rozwojowych dziecka, jego potrzeb umysłowych i ruchowych. „Zarzucając szkole tradycyjnej werbalizm, proponował poznawanie świata przez obserwację przedmiotów i zjawisk, kojarzenie nowej wiedzy ze zdobytą uprzednio, a następnie jej wyrażanie w twórczości plastycznej czy słownej”⁸. Odejście od nauczania przedmiotowego, poznawanie rzeczy poprzez obserwację, nabywanie wiadomości i umiejętności w środowisku naturalnym oraz w najbliższym otoczeniu stanowiło podstawę dla rozumienia zjawisk, jednocześnie umożliwiając kierowanie własną aktywnością poznawczą. „Głównym zadaniem szkoły, któremu podporządkowano całą jej organizację, miało być (...) obudzenie w dziecku zrozumienia dla tego, co wykonuje i zaprawienie go do kierowania samym sobą”⁹. Nauczanie łączne wiąże z kolei ze sobą 2 systemy: nauczanie całościowe (w edukacji wczesnej), a następnie przedmiotowe. Zgodnie z nim dziecko powinno rozpocząć naukę od najbliższego otoczenia, poznawania przedmiotów i zjawisk oderwanych od naturalnego środowiska (kręgi rzeczy). Poznawanie opiera się głównie na obserwowaniu fragmentów rzeczywistości i na „asystowaniu” temu, co się wokół dzieje¹⁰.

W Polsce pionierem integracji w latach 60. ubiegłego stulecia była J. Walczyna, która stworzyła teoretyczne założenia integracji na gruncie edukacji wczesnoszkolnej. Uważała ona, że integracja „polega na zintegrowaniu pięciu kierunków kształcenia (poznawania narzędzi społecznego porozumiewania się przez słowo i liczbę, kształcenia przyrodniczo-technicznego, społecznego, artystycznego i technicznego), w którego ramach pod wpływem celowo zorganizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej osobowość ucznia może się wszechstronnie rozwijać, zgodnie z jej właściwościami”¹¹.

Zdaniem Ł. Muszyńskiej integracja polega na: „1) łącznym ujmowaniu celów nauczania, wychowania oraz kształcenia, 2) scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowaniu przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych, 3) tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych”¹². Realizacja każdej integralnej jednostki tematycznej przebiega według następujących zasad – ciągłości czasowej (wychowawca nie stosuje interwałów czasowych, ale kieruje się zakończeniem pewnego modułu w pracy, potrzebami dzieci, wskazaniem higieny pracy umysłowej, zmęczeniem uczniów – momenty wypoczynku wkomponowuje w jednostkę tematyczną); urozmaicenia

⁶ J. Galant, *op. cit.*, s. 15.

⁷ R. Więckowski, *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6, s. 9.

⁸ T. Głuchowska, *Powrót do integracji w edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 9, s. 57.

⁹ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997, s. 27.

¹⁰ J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968, s. 59.

¹¹ *Ibidem*, s. 161.

¹² Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa-Poznań 1974, s. 29.

formy zajęć (biorąc pod uwagę możliwości psychofizyczne dziecka i wymogi higieny pracy, stosuje rozmaite i zróżnicowane pod względem trudności oraz atrakcyjności formy zajęć); płynności lekcji (przechodzenie z jednej formy zajęć do drugiej jest logiczne, naturalne i uzasadnione)¹³.

Zagadnieniem nauczania integralnego interesowała się także H. Sowińska, uważająca, że jest „to taktyka organizacji procesów dydaktycznych, która polega na stwarzaniu dziecku warunków do wszechstronnej działalności podporządkowanej określonym zadaniom integrującym w sobie różne treści skupione na wspólnym bloku tematycznym. Integracja polega na łączeniu różnych celów, treści z różnych dziedzin i form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych”¹⁴. Z takiego rozumienia edukacji zintegrowanej na szczeblu wczesnoszkolnym wynika, że jej istotą jest wszechstronna działalność ucznia, która zapewnia mu rozwój. Łączne i spójne ujmowanie wszystkich składników edukacji pozwala tworzyć w umysłach dzieci scalony obraz otaczającej rzeczywistości. Najważniejsze w tej koncepcji jest założenie, że „integracja dokonuje się w samym dziecku, na skutek tego, że realizuje ono określoną aktywność, w której łączą się różne procesy (uczucia, myślenie, spostrzeganie, wyobrażenie, tworzenie)”¹⁵. Na każdego ucznia należy zatem patrzeć jak na niepowtarzalną całość, a nauczyciel – inspirując dzieci do aktywności – musi brać pod uwagę ich możliwości wynikające z indywidualnego rozwoju.

Ciekawą propozycję dotyczącą integracji w nauczaniu początkowym przedstawiła M. Cackowska. Uważała ona, że obowiązkiem szkolnym powinno się objąć wszystkie dzieci od 6. roku życia i wprowadzić 4-letni okres nauki początkowej (klasy 0-III). W klasach 0 i I realizowane miałyby być nauczanie integralne (całościowe), a w II i III stopniowe przechodzenie do nauczania systematyczno-przedmiotowego, nie zapominając o rozpatrywaniu faktów, zjawisk i problemów na tle szerokich całości¹⁶. Obserwując rzeczywistość edukacyjną i analizując aktualne decyzje Ministerstwa Edukacji Narodowej, szczególnie te dotyczące 6-latków, dostrzega się ich uzasadnienie w koncepcji M. Cackowskiej.

Omawiając proces kształcenia na gruncie edukacji wczesnoszkolnej, nieustannie dotyka się pojęcia „integracja”, które w sposób charakterystyczny opisuje wieloaspektowość i różne konteksty pracy nauczyciela z dzieckiem w pierwszych 3 latach szkoły podstawowej. Słowo „integracja” używane jest w wielu znaczeniach i oznacza scalanie, zespalanie, zharmonizowanie składników zbiorowości, proces tworzenia całości z części lub włączanie jakiegoś elementu do całości¹⁷. W pedagogice wczesnoszkolnej „oznacza, że integracja nauczania to sposób mający na celu ukazywanie związków pomiędzy wszystkimi przedmiotami i ukazywanie nauki jako całości”¹⁸. Dopelnieniem tego określenia jest sformułowanie, że integracja „to propozycja pracy pedagogicznej zorientowanej na dziecko jako podmiot i indywidualność”¹⁹.

¹³ Ibidem, s. 24.

¹⁴ H. Sowińska, *op. cit.*, s. 11.

¹⁵ Ibidem, s. 12.

¹⁶ J. Galant, *op. cit.*, s. 21.

¹⁷ *Słownik współczesnego języka polskiego*, pod red. B. Dunaja, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996, s. 325.

¹⁸ R. Więckowski, *Geneza współczesnej koncepcji integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1999, nr 1-2, s. 91; idem, *Prakseologiczna interpretacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2000, nr 5, s. 71.

¹⁹ J. Jargiło, *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2001, nr 7, s. 416.

Doceniając psychologiczne i dydaktyczne uwarunkowania szeroko pojętej integracji i odwołując się do jej historycznych źródeł, można przyjąć, że obowiązującą w polskim systemie oświaty koncepcję kształcenia zintegrowanego odnosi się do organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, która polega na łączeniu treści z różnych dziedzin wokół ośrodków tematycznych, realizowanych przez jednego nauczyciela, bez podziału na jednostki lekcyjne i przedmioty. Taki sposób pracy jest charakterystyczny dla edukacji na szczeblu początkowym i „rozumieć go należy jako dostosowanie sposobu przekazu wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw do naturalnej aktywności dzieci, a także umożliwienie im poznawanie jakości świata przy całej jego złożoności”²⁰.

Zastanawiające, że w ważnym dla edukacji dokumencie ministerialnym nie precyzowało się dokładnie, jak edukacja zintegrowana powinna być rozumiana i na czym polega jej specyfika w początkowym etapie nauki szkolnej. Brak jednolitej formuły i wystarczającej interpretacji w jej rozumieniu oraz w przełożeniu na praktyczne działania powodowały niejasności, które rzutowały na pracę szkoły. T. Lewowicki pisze, że „pojęcie integracji zostaje w dokumentach wspierających reformę wyrażone mgliście”²¹. Kwestii, na czym ma polegać kształcenie zintegrowane, jednoznacznie nie dookreślał też dokument, będący zasadniczym aktem prawnym regulującym działania edukacyjne w szkole, czyli Podstawa kształcenia ogólnego dla sześciolatków szkół podstawowych²². Jest to rzadki przypadek, gdy definicja (kształcenia zintegrowanego) powiększa niepewność, gdyż nie tylko nie wykląda definiendum, lecz wprowadza nowe pojęcie „system nauczania”²³ w zapisie: „ilekroć (...) mowa o kształceniu zintegrowanym należy przez to rozumieć system nauczania w klasach I-III (...) szkoły podstawowej”²⁴. Jest to pod każdym względem nieudana część podstawy programowej z tego względu, że operuje niejasnym pojęciem „nauczanie zintegrowane”. Autorzy podstawy za warunek dostateczny integracji uznali brak podziału haseł programowych na przedmioty²⁵.

Wyjaśnienia tego terminu podjął się W. Puślecki, który uważa, że „kształcenie zintegrowane jest odmianą całościowych paradygmatów procesu zorganizowanego poznawania świata w systemie szkolnym”²⁶. Autor podkreśla, że współczesny paradygmat kształcenia zintegrowanego zmierza do nadrzędnej wartości, jaką jest rozwój ucznia. Oparty jest on na zasadach holistycznych i obejmuje aktywne oraz całościowe poznawanie siebie i świata. Dochodzenie do wiedzy ma się odbywać w atmosferze swobody, poszanowania godności osobistej, odpowiedzialności za swoje postępowanie i jego konsekwencje. Nauczyciel ma wspierać wielokierunkową aktywność dzieci, traktując je podmiotowo, tzn. ze świadomością ich przeżyciowego

²⁰ *Leksykon PWN. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 130.

²¹ T. Lewowicki, *Pedagogika i edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy szkoły*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek, R. Więckowskiego, Akademia Świętokrzyska w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2000, s. 19.

²² B. Pawlak, *Nowe zadania nauczycieli klas początkowych, czyli kilka refleksji o reformowaniu systemu edukacji wczesnoszkolnej*, *Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego*, Oddział w Krakowie, Kraków 2003, nr 5, s. 129.

²³ K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004, s. 41-42.

²⁴ „Biblioteczka Reformy” 1999, nr 7, s. 7.

²⁵ K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 61.

²⁶ W. Puślecki, *Jedność w wielości zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna...*, s. 28.

uczestniczenia w planowaniu, realizacji i ewaluacji efektów w dziedzinie poznawania, opracowanych umiejętności, tworzenia oraz działania²⁷.

O holistycznym wymiarze edukacji w nauczaniu początkowym pisze także K. Denek, którego zdaniem kształcenie zintegrowane polega na „pogłębionym uczeniu się opartym na treściach dobranych i ułożonych zgodnie z wymaganiami teorii problemowo-kompleksowej, programowania dydaktycznego, strukturalizmu, egzemplaryzmu i »idei przewodnich« w przedmiotach szkolnych. Znajduje to odbicie w holistycznym przyswajaniu wiedzy z różnych przedmiotów, w jej uzupełnianiu, dopełnianiu, pogłębianiu, utrwalaniu i ewaluacji”²⁸.

W nieco innym ujęciu integrację w nauczaniu początkowym można rozumieć jako zjawisko dokonujące się w samym dziecku, które doświadcza, przeżywa „scaloną” rzeczywistość. Integracja tak pojęta odbywa się poprzez osobę nauczyciela, który koordynuje i organizuje aktywność dziecka oraz inicjuje i stymuluje procesy rozwojowe oraz edukacyjne. Zachodzi ona zatem na poziomie wspólnych poczynań dziecka i nauczyciela, w których prowadzący włącza się w linię działania dziecka albo na odwrót, lub oboje inicjują i konstruują kierunki działania. Integracja zawiera również scalanie różnych ofert życia szkolnego i pozaszkolnego, integrowanie klasy szkolnej jako środowiska aktywności oraz rozwoju uczniów, a także integrację środowisk życia uczniów (domu, szkoły, grupy rówieśniczej). Łączne i wspólne oddziaływanie tych środowisk pozwala spojrzeć na edukację jako na jedną, nierozzerwalną całość²⁹.

Złożoność zagadnienia kształcenia zintegrowanego uświadamia, że dotyczy ono wielu płaszczyzn i kierunków działania we wczesnej edukacji. Wydaje się, że najważniejszymi czynnikami integrującymi tę wieloaspektowość są cele i funkcje szkoły, określone w kategoriach poznawczych, kształcących, wychowawczych, opiekuńczych, diagnostyczno-prognostycznych oraz kompensacyjno-usprawniających. Nauczyciel musi jednak pamiętać, że „wszystkie kierunki edukacji projektowanych zajęć w programie i planie nauczania mają jednakowe i ważne znaczenie dla rozwoju dzieci. Tak więc edukacja wczesnoszkolna staje się ośrodkiem wielokierunkowej aktywności dziecka, co jest istotą (...) podstaw programowych”³⁰. Problematyka nauczania zintegrowanego w wymiarze proponowanych programów „prezentuje różne rodzaje integracji wiedzy i umiejętności”³¹.

K. Duraj-Nowakowa uważa, że realizację nauczania zintegrowanego wytycza również koncepcja wielostronnego kształcenia W. Okonia. W nowoczesnym pojętym systemie dydaktycznym łączenie 4 sposobów nauczania – uczenia się, tj. przyswajania, odkrywania, działania i przeżywania, jest formą integracji. Tym 4 drogami nauczania odpowiadają z kolei metody nauczania: podające, poszukujące, praktycznego działania i eksponujące (inaczej waloryzujące). Jeśli metody te występują na zajęciach we wzajemnie powiązanych układach czynności nauczyciela i uczniów, również będzie to odmiana integracji³².

²⁷ Ibidem, s. 28-29.

²⁸ K. Denek, *Pierwszy etap reformowania systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, pod red. H. Moroza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 16.

²⁹ K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

³⁰ Eadem, *Specyfika i czynniki integrowania edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie na co dzień” 1999, nr 4-5, s. 6.

³¹ M. Żytko, *Dylematy kształcenia zintegrowanego*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 9, s. 21.

³² K. Duraj-Nowakowa, *op. cit.*, s. 6.

Podsumowując, należy stwierdzić, że zmiany, jakie wprowadzono reformą edukacji w 1999 roku, na szczeblu początkowym miały przede wszystkim wymiar organizacyjny. Zrezygnowano z typowych lekcji ograniczonych czasem 45 minut (a tym samym z dzwonek sygnalizujących przerwę) na rzecz różnych długości odcinków czasowych, o których decyduje nauczyciel. Plany zajęć uczniów nie uwzględniały podziału czasu na przedmioty nauczania. Cały proces kształcenia skoncentrowano wokół ośrodków tematycznych, tzw. bloków, które wyznaczają zakres treści realizowanych w ciągu miesiąca, tygodnia i dnia pobytu dziecka w szkole. Uczniowie oprócz podręczników mają różnorodny zestaw kart pracy, nauczyciel zaś został wyposażony w zestaw znaczków, symboli i pieczętek do oceniania. W salach pojawił się „dywanik”, na którym odbywa się część zajęć dydaktycznych. Choć z pewnością opinia ta jest uproszczonym obrazem rzeczywistości szkolnej, to właśnie przede wszystkim takie zmiany są obserwowane w nauczaniu początkowym³³.

Dokonując wstępnej oceny reformy oświaty po 10 latach i zestawiając zamierzenia ze stanem faktycznym, należy stwierdzić, że reforma edukacji wczesnoszkolnej napotyka w Polsce na spore trudności w wymiarze praktyki szkolnej. Wiele niedociągnięć w pracy dydaktyczno-wychowawczej, szczególnie pozorowanie integracji, niemożność wnikliwego poznania programów i podręczników szkolnych przez nauczycieli to tylko niektóre mankamenty reformowanego systemu. Wciąż są pożądanymi jasno rysującymi kierunki i tendencje w systemie nauczania zintegrowanego, aby dostosować polskie szkolnictwo do standardów europejskich oraz światowych³⁴. Z tego względu warto przytoczyć opracowania zagraniczne, mówiące o integracji nauczania dzieci rozpoczynających edukację szkolną.

Zintegrowane jednostki uczenia to inaczej edukacja integrująca różne tematyczne i odmienne aspekty programowe, ujęte we wzajemnych zależnościach oraz związkach. Pozwala to na koncentrowanie się na wielu aspektach uczenia się. Procesy nauczania i uczenia się należy postrzegać holistycznie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wielość oraz różnorodność interakcji zachodzących w otaczającym świecie³⁵.

Programy zintegrowanego kształcenia mogą być interesujące i wartościowe zarówno dla ucznia, jak również nauczyciela. Do realizacji głównej tematyki można wykorzystać projekty, dzieląc je tematycznie na sekcje tak, aby pokazać różnorodność zebranych materiałów, zestawiać ze sobą wiele koncepcji i zaprezentować rozmaite umiejętności. Tego rodzaju podejście do nauczania zintegrowanego jest dla dzieci najbardziej naturalne, a nauczycielowi daje szansę decydowania o liczbie i odmienności w tematach realizowanych, nie zapominając jednak, że bezwzględnie muszą być one dla uczniów interesujące oraz atrakcyjne. Korzyści płynące z nauczania integrującego będą wówczas adekwatne do potrzeb dzieci i naturalnego uczenia się dla określonego wieku. Ukazywanie wiedzy oraz zjawisk w kontekstach dla dzieci ważnych i znaczących wpłynie pozytywnie na budowanie oraz rozwijanie ich zainteresowań, uplastycznienie

³³ *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*, pod red. M. Żyto, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 32.

³⁴ J. Karbownik, *Dekada zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej – zamierzenia a rzeczywistość*, [w:] *Priprava učiteľov v procese školských reforiem. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta*, Prešov 2009.

³⁵ B. Shoemaker, *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century*, Oregon School Study Council 1989, 33/2.

myślenia, a także umiejętności organizacyjne oraz te związane z planowaniem pracy³⁶. W praktyce edukacyjnej tworzenie jednostek tematycznych skoncentrowanych wokół tematów interesujących uczniów może dotyczyć książki, studium przypadków, burzy mózgów w zagadnieniach emocjonalnych, budowania sieci pomysłów i ujmowania ich w mapy semantyczne (myślowe). Działania te są podstawą nabywania wielu niezbędnych umiejętności poprzez uruchomienie wielorakich inteligencji³⁷. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym tematyka może być związana m.in. z podróżami, wakacjami, zwierzętami, oceanem, kosmosem, ale także może wynikać z bajek, baśni czy rymowanek. W dziecięcej aktywności ujawniającej się w nauczaniu integralnym wystąpią: czytanie, pisanie, liczenie, nazywanie problemów oraz myślenie kreatywne. Wspieranie rozwoju odbywa się poprzez gry, zabawy, ośrodki uczenia się, kółka zainteresowań, które wspomagają i podtrzymują procesy motywacyjne. Zintegrowane jednostki tematyczne w doskonały sposób służą ocenianiu postępów uczniów, zaś dokumentowaniem efektów może być tematyczne portfolio lub albumy z wycinkami poruszającymi zagadnienia w odmiennych ujęciach. Istota takiego uczenia się ma wymiar umysłowy i społeczny. Rozbudowywanie oraz zaspokajanie ciekawości poznawczej dzieci uczy ich stawiania, dostrzegania i rozwiązywania problemów, a wszystko to odbywa się w atmosferze podsycającej wyobraźnię twórczą³⁸. Duże znaczenie odgrywają tu procesy kognitywne. „W psychologii kognitywnymi nazywamy te procesy, za pomocą których poznajemy rzeczywistość, świat, siebie. Procesy kognitywne zawierają w sobie liczenie, uwagę, spostrzeganie oraz myślenie twórcze (...). Dla treningu kognitywnego konieczne jest ćwiczenie nie tylko funkcji poznawczych, lecz również różnorodne podejścia, operacje dające rozwiązania rozmaitych zadań. Do prób w tych metodach treningowych zalicza się też inteligencję, błyskotliwość, bystrość umysłu – niestandardowe postępowanie. Zaliczamy do nich też takie procesy, które prowadzą do wytworzenia jak największej liczby rozwiązań do zadanych pytań i zadań. Ważna jest tu różnorodność pomysłów, rozwiązań i propozycji, jak należy postępować w rozwiązaniu zadania. Równie ważne jak oryginalność myślenia są wymyślane pomysły, idee, rozwiązania, które są rzadkie i tylko od czasu do czasu wymyślane przez niewielu ludzi. Treningi kognitywne mają też za zadanie ćwiczenie rozwiązywania problemów – poznawania drogi, jaką należy podążać, kiedy staje przed nami problem – mówimy wtedy o metodzie heurystycznej”³⁹.

Tematycznie zintegrowane jednostki wdrażają dzieci do rozwijania procesów kognitywnych i stwarzają możliwość różnorodnych sposobów integrowania nowych pomysłów, pozwalają dzieciom uczyć się ważnych dla nich wiadomości i dają szansę wykorzystywania informacji, sytuacji oraz doświadczeń z ich życia. Nauczyciele zazwyczaj posiadają kilka programów tematycznie skoncentrowanych i korelowanych wokół tematów najbliższego środowiska, pobudzających motywację uczenia się⁴⁰. Integrowanie różnych dziedzin pozwala w sposób sensowny i logiczny tworzyć połączenia oraz przenosić wiedzę, stosując ją w nowych sytuacjach życiowych. Wykorzystywanie formuły uczenia się poprzez zabawę pomaga odwoływać się do doświadczeń i jednocześnie je wzbogacać, nadbudowując na nie nowe treści

³⁶ S. Krogh, *Integrated Early Childhood Curriculum*, McGraw-Hill, New York 1990.

³⁷ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie – teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.

³⁸ L. Katz, S.C. Chard, *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Scholastic 1989.

³⁹ M. Zelina, *Psychológia medzi nami. Kognitívne tréningy, kognitívne štýly*, „Rodina a škola” 2000, r. 48, nr 6, s. 7.

⁴⁰ B. Fischer, *Joyful Learning. A Whole Language Kindergarten*, N.H. Heinemann, Portsmouth 1981.

oraz przeżycia. Zintegrowany sposób nauczania obejmuje ponadto różne style uczenia się dzieci, dlatego sprzyja każdemu uczniowi. Najważniejsze korzyści, jakie wynikają z takiego nauczania szkolnego, obejmują: dogłębne poznawanie informacji opartych na faktach rzeczowych, fizyczne zaangażowanie się młodych ludzi w uczenie się, naukę umiejętności wprowadzania i respektowania pewnych procedur, holistyczne podejście do procesu uczenia się, promowanie nauczania grupowego, indywidualizację potrzeb, motywowanie dzieci i nauczyciela, ale także wdrażanie do uczenia się, jak się uczyć i podejmować samokształcenie⁴¹.

Polski Minister Edukacji Narodowej, który kieruje działem administracji rządowej – oświata i wychowanie – wydał Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁴². Załącznik nr 2 do tego dokumentu określa podstawę programową dla szkół podstawowych, w tym dla klas I-III, która obowiązuje od roku szkolnego 2009/2010 w klasach I szkoły podstawowej. Z rozporządzenia tego wynika też, że przed rozpoczęciem roku szkolnego 2009/2010 rodzice wszystkich 6-latków po raz pierwszy stanęli przed decyzją, czy posłać dziecko do szkoły. Decyzja ministerstwa o obniżeniu wieku szkolnego wzbudziła szeroką dyskusję społeczną. Przeciwno takiemu rozwiązaniu sprzeciwiali się rodzice, a liczne grono pedagogów, szczególnie specjalistów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, na łamach czasopism pedagogicznych dzieliło się swoimi opiniami i wiedzą, rozumiejąc niepokoje rodziców oraz nauczycieli, stawiając pytania, wysuwając krytyczne uwagi, pokazując tym samym, że istnieje wiele wątpliwości dotyczących takiego rozwiązania. Jak zwykle w takiej sytuacji, wiele jest „emocji, bo niedostatki projektu reformy, nieudana podstawa programowa, niekonsekwencje decyzyjne w zderzeniu z tak ważną kwestią, jak edukacja wczesnoszkolna, muszą te emocje wywoływać”⁴³.

Informacje dla rodziców zamieszczane są na stronie internetowej MEN – „Sześciolatku witaj w szkole”. Autorzy tekstu przekonują rodziców, że „edukacja wczesnoszkolna może być doświadczeniem przyjaznym i radosnym. Dzieci w szkole zdobywają nowe umiejętności”⁴⁴, dlatego nie powinni się oni obawiać lub martwić, że młody człowiek jeszcze nie umie czytać, pisać czy liczyć. Dosyć patetycznie brzmi dalsze wyjaśnienie adresowane do rodziców: „maluchy urodzone w XXI wieku są ruchliwe, ciekawe świata i nowych wrażeń, błyskawicznie chłoną nowe informacje. Im wcześniej zostaną odkryte talenty i uzdolnienia dzieci, tym większe szanse na ich rozwijanie”⁴⁵. W efekcie tego od września 2009 roku w I klasie mogły znaleźć się zarówno dzieci 6-, jak i 7-letnie. Odpowiedzialnością za ostateczną decyzję obarczono rodziców, a wybór miał ułatwić portal Ministra Edukacji Narodowej, w którym zamieszczane są informacje dotyczące: zasad, na jakich tworzone są klasy dla 6-latków, kwalifikacji nauczycieli do pracy z tymi dziećmi, podstawy programowej oraz prac i możliwości, jakie mają uczniowie oraz ich rodzice. Dodatkowe materiały informowały o: obowiązującej diagnozie gotowości do podjęcia nauki

⁴¹ M.J. Kostelnik, A.K. Soderman, A.P. Whiren, *Developmentally Appropriate Curriculum. Best Practices in Early Childhood Education*, Merrill 2004.

⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

⁴³ *Wstęp*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009 (V), s. 5.

⁴⁴ www.6latki.men.gov.pl.

⁴⁵ *Ibidem*.

w szkole, prawie dzieci 5-letnich do rocznego przygotowania przedszkolnego od września 2009 roku (i obowiązku od dnia 1 września 2011 roku), obowiązku szkolnym dla wszystkich 6-latków od września 2012 roku. Podkreślano także, że jeśli dziecko rozpocznie naukę w szkole od dnia 1 września 2009 roku, to będzie uczyło się według nowej podstawy programowej, dostosowanej do indywidualnego rozwoju każdego ucznia, a szkoła zapewni ciekawe i skuteczne metody pracy, przyjazny klimat, takie wyposażenie sali, które sprzyja nauce oraz zabawie, naukę języka obcego, zajęcia pozalekcyjne, rozwój zdolności oraz zainteresowań czy opiekę w świetlicy. Dodano do tego, że szkoła będzie realizowała standardy zgodne z opieką i wychowaniem przedszkolnym, a dzieckiem zajmie się przyjazny oraz dobrze przygotowany nauczyciel⁴⁶. W tych słowach przejawia się daleko idący optymizm ministerstwa i przekonanie o przemyślanej koncepcji bez ryzyka jej niepowodzenia.

Zupełnie nie podziela tego poglądu D. Waloszek, uważająca, że „rząd rzucił projekt zmiany – w wielu miejscach niejasny, niedopracowany, metodologicznie niepoprawny”⁴⁷. Autorka używa metafory „mgły” na określenie działań mało wyraźnych i klasowych, bez przejrzystego oraz jasnego celu.

W nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych wyróżniono II etapy edukacyjne. Pierwszy z nich „obejmuje klasy I-III szkoły podstawowej – edukacja wczesnoszkolna realizowana w formie kształcenia zintegrowanego”⁴⁸. Dalej czytamy, że „edukacja wczesnoszkolna ma stopniowo i możliwie łagodnie przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego (...) opisana jest poprzez 1) zestaw celów kształcenia i wynikających ogólnych zadań szkoły; 2) wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę I i ucznia kończącego klasę III szkoły podstawowej”⁴⁹.

Sformułowane cele kształcenia powinny wyznaczać kierunkowe założenia dla przyjętej koncepcji edukacji dziecka na I etapie szkolnym. Nadrzędnym celem jest „wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. (...) Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia zgodnie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. (...) Zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku”⁵⁰. Z zapisu tego wynika, że autorzy podstawy opowiadają się za podmiotowym modelem edukacji wczesnoszkolnej, uwzględniającym osobliwości uczenia się każdego ucznia i jego indywidualne tempo rozwoju. Idąc dalej, można byłoby przyjąć, że nauczyciel powinien kierować oddziaływanie edukacyjne na „pojedyncze dziecko, a nie zbiór uczniów w klasie. (...) Codzienne oddziaływanie nauczyciela miałyby wymiar indywidualny (...) nastawiony (...) na organizowanie aktywności każdego ucznia”⁵¹. W kontekście takich przesłanek edukacji skoncentrowanej na indywidualnym rozwoju dziecka, należałoby przyjąć – jako najważniejsze – podmiotowe i społeczne kompetencje dziecka, nie zaś wiadomości oraz umiejętności. Konsekwencją tych założeń

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ D. Waloszek, *Reforma edukacji dzieci – czyli krajobraz we mgłach*, „Problemy Wczesnej Edukacji”..., s. 18.

⁴⁸ Rozporządzenie..., zał. nr 2, s. 3.

⁴⁹ Ibidem, s. 4.

⁵⁰ Ibidem, s. 4.

⁵¹ J. Bałachowicz, *Ocena nowej podstawy programowej klas I-III w świetle podmiotowego modelu edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji”..., s. 13.

powinny być także treści podstawy programowej, które dawałyby nauczycielowi „przesłanie na poziomie metaorientacji, że ich działania zawodowe są nastawione na (...) środowisko edukacyjne, wspierające aktywność dziecka w konstruowaniu jego indywidualnych relacji z kulturą, tworzenie (...) podmiotowych i społecznych kompetencji, umożliwiających dziecku pomyślne przygotowanie do dobrego uczenia się i twórczej adaptacji w zmieniającej się rzeczywistości”⁵². Niestety, analiza celów kształcenia oraz wyprowadzonych z nich zadań stojących przed nauczycielem pokazuje brak logicznej spójności i przejrzystości tej koncepcji. Potwierdzeniem tego jest zapis, że zakres wiadomości i umiejętności dla dziecka kończącego klasę III ustalono tak, by nauczyciel mógł je realizować z uczniami mającymi przeciętne możliwości rozwojowe. Co prawda dopuszcza się wychodzić ponad standardy określone zapisami podstawy, o czym świadczy zdanie, z którego wynika, że w >sprzyjających warunkach (...) można kształcenie zorganizować tak, by uczniowie w ciągu I etapu edukacyjnego nauczyli się znacznie więcej<, ale kwestii, kto i w jakim zakresie ma tworzyć sprzyjające uwarunkowanie dla edukacji stymulującej rozwój, już nie wyjaśniono. Powierzchowność tego zapisu utwierdza w przekonaniu, że głównym zadaniem, którego oczekuje się od nauczyciela na etapie wczesnoszkolnej edukacji jest przede wszystkim realizacja treści programu nauczania, a mowa o nowoczesnej edukacji jest niestety mało klarowna i słabo czytelna, gdyż brak jest przejrzystej struktury podstawy programowej w całym jej zapisie i konsekwentnych akcentów w tym, co najważniejsze.

Zakładając, że nauczyciele w praktyce pedagogicznej mają opierać się na podstawie programowej, rodzi się istotne pytanie, na ile tak sformułowany dokument jest dla nich użyteczny. Nowa podstawa obejmuje wykaz celów, przełożonych na oczekiwane osiągnięcia uczniów. Ich mankamentem jest to, że są one w różnym stopniu uszczegółowione i w odmienny sposób kategoryzowane, a dodatkowo położenie akcentu na efekt kształcenia, a nie na cały jego złożony proces, utwierdza nauczyciela w przekonaniu, że właściwe osiągnięcia określone wynikiem (a nie dochodzenie do efektu końcowego) są priorytetem w edukacji. Spis wiadomości i umiejętności zamieszczony w podstawie programowej rzutuje także na specyficzne podejście do procesu oceniania, dotykając jednocześnie również diagnozy osiągnięć uczniów. W takim rozumieniu ocenianie powinno być też skierowane na efekt, nie zaś na samodzielny proces myślowy dziecka, jego wkład pracy, zaangażowanie i motywacje. „Jakość sformułowania zawartych w podstawie programowej celów, które przez jej autorów traktowane są jako aprioryczne modele oczekiwanych wyników kształcenia”⁵³ i „wyrażony explicite wymóg sprostania przez ucznia wymaganiom określonym w podstawie programowej zakłada silne uzależnienie diagnozy osiągnięć od zewnętrznych standardów”⁵⁴.

Jak na tym tle jawią się założenia obowiązującej oceny opisowej? Można przypuszczać, że daleko posunięta operacjonalizacja celów kształcenia może stanowić barierę lub utrudnienie rzetelnego diagnozowania wielostronnego rozwoju dziecka, jego umiejętności oraz kompetencji. Istnieje niebezpieczeństwo, że kontrolę

⁵² Ibidem, s. 14.

⁵³ G. Szyling, „*Językiem wymagań*”. *Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”..., s. 44.

⁵⁴ Ibidem, s. 44.

i ocenę zdominuje kontrola zewnętrzna, podyktowana wymogami programowymi, a hasła o diagnozie rozwoju zostaną odsunięte na plan dalszy.

Warto jeszcze przyrzeć się idei kształcenia zintegrowanego, która w obowiązującym dokumencie ministerialnym jest nadal podtrzymywana i zalecana, ale tak jak we wcześniejszej podstawie programowej – niedookreślona. Zupełnie nie koresponduje to z zaproponowanym układem treści (dla klasy I, II i III.) w rozłącznym zapisie dla wszystkich edukacji – gdzie więc w takim ujęciu doszukać się podstaw i uzasadnienia dla kształcenia zintegrowanego? Współcześnie na problematykę integracji można spojrzeć w 3 płaszczyznach: „pierwsza dotyczy określenia poziomów integracji: zewnętrznej i wewnętrznej, druga spojrzenia przez pryzmat atrybutów realizowanych treści, trzecia odniesienia do teorii odtwarzania kultury B. Bernsteina”⁵⁵. Mówiąc o integracji zewnętrznej, odnosimy się do formy organizowania edukacji, zaś w przypadku integracji wewnętrznej chodzi o scalanie wiedzy o otaczającej rzeczywistości w umyśle dziecka, które odbywać się może poprzez jakość treści kształcenia, jakie powinny charakteryzować 4 warunki: nowość, naukowość, problemowość i eksploracyjność⁵⁶. Patrząc w tym aspekcie na propozycje treści zawarte w nowej podstawie programowej, odnosi się wrażenie, że są one dalekie od wypełnienia tych warunków. „Zaproponowane w podstawie programowej kontynuowanie edukacji wczesnoszkolnej w formie zintegrowanej pozostaje w niespójności z rozumieniem kodu integracji zaproponowanym przez B. Bernsteina (...). Priorytetem stają się już nie zasoby wiedzy, ale sposoby (drogi) jej zgłębiania. Stosowanie kodu integracji udostępnia uczniowi głęboką strukturę wiedzy, co powoduje, że poznaje on zasady generowania nowej wiedzy. Przedstawiona podstawa programowa nie daje szans na rozwijanie samodzielności poznawczej i odwołuje się do schematów działania”⁵⁷. Istnieje obawa, że powtórzy się ocena kształcenia zintegrowanego w praktyce. Po 10 latach doświadczeń uważa się, że „było ono niestety pozorowaniem integrowania wiedzy w umysłach dzieci, gdyż charakteryzowało się bezrefleksyjnym łączeniem wszystkiego ze wszystkim”⁵⁸. Prawdopodobne jest, że w najbliższym czasie wystąpi powielanie mało wartościowych wzorów funkcjonujących w świadomości i przeświadczeniu nauczycieli, co niewątpliwie spłyci sens integracji, a także ograniczy możliwości wykorzystania jej w złożonym procesie edukacji.

2.2. Kształcenie zintegrowane w praktyce szkolnej

2.2.1. Wiedza nauczycieli nauczania początkowego na temat integracji w klasach I-III

Z zebranych ankiet i wywiadów w I. roku wdrażania reformy (1999/2000) wynika, że badane osoby ze stażem pracy 16 lat i więcej jako podstawowe źródło informacji o nauczaniu zintegrowanym podawały samokształcenie – przede wszystkim czytanie aktualnych czasopism i literatury pedagogicznej. Osoby młodsze, ze stażem pracy w zawodzie nauczycielskim mniej niż 16 lat, uczestniczyły w konferencjach, warsztatach, kursach, spotkaniach metodycznych – tam uaktualniały i poszerzały swoją wiedzę, a także w sposób praktyczny uczyły się integracji. Badani nauczyciele

⁵⁵ I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, *Odwróżliwienie szkoły – doniesienie z badań o przygotowaniach szkół do reformy programowej*, [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji”..., s. 62.

⁵⁶ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 186, 209.

⁵⁷ J. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, *op. cit.*, s. 65.

⁵⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *op. cit.*, s. 181, 199.

zwracają uwagę na bezpośrednie, wartościowe kontakty z innymi wychowawcami, wymianę zdań czy dzielenie się doświadczeniem. Wszyscy ankietowani zostali zapoznani ze zmianami wprowadzonymi do systemu nauczania wraz z reformą polskiego szkolnictwa – dbali o to dyrektorzy szkół, wysyłając nauczycieli na warsztaty szkoleniowe organizowane przez ośrodek metodyczny. Nauczyciele doceniali także różnorodne materiały dotyczące reformy oświaty przysyłane do szkół.

67,6% nauczycieli uważało, że zostali oni co najmniej dobrze przygotowani do nowych zadań wynikających z założeń reformy, 17,7% było przeświadczonych o tym, że mają zarówno wiedzę, jak i konieczne umiejętności, aby ze spokojem podjąć wyzwanie nauczania zintegrowanego – swoje przygotowanie ocenili jako bardzo dobre, a pozostali (14,7%) przyznali, że są pełni obaw, gdyż sądzą, że nie są przygotowani wystarczająco, aby pracować w nauczaniu zintegrowanym w sposób poprawny i z dobrym efektem.

Na konkretnie zadane pytanie, co oznacza termin „integracja” w nauczaniu początkowym, nauczyciele odpowiadali: „złączenie, przenikanie treści, związanie w całość treści wielu przedmiotów, zatarcie granic między przedmiotami, ukazanie nauki jako całości” (27,4%); „nauczanie scalające treści, całościowe, wspomagające wszechstronny rozwój dziecka” (29,4%), a „korelacje treści 2 przedmiotów lub kilku na jednych zajęciach” (24,5%). Niepokojący wydaje się fakt, że tak wielu nauczycieli utożsamiało integrację z korelacją międzyprzedmiotową. Stanowiska takie występowały zarówno wśród młodych nauczycieli, jak i starszych. Używanie tych 2 pojęć w sposób zamienny jest niepoprawne i zarazem błędne, gdyż sprowadza szeroki zakres terminu „integracji” tylko do jednej płaszczyzny korelacji międzyprzedmiotowej. 18,6% nauczycieli utożsamiało integrację z procesem scalania, łączenia części w jedną całość ośrodków tematycznych tak, by dziecko mogło wykazać się własną aktywnością, rozwijać zdolności i zainteresowania. Integracja to również zespolenie celów nauczania oraz wychowania. Tego rodzaju odpowiedzi, choć bogatsze treściowo, nie obejmują jednak w pełni złożoności i wieloaspektowości tego pojęcia.

Zupełnie inaczej wypowiadają się nauczyciele, którzy pracowali w nauczaniu początkowym w roku szkolnym 2006/2007. 10,3% z badanej grupy przytacza następujące określenia „integracji” – „to idea nauki całościowej; to koncepcja nauczania łącznego, ośrodków zainteresowań; to zmiana podejścia do metod, form i treści kształcenia”. Grupa ta wskazuje przede wszystkim na źródło koncepcji kształcenia zintegrowanego, dlatego odwołuje się do nurtów pedagogiki „szkoły na miarę dziecka”. Jest to słuszne skojarzenie, chociaż nie wystarcza do pełnego zrozumienia i skutecznego wdrażania idei integracji w nauczaniu na I stopniu kształcenia. 45,4% badanych uważa, że z założeń integracji jednoznacznie wynika, iż dziecku należy przedstawiać świat całościowo – uczeń w młodszym wieku szkolnym tak właśnie pojmuje otaczającą rzeczywistość, a więc w sposób scalony, złączony w jedną całość. Zespolenie różnych elementów świata pozwala także ukazywać związki przyczynowo-skutkowe i lepiej rozumieć zachodzące zjawiska. Nauczyciele są przekonani, że ujęte w programie nauczania treści kształcenia muszą być przez nich dokładnie przemyślane i ułożone zgodnie z ideą integracji. Pozwoli to na łączenie teorii z praktyką i da dziecku szansę na wielostronną aktywność w jednostce tematycznej zajęć.

Inna grupa nauczycieli – 21,7% – podkreśla, że to uczeń powinien być traktowany całościowo, gdyż jest niepowtarzalną jednostką psychofizyczną i podmiotem wszelkich oddziaływań. Z tego też względu należy mu poświęcić więcej czasu, rozwijać jego predyspozycje i zdolności poznawcze, uczyć życia w grupie społecznej, odwoływać się do jego przeżyć oraz doświadczeń. Nauczyciele są przekonani, że integracja dokonuje się w samym dziecku, dlatego należy mu zapewnić maksymalnie optymalne warunki dla rozwoju, gdyż wtedy dopiero edukacja przyniesie mu satysfakcję i sukces.

W następnej grupie wypowiedzi 7,5% nauczycieli zwraca jeszcze uwagę na wielostronne rozwijanie osobowości dziecka, rozbudzanie jego ciekawości poznawczej i pozytywnego stosunku do nauki. Stwarzanie możliwości do aktywnego działania jest wynikiem akceptowania tezy, że to program nauczania należy dostosować do dziecka, a nie na odwrót. Niewielka grupa badanych nauczycieli – 8,5% – uważa, że integracja zachodzi poprzez osobę prowadzącego oraz jego stosunek do ucznia. Zwracają oni uwagę przede wszystkim na kontakty interpersonalne w klasie i stwarzanie życzliwego oraz akceptującego klimatu do nauki. Mówią o partnerstwie z uczniem w podejmowaniu wielu decyzji, ale i o wspólnym rozwiązywaniu trudnych spraw oraz sytuacji konfliktowych. 6,6% spośród badanych zwraca uwagę głównie na formalne aspekty wynikające z kształcenia zintegrowanego, podając, że dla nich „integracja” oznacza rezygnację z tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego, dowolność stosowania przerw oraz swobodę czasową.

Z pewnością należy stwierdzić, że w 8. roku po wprowadzeniu obligatoryjnie systemu kształcenia zintegrowanego w klasach I-III w polskiej szkole podstawowej nauczyciele mieli na temat integracji wiedzę bardziej rzetelną i konkretną niż w 1. roku wdrażania reformy. Widać to w ich wypowiedziach, które są pełniejsze i rozbudowane o wiele aspektów. Przewija się w nich też sporo sformułowań, które wskazują na dobre rozumienie celów i założeń integracji. Prawdopodobnie w badanej grupie fakt ten jest wynikiem nasycenia I etapu kształcenia nauczycielami, którzy byli już przygotowywani na studiach i praktykach metodycznych do pracy w systemie zajęć zintegrowanych. Nauczyciele w wieku średnim, pracujący więcej niż 10 lat w zawodzie, zdobyli już ponadto sporo doświadczenia w planowaniu i prowadzeniu zajęć zintegrowanych.

Nieco niepokojące jest jednak zjawisko, że w badanej grupie nauczycieli ani jedna osoba nie odniosła się do wszystkich elementów integracji. Nie do końca wyraźnie i jednoznacznie mówią oni również o scalaniu procesu dydaktycznego oraz wychowawczego. Nie padły też wypowiedzi, które zwracałyby uwagę na integrację poziomą w szkole, polegającą na współdziałaniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielami uczącymi przedmiotów w wyższych klasach, uczniów z różnych klas i rodziców.

Z materiałów zebranych od nauczycieli w 2009 roku wynika, że w codziennej pracy zawodowej nie wnikają oni już w zagadnienie integracji. Uważają, że ich długoletnie doświadczenie (szczególnie piszą tak nauczyciele dyplomowani) daje podstawy do dobrej pracy. Odnosi się wrażenie, że rutynowe postępowanie w 3-letnim cyklu pracy stało się już normalne, czyli nie wzbudza emocji, nie burzy poczucia bezpieczeństwa, a wręcz przeciwnie – utwierdza w przekonaniu wystarczających kompetencji w tym zakresie. Nie stwierdza się zasadniczych zmian w badanej grupie

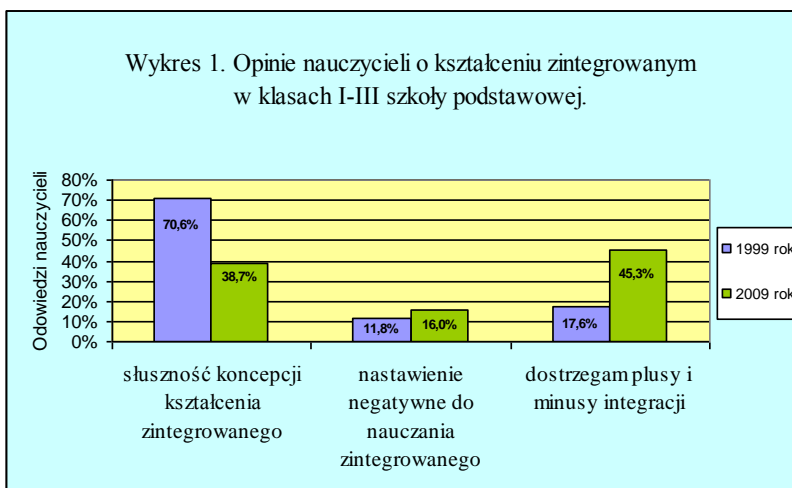
co do rozumienia zagadnienia integracji w porównaniu z latami wcześniejszymi, jak również związku w odpowiedziach nauczycieli ze stażem pracy nauczycielskiej i stopniem awansu zawodowego, a także ze środowiskiem, w którym mieści się szkoła. Najczęściej padają określenia mówiące o „całościowym” poznaniu świata przez dziecko, o scalaniu i łączeniu w całość elementów otaczającej rzeczywistości” – 50,9%. Nie dopowiadają jednak, czy chodzi im o formy pracy, jakie to scalanie zakłada, czy też o wszystkie procesy zachodzące w umyśle dziecka, których wynikiem jest scalony obraz rzeczywistości. W odpowiedziach nauczycieli nie widać przejrzystego rozróżnienia, kiedy mają na myśli integrację zewnętrzną, a kiedy odnoszą się do integracji wewnętrznej.

28,4% respondentów uważa, integracja zawiera w sobie korelację międzyprzedmiotową. Osoby te mówią, że zgodnie z założeniem podstawy programowej i znanych im materiałów metodycznych nauczyciel ma obowiązek łączyć ze sobą treści wszystkich edukacji. Te nie do końca jasne wypowiedzi dowodzą, że w świadomości nauczycieli nadal istnieje wiele zakodowanych nieuporządkowanych informacji. Prawdą jest, że korelacja jest nazywana integracją treściową, ale już rozumienie, iż przesłaniem integracji jest jedynie łączenie treści wynikających z wielu obszarów edukacji jest daleko idącym uproszczeniem, które pomija łączenie rozmaitych aktywności dzieci: intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej. Wzmocnienie tych elementów, zgodnie z teorią wielostronnego kształcenia, pozwala łączyć wiedzę – z elementów budować harmonijną całość w umyśle ucznia.

20,6% nauczycieli zwraca uwagę, że w integracji najważniejszy jest uczeń, którego należy traktować: „z szacunkiem i zgodnie z zasadą podmiotowości; tak, aby go rozwijać we wszystkich kierunkach, aby dbać o jego potrzeby, dawać mu dużo bodźców rozwojowych, rozwijać jego zdolności; niwelować braki; eliminować trudności w uczeniu się”. Analizując wszystkie zebrane w 2009 roku wypowiedzi, należy stwierdzić, że wiedza nauczycieli o integracji w nauczaniu początkowym niestety nie ma tendencji rozwojowej. Nie dostrzega się, aby była ona bogatsza ani w treść, ani w interpretację zjawiska – jest nadal dość ogólna, a w niektórych zakresach wycinkowa. Odwołajmy się choćby do wyżej opisanej przez nauczycieli podmiotowości – w przytoczonych sformułowaniach nie widać konkretnego przełożenia zasad podmiotowego traktowania ucznia na zadania szkoły i działanie nauczyciela w zestawieniu „podmiotowość – integracja”. Powierzchność rozumienia pojęcia „integracja” jest o tyle trudna do wyjaśnienia, że w badanych szkołach pracuje już spora grupa nauczycieli (ponad 30%), którzy kształcenie na studiach mieli w kanonie wiedzy i metodyki zajęć zintegrowanych na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Każdy z ankietowanych nauczycieli potrafił wymienić 3 lub 4 różne pakiety programów i podręczników dla kształcenia zintegrowanego, co można uznać za dobrą prawidłowość. Na pytanie, kto pisze o zagadnieniach integracji w kształceniu wczesnoszkolnym, padały nazwiska: M. Cackowska, R. Więckowski, Ł. Muszyńska, J. Galant – łącznie 14 osób (13,7%) wymieniło chociaż 1 z tych nazwisk, a 3 nauczycieli (2,9%) podało 2 lub 3 nazwiska. Spośród tych osób 10,8% pracowało w mieście, a pozostali, czyli 5,8%, w małych miasteczkach i na wsi. Nie jest to z pewnością imponujące, choć należy tę wiedzę docenić. Pytanie jednak, czy nauczyciele mają gruntowne teoretyczne podstawy i praktyczne kompetencje do realizacji nauczania zintegrowanego, w tym miejscu pozostawiam bez odpowiedzi.

2.2.2. Opinie nauczycieli o kształceniu zintegrowanym

Interesujące jest, że w 1999 roku koncepcję integracji w nauczaniu początkowym entuzjastycznie przyjęło 70,6% nauczycieli, a w 2009 roku 38,7% uważało, że jest ona uzasadniona i słuszna. Początkowo sceptycznie do zmian odnosiło się 11,8% – nauczyciele byli pełni obaw, a szczególnie nie mieli pewności, czy będą potrafili projektować bloki tematyczne i tematy dnia. Choć w teorii rozumieli założenia kształcenia zintegrowanego, to nie do końca byli przekonani, jak będzie się to odbywało bezpośrednio w praktyce szkolnej. Obecnie wciąż jeszcze 16,0% badanych osób ma sceptyczne odczucia – zwłaszcza w stosunku do oceny opisowej, gdyż gotowe materiały do wykorzystania nie do końca są zindywidualizowane, a uczniowie i rodzice nieustannie pytają, na jaką ocenę/stopień dziecko zasługuje. Mieszane uczucia wzbudza też integrowanie treści różnych przedmiotów. Nauczyciele uważają, że im dziecko starsze, tym trudniej jest integrować treści matematyczne. 74,5%, z czego 44,1% to nauczyciele pracujący w mieście, przyznaje, że ciągle przekonuje się do innych pakietów podręczników szkolnych i dodatkowych materiałów do ćwiczeń oraz książek dla nauczyciela z opracowaniami metodycznymi. Z tych wybranych do tej pory nie byli w pełni zadowoleni, choć przy wyborze pakietów edukacyjnych podporządkowali się opinii większości osób z grona pedagogicznego. Mimo niejednoznacznych opinii o nauczaniu zintegrowanym, wszyscy aktualnie pracujący nauczyciele dostrzegają wiele korzyści, jakie ono wnosi – zwracają uwagę na rozwój poznawczej sfery osobowości dziecka (48,1%), lepsze możliwości indywidualnego oddziaływania, dostrzeganie i wyrównywanie braków, ale również utrwalanie zdobytej wiedzy. Na poparcie swojego stanowiska ankietowani używali sformułowań typu: „poprzez integrację tworzą się w świadomości dziecka nowe, całościowe struktury pojęciowe; wiedza o otaczającym środowisku jest trwalsza; możliwe jest globalne ujmowanie otaczającej rzeczywistości”. Zwracano także uwagę na większe możliwości aktywności dzieci podczas zajęć. Respondenci pisali również, że nauczanie zintegrowane „zwraca uwagę na potrzeby dziecka; daje szansę pozytywnej motywacji do nauki”. 32,1% respondentów, podkreślając zalety tego nauczania, mówi o nieograniczeniu czasowym zarówno zajęć, jak i przerw, a także o swobodzie w realizacji różnych pomysłów dydaktycznych. Grupa ta dostrzega jednak, że praca nauczyciela musi być wnikliwa, lepiej zaplanowana i przemyślana w aspekcie merytorycznym oraz metodycznym. Niestety niewątpliwym jej minusem jest fakt, że wymaga dużo czasu na przygotowanie. Opinie nauczycieli o kształceniu zintegrowanym zestawiam na wykresie 1.



Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych ujętych na wykresie słupkowym jednoznacznie wynika, że poglądy nauczycieli na temat kształcenia zintegrowanego na I etapie edukacji szkolnej na przestrzeni 10 lat uległy znaczącej zmianie. Niestety nie jest to zmiana pozytywna. Co prawda w 2009 roku wzrósł wskaźnik procentowy odpowiedzi nauczycieli w kategorii „dostrzegam plusy i minusy integracji” o 27,7% w stosunku do roku 1999, ale znacząco obniżył się o 31,9% w istotnej kategorii przekonania o „słusności koncepcji” i obligatoryjnego jej wprowadzenia.

Wprowadzenie od klasy I (we wrześniu 2009 roku) nowej podstawy programowej wzbudziło sporo emocji, przede wszystkim dlatego, że w klasie tej – obok dzieci 7-letnich – znalazły się też 6-latkki. Nauczycielki podkreślają, że w ich szkołach nie jest to zjawisko masowe – do każdej z I klas uczęszcza po kilkoro dzieci 6-letnich (2-3 uczniów). 21 wychowawców tych klas mówi, że praca z uczniami, którzy nie posiadają takich samych wiadomości i umiejętności jest trudna. Mają oni odczucie, że „tracą” na tym 7-latkki, gdyż przez pierwsze tygodnie powtarzają treści, które są im dobrze znane i opanowane już w przedszkolu. W opinii tych nauczycieli treści ze wszystkich dziedzin edukacji są dostosowane przede wszystkim dla dzieci 6-letnich i tych 7-latków, których rozwój jest nieharmonijny lub zaburzony w niektórych sferach osobowości, więc wymagają one zdecydowanie więcej czasu oraz większej liczby powtórzeń, aby opanować podstawę programową. Nauczyciele pracujący w klasie I wyrażają opinię, że wnikliwie zapoznali się z nową podstawą programową, zaś ci, którzy aktualnie są wychowawcami klas II i III mówią, że analizowali zapisy podstawy, ale „jeszcze ich ona nie dotyczy”, dlatego odnoszą się do niej z rezerwą. Zdumiewa opinia osób (38,2%), które twierdzą, że w podstawie zrezygnowano z zapisu „kształcenia zintegrowanego”, zastępując go „edukacją wczesnoszkolną”. Fakty te świadczą o tym, że prawdopodobne jest, iż nauczyciele bardziej niż na założeniach podstawy skoncentrowali się na wymaganiach dla uczniów kończących klasy I i III. Aż 84,3% uważa, że „jest to konkretna wskazówka dla nauczyciela; tego nauczyciele oczekiwali; łatwiej będzie oceniać; wiadomo, czego wymagać”. Nie dostrzega się związku takich wypowiedzi ze

środowiskiem, w którym pracuje nauczyciel, jak również ze stażem jego pracy pedagogicznej. Znamienne jest, że wśród tej grupy około 40% to wychowawcy klas I. Odpowiedzi te wpisują się głównie w instrumentalną stronę edukacji i dalekie są od idei dobrze pojętej integracji.

2.2.3. Realizacja nauczania zintegrowanego w praktyce szkolnej

Na podstawie przeprowadzonych przez 30 dni obserwacji w klasach I-III w 1. roku wdrażania reformy oświaty i wypowiedzi ankietowych nauczycieli można powiedzieć, że nauczycielom nie łatwo było funkcjonować w nowej rzeczywistości szkolnej. 41 badanych (40,2%) w 1999 roku przygotowywało się do zajęć z dnia na dzień. Wcześniej w rozkładzie materiału mieli zaplanowane nazwy bloków tematycznych, w 1/3 przypadków bez określenia konkretnego czasu ich trwania. Było to powodem nerwowości w pracy nauczycieli i braku zadowolenia z niej. Nieumiejętność projektowania tematów dnia i dopasowania do nich odpowiednich treści programowych, słabe kompetencje prowadzenia ewaluacji widać było również w formułowaniu celów operacyjnych: poznawczych, kształcących i wychowawczych. 81,4% respondentów rozpisywało cele, ale tylko 60% z nich używało określeń czasownikowych. Niepokój budził ponadto fakt, że zdecydowana większość nauczycieli – 66,7% – nie uświadamiała sobie, że realizacja celów operacyjnych w efekcie daje uzyskanie konkretnych celów ogólnych. Ta grupa nauczycieli nie potrafiła odpowiedzieć na pytanie, jaki cel ogólny wynika z zapisów celów szczegółowych. W tej grupie było 27,0% nauczycieli uczących 16 i więcej lat, a także 24,5% nauczycieli młodych (pracujących od 3 do 9 lat w zawodzie). Pośród analizowanych celów operacyjnych 72% dotyczyło wyłącznie dydaktyki (opanowania wiedzy i umiejętności), a tylko 28% odnosiło się do zagadnień wychowawczych. Przypomnę, że w określeniu, jak nauczyciele rozumieją integrację, nie wskazywali oni, że proces dydaktyczny i wychowawczy też należy traktować całościowo. W przeprowadzanych zajęciach nie planowano świadomie sytuacji wychowawczych, które wynikałyby z założeń rozwijania osobowości dziecka, kształtowania jego postaw wobec siebie, drugiego człowieka, środowiska przyrodniczego czy kulturalnego. Nauczyciele (12,7%, z czego 8,8% to nauczyciele młodzi, pracujący w szkole nie dłużej niż 9 lat) pomijali w zapisach cele wychowawcze, a w 12 scenariuszach lekcji, chociaż były one zaznaczone, trudno było doszukać się ich w realizacji przebiegu zajęć.

Co prawda nauczyciele uważali, że integracja pociąga za sobą wielostronną aktywność uczniów, lecz obserwacja prowadzonych zajęć w klasach I-III potwierdziła, że metody najchętniej stosowane to pogadanka i praca z książką. Tylko na 10 obserwowanych zajęciach, z czego 7 prowadziły osoby ze stażem pracy zawodowej 10-15 lat, zastosowano metody aktywne, tj. inscenizacje, gry dydaktyczne, metody sytuacyjne i symulacyjne, a także nauczanie problemowe. Nadal przeważały zajęcia, w których dominowała zbiorowa forma organizacyjna. Praca grupowa wystąpiła tylko na co 3. zajęciach⁵⁹, a sporadycznie (tylko 5 razy) obserwowano w klasie

⁵⁹ Być może zjawisko to wyjaśniają badania prowadzone wśród 248 uczniów szkół podstawowych w wieku 7-10 lat, z których wynika, że „Dzieci w szkole podstawowej wykazywały większą chęć do pracy indywidualnej lub z pomocą dorosłego. Dodatkowe wsparcie ze strony dorosłego malało z wiekiem uczniów (...). Z wiekiem zadania szkolne wymagały od uczniów zaangażowania już posiadanej wiedzy, a mniej ćwiczenia i umiejętności”, E. Baines, P. Blatchford, P. Kutrick, *Changes in grouping practices over primary and secondary school*, „International Journal of Educational Research” 2003, nr 39, s. 9-34.

pracę binarną. Przewaga metod opartych na słowie i zbiorowej formie organizacyjnej rzutowała na jedno- lub dwukierunkową komunikację pomiędzy prowadzącym i uczniami. Chociaż nauczyciele, określając, jak rozumieją integrację, zwracali uwagę, że dziecko ma być traktowane holistycznie, że jest podmiotem, że powinno być aktywne, to jednak bardziej były to zdania deklaratywne niż przekonanie, iż jest to ważny element kształcenia zintegrowanego, który powinien znaleźć potwierdzenie w praktyce.

Integracja w nauczaniu początkowym była widoczna przede wszystkim jako korelacja międzyprzedmiotowa. W klasach I-III nauczycielki zazwyczaj łączyły treści polonistyczne z przyrodniczymi, przyrodnicze z plastycznym i polonistyczne z muzycznymi, matematyczne z pracą – techniką. W trakcie 3 dni obserwacji w klasach I i II wystąpiła korelacja szersza, obejmująca 3 edukacje. Nauczyciele poprawnie łączyli różnorodne treści i obrazowali zjawiska z punktu widzenia kilku edukacji, ale bez żadnych trudności można byłoby je rozdzielić na tradycyjne przedmioty szkolne.

Zebrany materiał w roku szkolnym 2006/2007 potwierdza, że zdecydowanie lepiej (niż w 1999 roku) należy ocenić aspekt przygotowania się nauczyciela do zajęć. 48,1% podaje, że systematycznie pracuje nad zaplanowaniem zajęć. Obejmuje to tematy bloków i zagadnienia przewidziane na dany dzień. Nauczyciele mają już doświadczenie w projektowaniu treści nauczania w perspektywie nie tylko tygodnia, ale i całego roku. Uważają, że proces planowania nie jest dla nich trudny. 46,2% badanych nauczycieli mówi jednak, że planowanie jest uciążliwe, gdyż nie można korzystać z materiału wypracowanego 3 lata wcześniej, ponieważ każda klasa jest inna (o odmiennym potencjale umysłowym dzieci, zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych). Stanowi to problem nawet w rozplanowaniu treści w aspekcie czasowym, gdyż każdy zespół klasowy potrzebuje inną ilość czasu na utrwalenie, powtórzenie, usystematyzowanie wiadomości i opanowanie umiejętności. Aż 84,0% nauczycieli wykorzystuje gotowe, publikowane wzory rozplanowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, w tym tylko 27,4% respondentów modyfikuje je, dostosowując do swoich potrzeb. W tej grupie jest 43,2% nauczycieli dyplomowanych, ze stażem pracy więcej niż 16 lat, 31,4% mających stopień zawodowy nauczyciela mianowanego (z czego 18,6% podaje, że dokonuje zmian, korzystając z metodycznych materiałów publikowanych). Reszta prowadzących nie wypowiada się, czy dokonuje znaczących korekt, czy też bezrefleksyjnie powiela cudze pomysły.

Na tym tle trudno obiektywnie wnioskować, czy zawsze zapisywane w scenariuszach zajęć cele są wynikiem przemyśleń nauczyciela, czy też stanowią bezrefleksyjne i mechaniczne przeniesienie z dostępnych publikowanych opracowań metodycznych. Obserwacje zajęć oraz wnikliwa analiza przygotowania nauczyciela do zajęć prowadzą do wniosku, że planowanie to jest powierzchowne – brakuje w nim pojęć kluczowych i hierarchizacji treści kształcenia. Z nowoczesnego podejścia do dydaktyki ogólnej – jako dyscypliny mającej znamiona nauki empiryczno-analitycznej i humanistycznej – wynikają przesłanki oraz konsekwencje dla praktyki edukacyjnej, wśród których 1. dotyczy celów i zadań kształcenia. Nowego wymiaru nabierają cele kształcenia i samokształcenia człowieka, dlatego inaczej należy je stanowić

oraz operacjonalizować, przyjmując założenia aksjologiczne i wyprowadzane z nich nadrzędne wartości⁶⁰.

Przegląd dokumentacji nauczycieli wykazuje, że wszyscy oni ujmują cele szczegółowe w formie czasownikowej, lecz niestety cele ogólne nadal występują obok operacyjnych. Indywidualne rozmowy z nauczycielami utwierdzają mnie w przekonaniu, że zakres treściowy pojęć pedagogicznych dla nauczycieli jest nieostry, a tym samym niejednoznaczny, skąd biorą się nieścisłości i czasami błędy w zapisach. Zauważa się też nierównomierne rozłożenie celów dotyczących 7 edukacji. Najwięcej z nich dotyczy języka ojczystego, zaś w następnej kolejności jest edukacja środowiskowa i matematyczna. Rzadko występują cele z edukacji technicznej, a prawie wcale z kultury fizycznej. Zastrzeżenia budzi też zdecydowana przewaga celów dydaktycznych⁶¹. A przecież „szkoła w dobie współczesnej pełni wiele funkcji, jednak jedna z nich jest najważniejsza – wychowanie”⁶². Cele wychowawcze (te właśnie mają zazwyczaj formę celów ogólnych) występują w zapisach 3/4 analizowanych scenariuszy, a konkretnie uwidaczniają się tylko w 1/2 obserwowanych zajęć. Najczęściej sytuacje wychowawcze nie są świadomie planowane – na bieżąco wymuszają je reakcje i zachowania uczniów w trakcie trwania zajęć, dlatego oddziaływania wychowawcze nauczycieli są zdecydowanie częściej okazjonalne niż celowo zaplanowane.

Błędy i niedociągnięcia widoczne w zapisach oraz w realizacji celów kształcenia i wychowania negatywnie odbijają się na jakości tych procesów. S. Palka podkreśla, że tylko wtedy, gdy „precyzyjnie sformułujemy cele nauczania, potrafimy oszacować efekty działalności dydaktycznej, porównując wyniki osiągnięte z wynikami zamierzonymi, określonymi przez cele nauczania”⁶³, możemy mówić o skuteczności procesu nauczania. Cele są najważniejszym punktem odniesienia dla procesu edukacji, gdyż wynikają z wartości aksjologicznych, przesłanek psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, będąc w ścisłym związku z podstawą programową. Powinny się też wkomponowywać w założenia, zadania i funkcje szkoły na poszczególnych etapach organizacyjnych. Spore uchybienia w sposobie sformułowania celów szczegółowych, brak ich adekwatności w stosunku do celów nadrzędnych w kształceniu zintegrowanym, ale także zbyt ogólne ich zapisy w stosunku np. do zajęć realizowanych w ciągu 1 dnia, nie sprzyjają sprawności kształcenia⁶⁴. „Nauczyciel, przystępując do projektowania nauczania, formułuje cele, wybiera i strukturyzuje treści kształcenia, przygotowuje zadania do wykonania, rozpisując je na poszczególne czynności, planuje konkretne (sprzężone z celami) metody nauczania, formy organizacyjne, materiały dydaktyczne i czas przeznaczony na nauczanie, określa kryteria skutecznego działania i udzielania informacji zwrotnych. Projektuje przemyślane nauczanie w taki sposób, żeby odpowiadało to założonemu planowi uczenia się,

⁶⁰ S. Palka, *Pedagogika w stanie stworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 105.

⁶¹ Ciekawe badania (D. Stipek, P. Byler, *Early Childhood Education teachers. Do they practice what they preach*, „Early Childhood Research Quarterly” 2004, nr 19, s. 391) wykazały znaczącą spójność w celach nauczycieli i stosowanymi przez nich praktykami. Przykładowo, nauczyciele wykorzystujący relatywnie bardziej dydaktyczne podejście – instruktorzowe – dawali więcej zadań domowych (...) wykazywali zdecydowanie trafniejszy dobór dzieci do grup, zgodny z ich poziomem umiejętności. W praktyce ich działanie było kojarzone przede wszystkim z określonymi celami poznawczymi i kształcącymi, natomiast wyższe rozumowanie i rozwój społeczny był dla nich mniej istotny.

⁶² J. Medvecký, *Podiel humanizácie školy na poľudštení vzdelávania*, „Pedagogické rozhľady” 1998, r. 5, s. 6.

⁶³ S. Palka, *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1977, s. 19.

⁶⁴ Ibidem, s. 25.

potrzebom i zainteresowaniom poznawczym oraz stylom uczenia się uczniów. Po zakończeniu zajęć analizuje, ocenia i usprawnia swój projekt nauczania według osiągnięć uczniów i jego ujemnych stron. Takie aktywno-twórcze postępowanie i odniesienie się do projektowania nauczania pozwalają weryfikować plan kształcenia w nastawieniu na rozwój >uczenia się ucznia<, zorientowany na kluczowe kompetencje⁶⁵.

Analizując obserwowane przez 30 dni zajęcia i ich scenariusze, można stwierdzić, że podawanie wiadomości jest popularnym w klasach I-III modelem nauczania. Zazwyczaj nauczyciel przekazuje wiedzę deklaratywną (o czymś) lub proceduralną (jak coś wykonać)⁶⁶. Odwołując się do dydaktyki ogólnej, należy zauważyć, że podający tok zajęć powinien zawierać następujące po sobie ogniwa: uświadomienie uczniom celów zajęć, opracowanie nowego materiału, uogólnienie, kontrolę i ocenę zadania pracy domowej. Od uświadomienia celów i zadań zależy motywacja, aktywność i koncentracja uczniów na zajęciach. Niestety ten element jest w zasadzie pomijany we wczesnej edukacji. Rozpoczynając zajęcia, nauczyciel jedynie 4 razy poinformował uczniów, czego będzie dotyczyła lekcja, jednak brakło dopowiedzeń, dlatego warto się tych zagadnień nauczyć. Nie było też zachęty wzbudzającej zainteresowanie dzieci, np. o ciekawych i atrakcyjnych tematach czy metodach pracy. Nauczycielskie przygotowanie do zajęć (w formie scenariuszy lub konspektów) w pierwszych punktach dotyczyło wprowadzenia nowego materiału. Nagminne stosowanie pogadanki wiązało się z dwukierunkowym układem komunikacji. Polegała ona na rozmowie nauczyciela z uczniami, w której prowadzący przewidywali uzyskane od dzieci odpowiedzi. „Pedagogiczne walory pogadanki są ściśle uzależnione od umiejętności formułowania pytań działających na uczniów poprzez »uruchomienie« ich sfery emocjonalnej i intelektualnej”⁶⁷. Pytania nauczycieli kierowane były do całej klasy, a w przypadkach, gdy uczniowie nie odpowiadali na nie, prowadzący zadawał czasem nawet kilka dodatkowych, bardziej szczegółowych lub wycofywał się z tego pytania, zadając zupełnie inne, które formułował w trakcie przebiegu zajęć. Dostrzegając zalety tej słownej metody nauczania, należy przypomnieć, że konieczne jest podsumowanie wyników rozmowy, wyciągnięcie wniosków lub uogólnień – niestety tylko w 1/2 przypadków miało to miejsce. Nauczyciel odwoływał się do doświadczeń uczniów, do znanych im zjawisk, wiedzy, którą posiadali, a która łączyła się z omawianym zagadnieniem. W 1/3 przypadków pogadanka miała charakter wstępny, wprowadzający do tematu, a także w 1/3 obserwowanych zajęć służyła nauczycielowi do rozwinięcia i opracowania tematu zajęć. Jedynie w 2 przypadkach nauczyciel wybrał ją do utrwalenia materiału (z zagadnień przyrodniczych).

Słabo widoczne w kształceniu zintegrowanym było ogniwo uogólnienia nowego materiału. Sporadycznie dokonywał tego sam nauczyciel (np. określał, co to jest rzeczownik, czasownik, dziesiątkowy układ pozycyjny itd.). Nie akcentowane były jednak wyniki analizy wstępnej, generalizacji, różnicowania, syntezy – tak ważnych w młodszym wieku szkolnym operacji logicznych, które odgrywają istotną rolę w procesie uogólniania i kształtowania elementarnych pojęć. Nauczyciele uważają, że dzieci w nauczaniu początkowym są za małe, aby można je było włączyć w aktywność

⁶⁵ B. Sihelsky, *Ako projektovať vyučovanie?*, „Pedagogické rozhľady” 2002, nr 3, s. 5.

⁶⁶ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997, s. 44.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 80.

intelektualną, prowadzącą do uogólnień, dlatego wolą sami podawać reguły, prawa, tworzyć podstawowe określenia definicyjne, zgodne z programem nauczania.

Sposób utrwalenia wiadomości odbywał się poprzez ćwiczenia sprawdzające, które systematyzowały i porządkowały wiadomości lub utrwały umiejętności. Spotkałam się też z pytaniami nauczyciela kierowanymi do uczniów: „czego nauczyliście się w dniu dzisiejszym lub na dzisiejszych zajęciach?”, na które dzieci odpowiadały po kolei, co robiły (a nie czego się nauczyły). Przytoczone przykłady dowodzą, że nauczyciele wybierają tzw. powtarzanie łańcuchowe, w układzie takich samych jak na zajęciach i generalnie nieróżniących się form utrwalania nowego materiału.

W ogniwach kontroli i oceny oraz zadawania pracy domowej również występują niedostatki, wśród których najczęściej pojawia się problem powierzchowności informacji zwrotnych, nie zawsze dostarczanych we właściwym czasie.

Nauczyciele pracujący aktualnie w nauczaniu początkowym mieli od kilku lat dużo sposobności, aby ich wiedza o aktywnych metodach nauczania była pełniejsza. Biorąc pod uwagę indywidualne potrzeby każdego dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym, należałoby pamiętać o słowach R. Więckowskiego: „metody nauczania muszą z natury rzeczy uwzględniać w swoim założeniu nie tylko treści kształcenia, ale również »adresatów« tychże treści – uczniów, ich wiek, właściwości rozwojowe, środowiskowe, społeczne i regionalne”⁶⁸.

Dostępność na rynku literatury metodycznej w zakresie wykorzystywania tych metod w szkole, szeroka oferta doskonalenia nauczycieli bardzo często w całości jest poświęcona aktywizacji uczniów lub zawiera takie moduły. Konkretnych efektów nie widać jednak w praktyce szkolnej. Podczas 30 dni zajęć uczniowie 7 razy mieli okazję pracować metodami aktywnymi, tj. metoda sytuacyjna, drama, metoda projektów, dyskusja i kula śniegowa. Metody oparte na słowie (pogadanka, opis, opowiadanie, praca z książką) przeważały w edukacji polonistycznej i związane były z dominującą strategią opartą na przyswajaniu wiadomości. Dużą wartość dydaktyczną w nauczaniu początkowym ma metoda pracy z tekstem, która eksponowana była poprzez czynności cichego czytania ze zrozumieniem, podkreślanie wyrazów trudnych i niezrozumiałych, redagowanie odpowiedzi ustnych na pytanie postawione przez nauczyciela lub zamieszczone w podręcznikach, a także odczytywanie fragmentów tekstu. W edukacji wczesnoszkolnej korzystanie z tej metody jest w pełni uzasadnione i zgodne z podstawowymi umiejętnościami koniecznymi do opanowania przez uczniów. Metody wykorzystujące działanie praktyczne występowały w tych częściach zajęć, w których wiodącą była edukacja plastyczna, techniczna i matematyczna. Tylko 9 razy dzieci miały okazję doświadczyć strategii emocjonalnej, gdyż na zajęciach zaplanowane były metody impresyjne lub ekspresyjne. Strategia nauczania problemowego i związany z nią problemowy tok zajęć rozwija zdolności poznawcze uczniów, które kształtują się poprzez stawianie pytań i formułowanie propozycji odpowiedzi na nie. W filozofii nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej widnieje zapis „pokochać pytania bardziej niż odpowiedzi”⁶⁹ i dalej – „dialog z dziećmi, a zwłaszcza zadawane przez uczniów pytania, torują drogę nauczycielowi poprzez realizowany program”⁷⁰. Wynika z tego, że dzieci szkolne

⁶⁸ R. Więckowski, *Nauczanie różnicowane*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 51.

⁶⁹ *MEN o reformie programowej kształcenia zintegrowanego...*, s. 5-6.

⁷⁰ *Ibidem*.

już od najmłodszych lat należy wdrażać do poznawania świata przez odkrywanie. Daje ono nie tylko trwalsze i głębsze opanowanie wiedzy, ale zapewnia też wszechstronny rozwój zdolności poznawczych⁷¹. Uczeń kształtuje ponadto postawę badawczą, jest otwarty na twórczość, ma szansę rozwijać myślenie dywergencyjne. Spontaniczna ciekawość dzieci 7-9-letnich może być zaspokojona w postawieniu ich w sytuacji badawczej. Sens uczenia się poprzez rozwiązywanie problemów jest bezpośrednio związany z umiejętnością ich wywoływania przez nauczyciela i utrzymywania silnych przeżyć emocjonalnego zaangażowania. Praktyka edukacyjna pokazuje, że strategia problemowa nie jest doceniana i tym samym stosowana w edukacji dzieci młodszych. Sporadycznie (jedynie 6 razy) nauczyciele planowali nauczanie problemowe, niestety jednak zadawali pytanie, które zawierało określoną kwestię, ale jego rozstrzygnięcie nie było związane z problemowym tokiem nauczania. Obserwacje i rozmowy z nauczycielami potwierdzają, że mają oni bardzo uproszczoną wiedzę o strategii problemowej, dlatego pomijają fazę analizy sytuacji problemowej i etap weryfikacji problemów. W obserwowanych zajęciach uczniowie poznawali nowe zagadnienia nie poprzez działanie i bezpośrednie doświadczenie, ale w sposób pośredni – przez opowiadanie nauczyciela, opis, ilustracje, modele, schematy. W dużym stopniu nauczanie odbywało się poprzez podawanie zbyt dużej dawki informacji, przez wypełnienie zeszytów ćwiczeń, kart pracy, omawianie kilku podobnych tekstów, robienie notatek. Na każdych zajęciach można było zauważyć dobrze realizowaną korelację międzyprzedmiotową, ale już wewnątrzprzedmiotowa wystąpiła jedynie 8 razy. Z prowadzonych lekcji wynika, że nauczyciele „na siłę” łączą niektóre treści z różnych edukacji. Sztuczne integrowanie zagadnień matematycznych w klasie III może w efekcie mieć skutki negatywne, takie jak obniżenie jakości kształcenia. Zdecydowanie łatwiej jest scalać treści matematyczne z innymi edukacjami w klasie I i jest to w pełni uzasadnione.

Praktyka życia szkolnego dowodzi, że dyrektorzy nieco odstępują od zasady, iż w nauczaniu początkowym uczy 1 nauczyciel. W szkołach, z którymi miałam bezpośredni kontakt, w ponad 1/3 klas I-III muzykę, wychowanie fizyczne i we wszystkich klasach język angielski prowadzili nauczyciele-specjaliści. Rzutowało to na zupełny brak korelacji między edukacjami wyłączonymi poza oddziaływanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Rzeczywistość szkolna warunkowała planowanie tych lekcji i umieszczane one były jako „pierwsze” lub „ostatnie” w rozkładzie dnia dziecka w szkole. Wychowawca klasy nie ma możliwości dokonywania korekt, przesunięć czy modyfikacji tego planu, gdyż jest on wkomponowany w układ zajęć dla całej szkoły podstawowej. Sala gimnastyczna, boisko szkolne, obiekty rekreacyjno-sportowe są więc jedynie w określonych godzinach zarezerwowane dla dzieci młodszych.

Dokonując uogólnienia, można stwierdzić, że kształcenie zintegrowane łączone jest przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przede wszystkim z dostrzeganiem naturalnej potrzeby dzieci całościowego odbioru otaczającego świata. Sprowadzając tę ideę na grunt praktyki szkolnej, nauczyciele łączą elementy różnych dziedzin edukacyjnych na jednych zajęciach, przy czym dowolnie regulują sobie czas przeznaczony na lekcje i przerwy między nimi. Elementy poszczególnych edukacji są planowane w blokowym ujęciu tematycznym, który jest rozpisany na moduły tygodniowe i dzienne.

⁷¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 223-242.

Nauczyciel nauczania początkowego ma w szkole szczególną rolę do wypełnienia – wprowadza dzieci w złożony proces poznawania otaczającego świata, jest wychowawcą, ale także opiekunem, dba o wielostronny rozwój uczniów. Wymaga się od niego wiedzy psychologicznej o etapach rozwoju dzieci, jak również wiedzy z różnorodnych dziedzin edukacji, tj. język ojczysty, matematyka, środowisko społeczno-przyrodnicze, muzyka, plastyka, kultura fizyczna, technika. Szczególnie wartościowe u nauczyciela są umiejętności pozwalające na integrowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego w ciekawy sposób. Na początkowym szczeblu edukacji nauczyciel pełni także kluczową rolę organizatora, dlatego tworzenie zajęć w formie zintegrowanej wymaga od niego nie tylko twórczych pomysłów, ale przede wszystkim wiedzy na temat integracji, jej założeń i celów. Nie można zatem zapomnieć, że zespoły klasowe osiągają wysokie wyniki nauczania, jeżeli:

- nauczyciel czyni uczniów odpowiedzialnymi za wykonanie zadania jasno określonymi standardami;
- lekcje są spójne i nawiązują do już nabytej przez dzieci wiedzy;
- zajęcia koncentrują się przede wszystkim na zrozumieniu;
- dzieci są aktywnymi uczestnikami dyskusji z nauczycielem, a nauczycielowi zależy na ich pytaniach, pomysłach, rozwiązaniach i interpretacjach⁷².

Rozpatrując umiejętności nauczycieli w realizowaniu kształcenia zintegrowanego, pewne niedociągnięcia widoczne są zarówno wśród nauczycieli młodych, jak i tych pracujących w nauczaniu początkowym przez długie lata. Największą aktywność w doskonaleniu swojej pracy pedagogicznej poprzez urozmaicenie zajęć, stosowanie metod aktywnych, niezależnie od miejsca pracy i środowiska, wykazuje grupa nauczycieli, będąca w okresie stażu zawodowego na stopień nauczyciela dyplomowanego.

Zaprezentowane i omówione wyniki badań, dotyczące znajomości kształcenia zintegrowanego, opinii o integracji w edukacji wczesnoszkolnej, praktycznej realizacji tej idei w klasie szkolnej, prowadzą do wniosku, że istnieje duża rozbieżność pomiędzy deklarowanymi przez nauczycieli umiejętnościami i ich wiedzą o integracji a praktyką szkolną. Specyfika rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym odpowiada koncepcji zintegrowanego kształcenia, w którym ukazują się fakty, zjawiska, procesy w różnych ujęciach, z rozmaitych punktów widzenia i w odmiennych aspektach, aby w umyśle ucznia powstał scalony obraz rzeczywistości. Założenie to, choć słuszne z punktu widzenia psychologii oraz pedagogiki, nie łatwo jest nauczycielowi wdrażać w codzienną pracę dydaktyczną i wychowawczą. Idea wielostronnej aktywności, rozbudzanie ciekawości poznawczej, rozwijanie twórczych postaw u dzieci nie zawsze również znajduje odzwierciedlenie w praktycznej realizacji nauczania zintegrowanego.

Dokonując uogólnienia przedstawionego materiału faktograficznego, trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że „edukacja wczesnoszkolna obejmuje szeroki zakres problemów, które wymagają przedyskutowania, zarówno teoretyków, jak i praktyków. Rozmijanie się praktyki szkolnej z teorią i wynikami badań pedagogicznych jest faktem”⁷³.

⁷² D. Stipek, P. Byler, *Early Childhood Education teachers. Do they practice what they preach.* „Early Childhood Research Quarterly” 2004, nr 19, s. 386.

⁷³ J. Adamek, *Aktualne problemy edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2003, nr 11, s. 15.

3. Komunikacyjny wymiar edukacji

3.1. Interakcje społeczne w procesie edukacji

Znajdując się w sytuacjach społecznych, czyli wówczas, kiedy spotykamy się z innymi osobami, wchodzimy z nimi w interakcje o różnym stopniu intensywności, komplikacji i czasie trwania. Kiedy wzajemnie się informujemy, coś uzgadniamy, zadajemy pytanie lub na nie odpowiadamy czy prowadzimy rozmowę towarzyską, to wspólną cechą tych czynności jest ich komunikacyjny charakter¹. Wymienione przykłady interakcji krótkotrwałych w codziennym życiu są dopełniane świadomie prowadzonymi, długotrwałymi i nieustannymi interakcjami, do których zaliczyć można np. wychowywanie dzieci – w tym procesie zarówno rodzice, jak i wychowawcy dążą do uzyskania określonych efektów wychowawczych poprzez wybrane oraz akceptowane przez siebie metody.

Zagadnieniem tym zajmował się m.in. L.S. Cottrell Jr., który zakładał, że każdy element społecznego zachowania można zrozumieć, traktując go jako funkcjonalną część sytuacji będącej interakcją określonych osób. W sytuacji takiej jednostka rozwija swój własny system reakcji, ale także włącza w niego reakcje innej osoby (lub osób). Jest to zjawisko wzajemnego reagowania na siebie, połączone z procesem uczenia się, polegającym na uwzględnianiu reakcji partnerów interakcji².

Nieco inną koncepcję stworzyli J.W. Thibaut i H.H. Kelley, którzy interakcję rozumieją jako zjawisko wytwarzania i wzajemnego prezentowania przez ludzi określonych zachowań oraz wytworów, ale także ich porozumiewania się ze sobą. W analizie interakcji nie chodzi o proste reakcje poszczególnych osób biorących udział w tym procesie, lecz o ciągi zachowań, składające się z następujących po sobie aktów motorycznych lub werbalnych, mających cechy organizacji sekwencyjnej – są więc one skierowane na osiągnięcie pewnego stanu końcowego lub określonego celu. Autorzy uważają, że ciągi takich zachowań występują wówczas, kiedy zostają zaktualizowane konkretne nastawienia, będące stałymi orientacjami organizmu. Chodzi tu o ocenę wymiany bodźców, reakcji i o zachodzącą w trakcie interakcji wymianę nagród oraz kar. Zakłada się, że interakcje między ludźmi mają charakter wybiórczy, tzn. w kontaktach z określonymi jednostkami ujawniają się nastawienia powodujące wystąpienie pewnych ciągów zachowań, ale również, że za partnera interakcji jesteśmy skłonni wybierać tylko niektóre osoby³.

Za rozumieniem interakcji jako podstawowego zjawiska konstytuującego jednostki wobec siebie opowiadał się symboliczny interakcjonizm, za którego twórcę uważa się G.H. Meada. Przyjęto w nim założenie, że interakcja jest samoistnym procesem twórczym, pierwotnym wobec działających na nią czynników zewnętrznych (socjokulturowych) i wewnętrznych (biopsychicznych). Osoby wchodzące w interakcję wytyczają swoje postępowanie przez interpretację gestów i czynności, co oznacza, że zachowanie partnera wywołuje reakcję dopiero po dokonaniu interpretacji tej czynności. Interakcja nie jest zatem prostym spotkaniem osób, ale ma ona strukturę złożoną, w której wszystkie elementy są ściśle ze sobą powiązane. Działania połączone

¹ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987, s. 280.

² Ibidem, s. 282.

³ Ibidem, s. 282.

urzeczywistniają się poprzez dopasowywanie i wiązanie różnorodnych działań podmiotów interakcji⁴.

Interakcja jest pojęciem wieloaspektowym, gdyż odnosi się do rozmaitych i wzajemnych wpływów jednostek na siebie. Jest także określeniem niezmiernie szerokim, ponieważ dotyczy wielu poziomów i zakresów oddziaływań⁵. Najogólniej mówiąc, można przyjąć, że „interakcja to splot wielorakich aspektów wzajemnego wpływu jednostek na siebie w skali makro i mikro, dotyczących (...) kontaktów międzyludzkich i uwarunkowanych najróżniejszego typu zmiennymi⁶ (np. status społeczny, typ osobowości, poziom wiedzy, wiek jednostek).

W pedagogice i psychologii szczególnego znaczenia nabierają interakcje pomiędzy nauczycielem i uczniem w procesie edukacyjnym. Stanowią one istotę procesu dydaktyczno-wychowawczego, gdyż ich podstawą są stosunki społeczne. „W idealnej sytuacji szkoły powinny być miejscem, gdzie zarówno personel, jak i dzieci są (...) świadomi tego, co dzieje się w każdym momencie społecznej interakcji i uwarunkowani na rolę, jaką ta interakcja odgrywa w pomaganiu jednostkom, kiedy formułują opinie o sobie samych i o innych”⁷.

Złożoność interakcji zachodzących w edukacyjnych układach interpersonalnych pomiędzy wychowawcą i uczniem należy także rozpatrywać w kontekście modelowania. Reakcje i zachowania nauczyciela oraz uczniów są obserwowane, a w sytuacjach podobnych stanowią model do kształtowania się u dzieci wzorów interakcji z dorosłymi i rówieśnikami.

Rozważając nad zagadnieniem porozumiewania się 2 podmiotów w aspekcie czynności nauczyciela i ucznia, podejmowanych dla realizacji celów dydaktycznych, wyodrębnić można 2 główne dziedziny aktywności nauczyciela: wykładanie i zadawanie pytań. Czynności komunikacyjne nauczyciela związane są z ogólną organizacją procesu uczenia się. Obejmują one motywowanie uczniów do podejmowania aktywności poznawczej i społecznej oraz przekaz treści merytorycznych. Ważne są ponadto komunikaty dyscyplinujące i kierujące przebiegiem procesu kształcenia. Można zatem wyróżnić interakcje o charakterze dydaktycznym, kierowniczo-instruktażowym i dyscyplinarnym. Podział taki jest tożsamy z rodzajami interakcji wyróżnionymi przez P. Jacksona⁸. Różni naukowcy w odmienny sposób opisują i charakteryzują ludzkie porozumiewanie się. W definicjach ilościowych podkreśla się, że „porozumiewanie się opisuje każdą zazwyczaj bezpośrednią interakcją pomiędzy dwoma osobami. Badacze społeczni nazywają taką interakcję diadą. W znaczeniu ilościowym można więc zamiennie używać określeń »porozumiewanie się w diadzie« i »porozumiewanie się interpersonalne« (...) definicja jakościowa mówi, że porozumiewanie

⁴ W. Kubiak, *Interpretatywny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego*, [w:] *Nauczyciel – Uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, pod red. M. Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 73.

⁵ Zob. T.H. Newcomb, R.H. Turner, *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*, tłum. H. Muszyński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970; A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1980.

⁶ A. Szczurek-Boruta, *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowanie społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*, [w:] *Nauczyciel – uczeń...*, s. 121.

⁷ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka Poznań 1998, s. 307.

⁸ Inf. za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995, s. 137.

się zachodzi wtedy, gdy ludzie traktują siebie nawzajem jako indywidualności”⁹. W oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych mamy do czynienia z kontaktami osoby dorosłej z dzieckiem lub grupą uczniów. Sposoby porozumiewania się z grupą klasową bywają różne, a zależą od tego, czego dotyczy wymiana myśli i jaki jest jej cel, jak również od właściwości nauczyciela, od tego, czy jest on zwolennikiem dominującego, czy integrującego stylu działania, czy postępuje autokratycznie, czy demokratycznie, czy opowiada się za podającym, czy aktywizującym nauczaniem¹⁰. W przekazie jednostronnym zamiast porozumienia mamy do czynienia z odbiorem komunikatu, gdyż odbiorca jest biernym słuchaczem, który tylko odczytuje komunikat nadawczy. Taki sposób komunikacji wiąże się z wydawaniem poleceń, nakazów, zakazów, moralizowaniem, komenderowaniem, dyrygowaniem, pouczeniem, osądzaniem, które dalekie są od zasad podmiotowości oraz partnerstwa¹¹.

Skuteczne porozumienia się powinno być procesem dwu- lub wielokierunkowym, a nie jednokierunkowym. Przekaz jednorowy od nauczyciela do ucznia ma charakter jednostronny – nie ma w nim zaangażowania dziecka, dlatego nauczyciel nie otrzymuje informacji zwrotnej, która byłaby potwierdzeniem, czy i na ile zagadnienia zostały zrozumiałe. Brak zachęty do zadawania pytań ogranicza wyjaśnienia, mogąc tym samym prowadzić do zniekształceń w procesie nabywania wiedzy i umiejętności. Innym sposobem porozumiewania się nauczyciela z uczniem jest wymiana komunikatów w 2 kierunkach podczas interakcji diadowej pomiędzy nauczycielem i dzieckiem¹². W takim układzie w przypadkach, gdy uczeń czegoś nie rozumie lub coś nie zostało dostatecznie wyjaśnione – dopuszcza się pytania dziecka. Sposób ten pozwala na bieżąco usuwać błędne skojarzenia i niezrozumiałe dla ucznia wiadomości, czemu sprzyja zadawanie pytań, formułowanie wniosków i uogólnień. Zaplanowanie pytań uczniów w przebiegu zajęć może polegać na wydzieleniu kilku minut na pytania, wyjaśnienia i tłumaczenia lub w trakcie realizacji zapoznawania z nowym materiałem można systematycznie i na bieżąco kierować do dzieci pytania (lub zachęcać ich do pytań), aby przekonać się, czy i na ile rozumieją merytoryczne treści lekcji.

Bardziej optymalnym dla efektów nauki szkolnej sposobem porozumienia się jest nie tylko dwutorowe komunikowanie się nauczyciela z uczniami, ale również interakcje dzieci najbliższej siedzących między sobą. Oczywiście jest, że pozornie może się wydawać, iż sytuacja taka może zaburzyć prawidłowy tok nauki i negatywnie wpływać na dyscyplinę zewnętrzną. Należy jednak podkreślić, że wyjaśnienia kolegów czy udzielanie im wyjaśnień ma duże znaczenie w uczeniu się. Szczerłość i zaufanie do kolegów z klasy oraz sposób przekazu wyjaśnień mogą okazać się cenną metodą korygowania informacji. Nie można też zapomnieć, że stwarzanie takich sytuacji pozwala dzieciom nabywać i doskonalić umiejętności komunikowania się oraz porozumiewania. Wartościowym z punktu widzenia dydaktycznego oraz wychowawczego jest rozszerzony sposób komunikowania się uczniów między sobą. Uważa się, że takie ukierunkowane porozumiewanie się jest najbardziej skuteczne.

⁹ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, tłum. G. Skoczylas, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007, s. 20.

¹⁰ Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1987, s. 403.

¹¹ J. Poplucz, *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności prakseologii do pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984, s. 133.

¹² D. Fontana, *op. cit.*, s. 309.

Nauczyciel pełni rolę inspiratora działań, pozwalając uczniom na wzajemne porozumiewanie się ze sobą i wysyłanie informacji w wielu kierunkach. Nadal jest on przy tym odpowiedzialny za organizację procesu uczenia się, przekazywania informacji, czuwa nad samodzielną pracą uczniów oraz kontroluje jej wykonanie¹³. Wielokierunkowe porozumiewanie się jest uzasadnieniem zespołowej pracy uczniów w poszukującym toku zajęć szkolnych. Grupowa forma organizacji zajęć rozwija samodzielność myślenia uczniów, uczy rozwiązywania problemów na zasadzie szerokiej wymiany informacji, eliminuje błędy, pozwala na konfrontację swoich wiadomości z wiedzą rówieśników. Potwierdzają to badania nad pracą zespołową uczniów, w której nauczyciele stali z boku, a dzieci proponowały i uzasadniały pomysły innym członkom grupy. Nauczyciele byli zachęceni, by prowadzić i inspirować grupę, nie zaś kontrolować. Do tego istotne były także przemyślane, ciekawe i oryginalne zadania dla grupy. Wyniki tych badań sprowadzają się do wniosków, że praca w grupach na poziomie szkoły podstawowej powinna być wdrażana, aby zmaksymalizować szansę uczniów na podawanie pomysłów i wyjaśnianie ich w sytuacjach, w których nauczyciele nie biorą bezpośredniego udziału. Nie wolno jednak przeoczyć wagi wsparcia nauczyciela przy zadaniach koncentrujących się wokół dzielenia się pomysłami i dyskusji¹⁴. Wyniki badań sugerują, że wraz z wiekiem uczniów zmieniają się praktyki dotyczące pracy zespołowej. Jednakże w naturze tych zmian nauczyciele nie wykorzystują w większości potencjału uczniów, gdyż w praktyce szkolnej obserwuje się ograniczone wykorzystywanie zadań, których celem jest promowanie interakcji między uczniami w szkole podstawowej¹⁵.

Korzystając z rozległej wiedzy o interakcjach międzyosobowych i dostrzegając jej przydatność w szkolnej praktyce, R.J. Arends¹⁶ mówi o interakcyjnych funkcjach nauczyciela, które są nadrzędne w stosunku do innych jego zadań. Interakcje międzyosobowe w klasie odnoszą się do różnych poziomów oraz aspektów oddziaływań nauczyciela i uczniów. Mogą dotyczyć zakresu wymagań, sposobu kontroli, oceny, form aktywności czy atmosfery zajęć. Można rozpatrywać je także ze względu na liczbę inicjowanych wypowiedzi kierowanych do poszczególnych uczniów w formie interakcji typu: uczeń mówi – nauczyciel reaguje na jego odpowiedź – uczeń dokonuje zmian, modyfikuje sposób wypowiedzi. Pośród wielu kryteriów klasyfikacji czynników wpływających na interakcje z pracą szkoły dobrze korespondują następujące czynniki. 1 grupa obejmuje czynniki społeczno-pedagogiczne, czyli sympatie ucznia wobec nauczyciela, warunki, w jakich przebiega interakcja, oceny dziecka z przedmiotu nauczania, zachowania, styl kierowani wychowawczego nauczyciela. Do 2 kategorii zaliczyć można cechy osobowości zarówno ucznia, jak i nauczyciela, które nie są obojętne dla przebiegu i końcowego efektu interakcji. Znaczenie właściwości osobowościowych jest istotne, a także udowodnione w badaniach, choć zjawisko to jest w złożonej rzeczywistości szkolnej trudne do uchwycenia¹⁷.

¹³ Z. Putkiewicz, *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1973, s. 29-31.

¹⁴ C. Howe, A. Tolmie, A. Thurson, K. Topping i inni, *Group work in elementary science: organisational principles for classroom teaching*, „Learning and Instruction” 2007, nr 17(5), s. 561.

¹⁵ P. Kutnick, P. Blatchford, E. Baines, *Pupil groupings in primary school classrooms: Sites for learning and social pedagogy?* „British Education Research Journal” 2002, nr 28, s. 188-226.

¹⁶ R.J. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994, s. 246.

¹⁷ A. Szczurek-Boruta, *op. cit.*, s. 121, 130.

3.2. Komunikacja a dialog edukacyjny

Odnosząc się do raportu J. Delorsa¹⁸ i treści 1. z filarów edukacji, nazwanego „uczyć się, aby działać wspólnie”, warto zwrócić uwagę, że twórcy raportu podkreślają, iż siłą napędową w najbliższej przyszłości będzie umiejętność współpracy i współdziałania, a także nawiązywanie pozytywnych oraz wartościowych relacji interpersonalnych. Odkrywanie „Innego” poprzez pokonywanie trudności, przełamywanie barier w kontaktach z ludźmi oraz rozumienie drugiego człowieka wzbogaci doświadczenia o radość ze wspólnego wysiłku i celowego zaangażowania się jednostki w budowanie relacji z innymi ludźmi.

Specjaliści od relacji interpersonalnych uważają, że każda informacja zawiera w sobie 2 istotne elementy: treść i aspekt relacyjny. Wymiar treściowy dotyczy słownego stwierdzenia i wynika bezpośrednio z przekazywanej wiadomości. Komponent relacyjny wiąże się z kolei z uczuciami mówiącego do drugiej osoby, czyli sympatią, niechęcią, spokojem, życzliwością czy nieakceptacją. W kontekście jakościowego analizowania procesu porozumiewania się relacyjny wymiar wiadomości często jest ważniejszy niż treściowy¹⁹. Jest to niezmiernie ważne dla efektu konsekwencji edukacyjnych, zważywszy na fakt, że porozumiewanie się jest nieodwracalne, gdyż wypowiedzianych słów ani zachowań nie da się cofnąć czy powtórzyć w dokładnie takich samych relacjach i warunkach. Cokolwiek zatem zrobimy, zawsze dostarczamy osobom, z którymi wchodzimy w relacje, informacji o sobie, o tym, co myślimy, jakie są nasze przekonania, emocje i uczucia.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* komunikacja interpersonalna przedstawiona została jako „podejmowanie w określonym kontekście wymiany werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu uzyskania lepszego rodzaju współdziałania, koordynacji ludzkiej aktywności; jej funkcję stanowi zatem uzgadnianie celów i zadań”²⁰. Autorzy w definiowaniu tego pojęcia podkreślają, że jest to zawsze proces dwukierunkowy, dwustronny. Wskazuje na to także Z. Nęcki, pisząc, że komunikacja to również wymiana myśli i poglądów, która zmierza do osiągnięcia współdziałania, dojścia do porozumienia, do zrozumienia intencji i celów innej osoby, aby uzgodnić sposób spostrzegania świata i tworzenia podobnych schematów w umysłach osób kontaktujących się²¹.

W modelu komunikacji dwu- lub wielokierunkowej w praktyce szkolnej zakłada się, że komunikaty są zarówno wysyłane przez nauczyciela, jak też odbierane, interpretowane i dyskutowane na forum klasy lub indywidualnie z uczniami. Taki sposób postępowania stwarza natychmiastową możliwość informacji zwrotnej co do korekty lub weryfikowania informacji. W sposób naturalny kształtowane lub wyjaśniane są u uczniów również nawyki i umiejętności komunikowania się²². Wzorce poprawności wyrażania swoich poglądów i myśli, unikanie dwuznaczności,

¹⁸ *Edukacja, jest w niej odkryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 85-98.

¹⁹ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *op. cit.*, s. 16.

²⁰ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 707-713.

²¹ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996, s. 109.

²² M. Śnieżyński, *Szuka dialogu – teoretyczne rozważania a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 23-24.

zwięzłość, precyzja oraz trafność języka są dla dzieci dobrym przykładem do naśladowania. Z tego też względu nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, aby stworzyć w klasie atmosferę sprzyjającą rozmowie, zadawaniu pytań, dyskusji. Otwarte pytania prowadzące, zachęta do wymiany zdań i życzliwe nastawienie do uczniów ośmielają dzieci do wyrażania swoich poglądów.

Komunikacja – jako proces wymiany myśli oraz uczuć, a także przesyłanie i odbieranie informacji między ludźmi – odbywa się w sposób werbalny (słowny) oraz niewerbalny (za pomocą gestów i mimiki twarzy). Pełni ona ważne funkcje poznawcze, społeczne, psychologiczne i pedagogiczne²³. Komunikacja werbalna i niewerbalna wzajemnie przenikają się i łączą, nawet wtedy, gdy osoby komunikujące się są tego faktu nieświadome. Badania amerykańskie i brytyjskie potwierdziły tezę, że „mowa w klasie musi zajmować najistotniejsze miejsce we wszystkich rozważaniach na temat podstawowych czynników wpływających na naukę”²⁴. Wynika to z faktów obserwowalnych w klasie, w której 2/3 czasu lekcyjnego przypada na mówienie, 2/3 wypowiedzi należy do nauczyciela i również 2/3 uwag nauczycielskich dotyczy dyscypliny oraz spraw organizacyjnych. Znaczenie mowy w klasie szkolnej związane jest zatem z kształceniem dyscypliny i kontrolą nad uczniami²⁵. Z faktu tego jednoznacznie wynika, że istotą komunikowania się w klasie szkolnej jest dominacja języka mówionego, dlatego – mając na uwadze wiek dzieci w edukacji wczesnoszkolnej – trzeba pamiętać, że nie należy stosować sformułowań zbyt ogólnych. Dla uczniów czytelne są komunikaty wyrażane za pomocą rzeczowników i dopełniających je w określeniu przymiotników, ponieważ ułatwiają one zrozumienie sensu przekazywanych informacji. Równie pożądana jest osobowa forma czasowników i nieużywanie pojęć abstrakcyjnych.

Komunikacja to również swoisty rodzaj kontaktu emocjonalnego nauczyciela i dzieci. Ta o charakterze werbalnym ma duże znaczenie w porozumiewaniu się i rozumieniu nauczyciela oraz dzieci pomiędzy sobą. Istotne cechy komunikacji werbalnej sprowadzają się do zwięzłego i precyzyjnego formułowania myśli przez nauczyciela²⁶. Konkretność i jasność wypowiedzi wpływa na jednoznaczność przekazu. „Należy jednak unikać obniżania poziomu wypowiedzi językowej nauczyciela do poziomu języka, którym operują uczniowie, gdyż prowadzi to do infantylizmu (...) znaczenie komunikacji werbalnej jest w edukacji bardzo duże, bowiem inspiruje i stymuluje aktywność dzieci, a bez aktywności nie ma efektu edukacyjnego”²⁷.

Poza komunikatami słownymi ważną rolę we wzajemnych relacjach interpersonalnych w klasie szkolnej odgrywiają komunikaty niewerbalne. Przekazują one niebagatelną ilość informacji i przez to w sposób zdecydowany wpływają na kształtowanie się spostrzeżeń u odbiorcy. Komunikacja niewerbalna polega na przekazywaniu informacji wyrażanych środkami pozajęzykowymi. Pełni ona wiele funkcji: „powtarza, zastępuje, uzupełnia, akcentuje, reguluje, zaprzecza przekazom werbalnym”²⁸. Znaczący wpływ

²³ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 82-83.

²⁴ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 257.

²⁵ *Ibidem*, s. 257.

²⁶ R. Więckowski, *Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1996, nr 2, s. 34.

²⁷ *Idem*, *Pedagogiczne i terapeutyczne walory komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym*, „Życie Szkoły” 1999, nr 4, s. 243.

²⁸ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *op. cit.*, s. 171.

ciała twierdzą, że przez „kanał niewerbalny” transponowane jest to, co rysuje obraz wnętrza człowieka, czyli postawy, nastroje, uczucia ukryte w choreografii jego gestów²⁹.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym mowę ciała należy rozpatrywać w kontekście ucznia i nauczyciela. Dzieci w wieku młodszym są bardzo wyraziste, a przez to jednoznaczne w komunikowaniu się niejęzykowym, gdyż mocno przeżywają każde emocjonalne zaangażowanie i stany uczuciowe, co uwidacznia się w ich zewnętrznych reakcjach. Dość duża labilność uczuciowa i niedostateczna kontrola emocji mają odbicie w całokształcie ich zachowania. Wiedząc o tym, nauczyciele mogą nie tylko obserwować język ciała w kontekście mowy słownej, ale odczytywać ją oraz analizować po to, by lepiej poznać i zrozumieć uczniów. Świadomość osobistego wysyłania sygnałów pozawerbalnych do dzieci jest także istotna dla nauczyciela. Oddziaływanie poprzez spojrzenie, wyraz twarzy, ton głosu, akcent, pozycję ciała, gestykulację czy estetykę nie są bez znaczenia. Nie można zapominać, że w procesie edukacji bierze udział cała osobowość nauczyciela, jego indywidualne przeżycia, doświadczenie, pasja, entuzjazm, sposób pojmowania rzeczywistości i system wartości. Należy pamiętać również o zdolności do odtwarzania w sobie perspektywy drugiej osoby i doświadczenia świata z jej punktu widzenia.

Efektywność procesu komunikacji interpersonalnej jest uzależniona od wielu czynników. Jednym z nich jest podobieństwo umiejętności komunikacyjnych odbiorcy i nadawcy. Należy także zaznaczyć, że jest to proces indywidualny, gdyż każda osoba komunikuje się inaczej, ale także komunikaty mogą być odbierane w odmienny sposób przez różne osoby. Aspekt ten jest niezmiernie ważny dla nauczycieli, dlatego muszą oni zdawać sobie sprawę z osobistego wpływu na powodzenie tych zależności. Ponieważ każdy uczeń jest inny, ten sam komunikat może być zupełnie odmiennie odczytany przez poszczególne dzieci. W związku z tym nasuwa się wniosek: w procesie szkolnego komunikowania się ważna jest indywidualność i podmiotowe podejście do uczniów³⁰.

Pojęcie „komunikacja” posiada szeroki kontekst znaczeniowy, a jego złożona oraz wielopłaszczyznowa struktura ma odzwierciedlenie w problematyce międzyprzedmiotowych relacji, które zachodzą w szkole. Ważne pytania: kto mówi?, do kogo mówi?, dlaczego mówi? w edukacji dzieci nabierają szczególnego znaczenia. Zgoda na gruncie teoretycznym i praktycznym na komunikacyjne pojmowanie edukacji otwiera drogę do zaistnienia dialogu w problematyce pedagogicznej, związanej z kształceniem i wychowaniem³¹.

Aktualnie coraz częściej mówi się i pisze o idei pedagogiki humanistycznej w rozumieniu pedagogiki dialogu, jako ważnego czynnika mającego wpływ na relacje jednostek z otoczeniem. Rozważania na temat sensu dialogu w pracy dydaktycznej, ale i o nim samym – jako podstawie edukacji w kontekście wychowania – dotyczą interakcji międzyludzkich, które decydują o wzajemnym porozumieniu się.

We współczesnych koncepcjach uprawiania teorii i praktyki pedagogicznej duże znaczenie przydaje się takim elementom jak: podmiotowość uczniów i nauczycieli, ich partnerstwo, samodzielność poznawcza, aktywność twórcza nauczycieli oraz

²⁹ E. Thiel, *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, tłum. W. Moniak, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1994, s. 9. O tej problematyce zob.: S. Molcho, *Mowa ciała*, tłum. M. Skalska, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 1998; A. Pease, *Język ciała – jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, tłum. E. Wiekiera, Wydawnictwo Gemini, Kraków 1992.

³⁰ C. Sikorski, *Zachowanie ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 197.

³¹ M. Szybisz, *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, [w:] *Nauczyciel – Uczeń...*, s. 96, 100.

uczniów, demokratyczny styl kierowania uczniami, „lecz relatywnie największe znaczenie przypisuje się dialogowi”³². Dialog, który ma miejsce w sytuacjach dydaktycznych, jest rozmową prowadzoną pomiędzy nadawcą i odbiorcą, przy założeniu, że ich role są naprzemienne w obrębie 2 lub kilku osób. Charakteryzuje go mówienie i słuchanie, zadawanie pytań, wyjaśnianie, asertywny styl zachowania, komunikowanie się słowne oraz w języku ciała w symetrycznym układzie „ja” – „ty”, a także podmiotowość uczestników takiego procesu. Dialog to nie tylko przekaz wiadomości, ale też spotkanie intelektualne zabarwione emocjonalnie, wymienianie poglądów, wartości oraz patrzeć na dane zagadnienie z różnych punktów widzenia, dlatego jego podstawę stanowi empatia, pomagająca zrozumieć partnera bez jakiegokolwiek dominowania. Dialog oparty o argumenty, wypowiedzi uzasadniające stanowisko czy sposób na rozumowanie pozwala wypracować wspólny konsensus na drodze wzajemnego poszanowania. Problematyka skuteczności dialogu określa warunki, które są nieodzowne, aby stał się on środkiem komunikowania się w procesie edukacyjnym. Wymieniając tylko niektóre z nich, zauważa się, że wynikają one z istoty dialogu i ściśle wiążą się z cechami konstytutywnymi. Do tych warunków z pewnością należy zaliczyć: otwartość, szczerłość, partnerstwo, zaufanie, podmiotowość, autonomię, tolerancję, szacunek, a także odpowiedzialność partnerów. Poruszając kwestię dydaktyki dialogu i humanistycznej, należy ujmować je w konfiguracji komplementarności zarówno w teorii, jak również praktyce kształcenia³³.

Idea edukacyjnego dialogu nie może być zawężona jedynie do słownej komunikacji: „Nauczyciel dialogu będzie życzliwie towarzyszył uczniowi w jego rozwoju moralnym, intelektualnym, estetycznym i zdrowotnym. Będzie uważnie słuchał i starał się zrozumieć drugiego. W związku z tym nauczyciel dialogu to także nauczyciel słuchający”³⁴. Należy podkreślić, że „przecież dosyć często rozmawiając ze sobą, wzajemnie się nie słyszymy, nie rozumiemy sensu docieranych do nas słów, albo ukrywamy własny pogląd. Sens dialogu polega na odkrywaniu prawdy. W dialogu najcenniejsze jest to, co najbardziej subiektywne”³⁵. Spojrzenie na dialog w tak szerokim ujęciu i rozpatrywanie go w wielopłaszczyznowym wymiarze edukacyjnym pozwala docenić jego teoretyczną wartość i przełożyć ją na praktykę pedagogiczną, dotykając zagadnień kształcenia, wychowania i samokształcenia.

Relacje interpersonalne zachodzące pomiędzy nauczycielem a uczniem w decydującym stopniu mogą być zabarwione i determinowane edukacją dialogową. Kontakt osoby „nauczyciela z uczniem jest koniecznym warunkiem dialogu, ale również społecznego i emocjonalnego rozwoju. Rozwój tych sfer dokonuje się najpełniej w takich sytuacjach, w których w pełni przeżywa się znaczące spotkanie z innymi ludźmi. W toku tych spotkań odbywa się konfrontacja postaw, uczuć, poglądów, potrzeb i dążeń”³⁶.

Wyniki badań empirycznych dowodzą, że w praktyce życia szkolnego dialog najczęściej występuje przede wszystkim w formule metody nauczania, a przecież ograniczanie go wyłącznie do tych części zajęć, w których przekazywane są wiadomości,

³² S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 123.

³³ *Ibidem*, s. 123-126.

³⁴ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1997, s. 155.

³⁵ *Ibidem*, s. 138.

³⁶ *Ibidem*, s. 131-132.

jest zubożeniem jego sensu i niezrozumieniem wartości, jakie ze sobą niesie. Patrzenie na edukację w aspekcie założeń pedagogiki humanistycznej uruchamia przekonanie, że dialog powinien być pełniej wprowadzany i wykorzystywany we wszystkich elementach, czynnikach, zadaniach oraz oddziaływaniach złożonych procesów edukacyjnych. Nabierze on wówczas „cech idei wiodącej w edukacji, ogólnej zasady wychowania i kształcenia, ujmowanej nie tylko w aspekcie epistemologicznym, ale i (...) ontologicznym (przydawanie tej samej podmiotowości ontologicznej nauczycielowi i uczniom, wychowawcy i wychowaniu)”³⁷.

Na gruncie edukacji wczesnoszkolnej interakcje między nauczycielem a dzieckiem, ujęte w konwencji dialogu edukacyjnego, zapewne nie należą do prostych. Spotkanie się w dialogu osoby dorosłej i dziecka będzie wymagało ze strony nauczyciela otwartości na ucznia, dużej cierpliwości, zaufania i bezwarunkowej chęci zrozumienia. Warto podjąć trud gotowości odpowiadania na jego pytania, inicjowania sytuacji oraz stwarzania warunków do stawiania pytań, wspierania ciekawości poznawczej przez wyjaśnianie, „po co i dlaczego”. Powinnością nauczyciela jest wyrażanie swojej autentyczności, ale także docenianie indywidualności dziecka w różnorodnych, odpowiednich do jego wieku, formach aktywności.

Warto podkreślić na zakończenie tych rozważań, że „rola zawodowa nauczyciela jest w dwojaki sposób przyjmowana w społeczeństwie. Po jednej stronie znajduje się zbiór działań profesjonalnych, a po drugiej przejawy zachowań i postępowań, które wynikają z samej profesji i spełniają oczekiwania, jakie stawia przed nimi społeczeństwo”³⁸.

3.3. Komunikowanie się nauczyciela z uczniami w procesie dydaktyczno-wychowawczym

3.3.1. Opinie nauczycieli nauczania początkowego o dziewczętach i chłopcach

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w roli ucznia zdecydowanie chętniej widzą dziewczynki niż chłopców. Uczennicom przypisują wiele cech sprzyjających szkolnemu sukcesowi i z reguły uważają je za pilne, sumienne, pracowite, posłuszne, delikatne oraz wrażliwie, chłopców zaś za niezdyscyplinowanych, niezależnych indywidualistów, skłonnych do zacepek i zachowań aspołecznych.

Nauczyciele zapytani, jakimi cechami powinien – ich zdaniem – charakteryzować się uczeń w młodszym wieku, odpowiadali różnorodnie, co obrazuje tab. 3.

³⁷ S. Palka, *op. cit.*, s. 130.

³⁸ T. Búgelová, *Komunikácia v škole a rodine*, „Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis”, Prešovská univerzita, Prešov 2002, s. 93.

Tab. 3. Preferowane cechy ucznia z klas I-III (N=106).

Lp.	Odpowiedzi nauczycieli	Liczba	%
1.	pracowity	53	50,0
2.	terminowo wykonuje zadania	40	37,7
3.	sumiennie wykonuje polecenia	39	36,8
4.	umie się podporządkować	32	30,2
5.	przestrzega reguł i norm	27	25,5
6.	wrażliwy na innych	25	23,6
7.	uprzejmy	21	19,8
8.	posłuszny	20	18,9
9.	podejmuje trudne zadania	18	16,9
10.	ma poczucie humoru	10	9,4
11.	niezależny (indywidualista)	9	8,5
12.	pewny siebie	4	3,8
13.	inne	4	3,8

Zródło: opracowanie własne.

Łącznie 106 badanych wychowawców edukacji wczesnoszkolnej wskazało 302 cechy i generalnie wymienili oni po 3 różnice określające uczniów. Za najważniejszą z nich uznali pracowitość – do takiego stwierdzenia skłoniły się aż 53 osoby (50%), nieco mniej – 40 (47%) – respondentów wykazało terminowość wykonywania zadań, a 39 (36,7%) – sumiennosc respektowania poleceń nauczyciela. Nauczyciele cenią u dzieci także umiejętność podporządkowywania się i przestrzegania obowiązujących norm oraz reguł społecznych – uważa tak 59 osób (55,7%). Jako kolejne padały następujące sformułowania: uwrażliwienie na innych, uprzejmość wobec kolegów i nauczycieli oraz posłuszeństwo. Zdecydowanie rzadziej nauczyciele doceniają chęć podejmowania przez uczniów trudnych zadań i wyzwań (18 osób – 46,9%), a na poczucie humoru u dzieci zwraca uwagę jedynie 10 wychowawców (9,4%). Na końcu różnorodnych odpowiedzi (posegregowanych od najczęściej do najrzadziej wskazywanych), a zatem jako najmniej preferowane, znalazły się: niezależność, indywidualizm i pewność siebie.

Wiele cech oczekiwanych to te, które stereotypowo przypisuje się dziewczynkom, zaś te, które uznawane są przez nauczycieli jako oczekiwane, wyłącznie sporadycznie określają typowe zachowania chłopców. Tego rodzaju preferencje cech „idealnego ucznia” budzą niepokój i skłaniają do refleksji, ponieważ wychowawcy zasadniczo akcentują w pierwszej kolejności adaptacyjne cechy osobowości, natomiast te związane z otwartością myślenia, niezależnością czy pewnością siebie są niedoceniane i tym samym rzadko oczekiwane.

Porównując oczekiwania nauczycieli wobec „wzorowego” ucznia z cechami, które przypisują dziewczynkom i chłopcom, uzyskano interesujący do rozważań materiał.

Tab. 4. Cechy identyfikowane przez nauczycieli z dziewczynkami i chłopcami (N=106).

Lp.	Cechy identyfikowane	Liczba wskazań	
		nauczycieli	
		dziewczeta	chłopcy
1.	niezależność	7	62
2.	nie boi się zadań nowych, trudnych, nietypowych	9	41
3.	ma dużo pomysłów	15	31
4.	ambicja, pewność siebie	11	30
5.	poczucie humoru	11	27
6.	sumienność, staranność	57	16
7.	pracowitość	69	19
8.	podporządkowanie	68	13
9.	uwrażliwienie na innych	61	11
10.	posłuszeństwo	53	11
11.	uprzejmość	21	9
	Razem	382	270

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele wymienili 11 różnych kategorii cech, którymi próbowali opisać typowe zachowania dziewcząt i chłopców z klas I-III. Ilościowe zestawienie cech przypisywanych dzieciom o różnej płci pozwala sformułować rysujące się prawidłowości. Cechy często wymieniane jako charakterystyczne dla chłopców, tj. niezależność, podejmowanie wyzwań, różnorodność i wielość pomysłów, pewność siebie, ambicje oraz poczucie humoru, są sporadycznie wykazywane przez nauczycieli jako typowe dla dziewcząt. Chłopcom z kolei rzadko przypisywane są: umiejętność podporządkowywania się, wrażliwość i posłuszeństwo.

Nauczyciele nauczania początkowego użyli aż 382 określeń, powtarzających się w rozmaitych konfiguracjach w wypowiedziach każdej z badanych osób, które przypisywali dziewczynkom z klas I-III. Średnio wychowawcy wymieniali 3 lub 4 cechy identyfikujące dziewczęta, zaś chłopców opisywali 2, rzadziej 3 określeniami. Łącznie 270 wyrażen określało cechy charakterystyczne dla chłopców, a podawane one były w różnych zestawieniach.

Ogólny wniosek, który nasuwa się po analizie zebranego materiału, prowadzić może do stwierdzenia, że wychowawcy identyfikują zupełnie inne cechy z dziewczynkami i chłopcami. Nauczycielska opinia o dzieciach różnej płci nie jest zatem taka sama. Według zdecydowanej większości badanych nauczycieli I etapu edukacyjnego uczennice posiadają cechy, które są chętniej widziane i oczekiwane wobec dziecka występującego w roli ucznia. Wychowawcy uważają, że nie faworyzują dziewczynek, ale podkreślają, iż posiadają one więcej niż chłopcy cech, które sprzyjają sukcesowi edukacyjnemu w kształceniu zintegrowanym. Takie stwierdzenia stoją nieco w sprzeczności z przekonaniem wychowawców o tym, że płeć dziecka nie ma żadnego wpływu na osiągnięcia szkolne – tak sądzi 81 badanych (76,4%). Na pytanie, co przede wszystkim decyduje o powodzeniu w nauce dzieci młodszych, nauczycielki najczęściej wymieniały: pracowitość (50%), wykonywanie zadań i poleceń w terminie (38,7), systematyczność w pracy (35,8%), obowiązkowość (30,2%). Sporadycznie były wymieniane z kolei: sumienność, umiejętność współpracy w grupie, pomoc rodziców, pewność

siebie, koleżeństwo, praca na rzecz klasy, posłuszeństwo i kultura zachowania. Wypowiedzi te przekonują, że choć nauczyciele deklarowali, iż płeć dziecka nie przekłada się na jego sukces szkolny, to jednak z analizy prezentowanego materiału jednoznacznie wynika jego związek z cechami, które identyfikowano niemal wyłącznie z dziewczynkami. Rozmowy z nauczycielkami również potwierdzają słusność takiego rozumowania. Zapytane o opinie o chłopcach, wymieniały, że są oni: pewni siebie, twórczy, często oryginalni, inteligentni, ruchliwi, mało zdyscyplinowani i nierzadko leniwi. Zdecydowanie odmienne były poglądy dotyczące dziewcząt – wychowawcy mówili, że są one: gadatliwe, lepiej od chłopców piszą oraz czytają, szybciej się uczą zasad ortografii i gramatyki, łatwiej się koncentrują, stwarzają mniej kłopotów, są lepiej społecznie przygotowane, grzeczne, pracowite, staranne i wytrwałe. Generalnie nauczycielki były skłonne więcej zalet przypisać dziewczynkom niż chłopcom³⁹.

3.3.2. Komunikowanie się nauczyciela z dziećmi w sytuacjach dydaktycznych

Współczesne wyniki badań dotyczące zagadnienia płci dziecka i jej wpływu na interakcję z wychowawcą sprowadzają się w najogólniejszym wniosku do stwierdzenia, że szkoła jest miejscem, w którym dziewczęta i chłopcy są odmiennie traktowani przez nauczyciela. Konsekwencją tego jest typizacja płciowa, która z kolei prowadzi do różnic w rozwoju poznawczym oraz społeczno-moralnym uczniów i uczennic. W szkole różnice w traktowaniu dziewczynek i chłopców są widoczne w sposób szczególny w sytuacjach dydaktycznych, czyli głównie w zadaniach stawianych przed dziećmi, udzielaniu im instruktażu, ocenianiu, reakcji na odpowiedzi, poświęcaniu im czasu i uwagi⁴⁰.

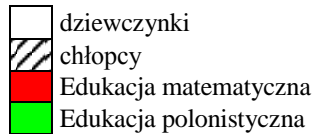
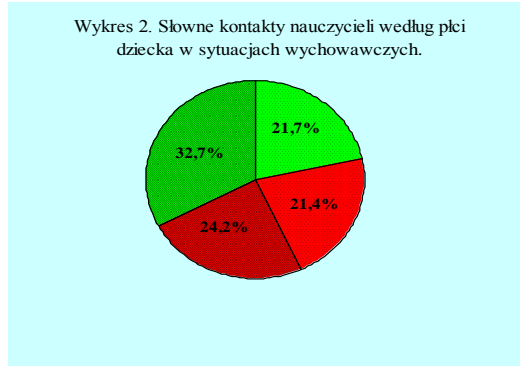
Obserwacja 38 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej podczas 20 całodniowych zajęć z dominującą edukacją polonistyczną oraz 20 z przewagą edukacji matematycznej potwierdza, że niejednakowe opinie wychowawców o chłopcach i dziewczynkach mają niebagatelny wpływ na częstotliwość oraz sposób komunikowania się z dziećmi różnej płci. Zaznaczyć należy, że liczba uczniów w klasach była zbliżona, a jedynie w 3 z nich liczba dziewczynek była nieznacznie większa (1-3 osoby). Warto przytoczyć zaobserwowane oraz rejestrowane fakty: w kontaktach dydaktycznych na zajęciach z przewagą edukacji polonistycznej nauczycielki wysłały do dziewczynek 198 (17,4%) komunikatów słownych, a do chłopców aż 242 (21,3%). Jeszcze bardziej różnice te były widoczne na zajęciach z edukacji matematycznej, na których wychowawcy 258 razy (22,7%) kontaktowali się werbalnie z uczennicami i aż 438 razy (38,6%) z uczniami. Nietrudno zauważyć, że zdecydowanie częściej na zajęciach dydaktycznych nauczycielki kontaktują się z chłopcami niż z dziewczynkami⁴¹.

³⁹ Z. Załona, *Refleksja pedagogiczna nauczycieli a praktyka szkolna*, „Krakowskie Studia Małopolskie”, Wydawnictwo Adam Marszałek, Kraków 2005, nr 9, s. 50.

⁴⁰ M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, tłum. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz, WSiP, Warszawa 1997, s. 379; K. Konarzewski, *Problemy i schematy, pierwszy rok nauki szkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 131.

⁴¹ Z. Załona, *Teacher's reflection and pedagogical competency*, [w:] *Competences and teacher competence. Sveličilište Josipa Jurija Strossmayera u Osijeku*, Osijek 2007, s. 504-505.

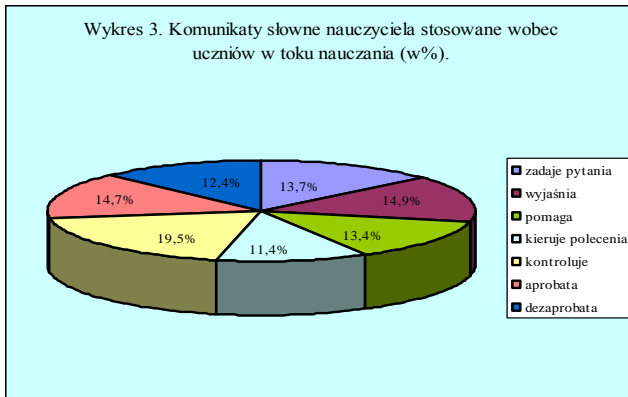
Wykres 2. Słowne kontakty nauczycieli według płci dziecka w sytuacjach wychowawczych.



Źródło: opracowanie własne.

Z danych procentowych przedstawionych na wykresie kołowym wynika, że generalnie dużo częściej nauczyciele nauczania początkowego kontaktują się z dziećmi w toku edukacji matematycznej. W obserwowanych zajęciach stanowiły one 61,3%. Dla porównania warto podać, że w czasie przeznaczonym na edukację polonistyczną przypadało łącznie znacząco mniej, gdyż 38,7% komunikatów słownych.

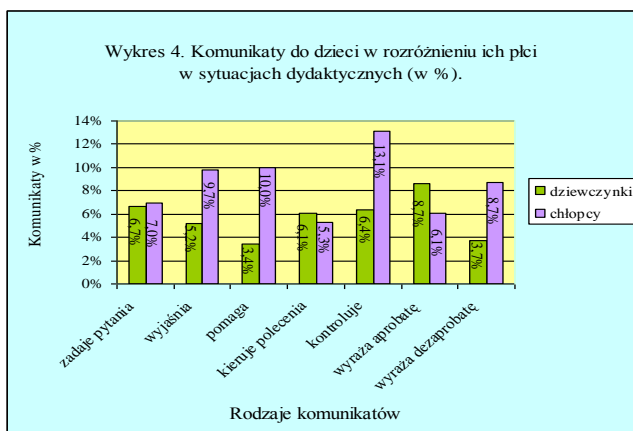
Wykres 3. Komunikaty słowne nauczyciela stosowane wobec uczniów w toku nauczania (w%).



Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych, które przedstawiam na wykresie 3 jednoznacznie wynika, że najwięcej komunikatów wysyłanych od nauczycieli w toku zajęć dydaktycznych dotyczy kontroli tego, co dzieci robią (19,5%). Zbliżone wartości procentowe przypadają na wyjaśnianie oraz aprobatę wykonywania zadań przez dzieci (około 15%). Wartościowe z punktu widzenia jakości efektów nauczania jest również zadawanie trafnych pytań uczniom, gdyż ich odpowiedzi przekonują nauczyciela o opanowaniu przez nich wiedzy oraz umiejętności, określonych wymaganiami standardów kształcenia na etapie wczesnoszkolnej edukacji. Pozytywnie można

także ocenić komunikaty, których celem jest konkretna pomoc dziecku w przypadku napotkanej trudności. Taka informacja nauczyciela w porę zapobiega błędom oraz powstawaniu braków programowych.



Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrywanie nauczycielskich komunikatów kierowanych w sytuacjach dydaktycznych do dzieci z rozróżnieniem ich płci prowadzi do następujących wniosków. Tylko 2 rodzaje komunikatów, tj. zadawanie pytań i wydawanie poleceń, w zbliżonych wartościach dotyczy zarówno chłopców, jak i dziewczynek. W kategoriach: kontrolowania, wyjaśniania, bezpośredniej pomocy oraz wyrażania dezaprobaty z kolei częściej dotyczy chłopców. Dziewczyny zaś otrzymują więcej niż chłopcy komunikatów, które wyrażają aprobatę dla ich wiadomości i umiejętności związanych z zajęciami dydaktycznymi.

Tab. 5. Słowne kontakty nauczyciela w sytuacjach dydaktycznych z dziewczynkami i chłopcami w różnych edukacjach.

Lp.	Komunikaty nauczyciela	Edukacja			
		polonistyczna		matematyczna	
		dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
1.	kieruje pytanie	41	24	35	56
2.	wyjaśnia	21	30	38	81
3.	pomaga	12	41	27	72
4.	kieruje polecenie	31	29	38	31
5.	kontroluje	35	59	38	89
6.	wyraża aprobatę	47	27	51	42
7.	wyraża dezaprobatę	11	32	31	67
Razem		198	242	258	438

Źródło: opracowanie własne.

Szczegółowe zestawienie tabelaryczne zostało sporządzone na podstawie 40 arkuszy obserwacji zajęć całodziennych. Analiza danych liczbowych wykazuje, że komunikaty słowne kierowane do dziewczynek i chłopców nie są takie same w treści. W sposób widoczny odmienna jest także ich ilość. Sformułowania wyrażające aprobatę są związane częściej z dziewczynkami niż chłopcami, a słowa dezaprobaty zazwyczaj są kierowane do chłopców. Dezaprobatą wobec chłopców w formie krytyki związana była przede wszystkim z poziomem wykonania pracy i dotyczyła niestaranego pisma, niedokładnej i nieestetycznej pracy (62 komunikaty na 99), a nie zagadnień merytorycznych. U dziewczynek dezaprobatą, która miała wydzwięk nagany odnosiła się do treści pracy i jej aspektów merytorycznych (40 komunikatów na łączną ich liczbę 42). Nauczycielki nie dowierzają uczniom, dlatego systematycznie kontrolują ich pracę na zajęciach. Częściej także chłopcom pomagają, gdyż albo same dostrzegają błędy w zadaniach, albo uczniowie proszą o wsparcie. Otrzymują oni tym samym więcej wyjaśnień, a ich błędy są korygowane na bieżąco. Znamienne jest również, że wychowawcy na edukacji polonistycznej zadają częściej pytania dziewczętom, natomiast na edukacji matematycznej chłopcom.

Z obserwacji zajęć wynika też, że uczniowie zgłaszali się do odpowiedzi nawet wtedy, kiedy wcześniej odpowiedzieli niewłaściwie, z kolei dziewczynki najczęściej w takich sytuacjach wycofywały się z aktywności.

Dziewczynki przeważnie otrzymywały od wychowawców pomoc, która polegała na doradzaniu, od czego zacząć, który pomysł jest dobry, jak będzie lepiej, co jeszcze wymyślić. Były to komunikaty wyrażające wsparcie dla dziecka. Wobec chłopców pomoc ta polegała na poprawie zadań, wskazaniu błędów, sprawdzeniu zadania, dawaniu wskazówek, co do techniki i sposobu pracy (np. „najpierw oblicz, później...”). Uczniowie potrzebowali dodatkowych wyjaśnień, gdyż często zajmowali się czymś innym, nie uważali. Dziewczynki prosiły o kolejne informacje dotyczące mało ważnych szczegółów, czasem nawet bez związku z zadaniem. Komentarze nauczyciela do chłopców, jeśli padła zła odpowiedź, były następujące: „ee, nie; źle; nic podobnego; policz to jeszcze raz; popełniłeś błąd; bzdury gadasz; zastanów się”. Jeśli odpowiadali oni dobrze, zgodnie z oczekiwaniami, wychowawcy mówili: „brawo; dobrze; świetnie; super; gratulacje; rewelacyjnie; dobry pomysł”. W sytuacjach, w których źle odpowiadały dziewczynki, nauczycielki najczęściej nic nie mówiły i zwracały się do innego ucznia. Jeśli odpowiadały dobrze, wówczas padały komentarze typu: „bardzo dobrze; słusznie; wiedziałam, że dziewczynki są zawsze przygotowane; jesteś wzorem pilności; bierzcie przykład z pracowitości Oli; dobrze, że w klasie są dziewczynki, bo chłopcy nie myślą”. Wybrane i przytoczone przykłady niezbicie potwierdzają, że wobec uczniów nauczyciele reagowali ostro, konkretnie, podawali komunikaty i wskazówki merytoryczne. Wypowiedzi te dowodzą też, że rzadziej są tolerowane błędy, usterki czy niedociągnięcia u chłopców niż u dziewczynek. Na podstawie obserwowanych zajęć w klasach I-III nie można jednoznacznie stwierdzić, że nauczyciele różnicują zadania stawiane przed chłopcami i dziewczętami. Pojawiały się jednak sytuacje, w których kilkakrotnie uczennice zostały wyznaczone do dodatkowych zadań, np. dekoracja sali, przygotowanie materiałów na gazetkę klasową czy zrobienie wystawki książek, choć chłopcy zgłaszali się do tych prac równie chętnie jak dziewczynki. Wychowawcy uważali, że gorliwość i sumienność uczennic pozwoli im te zadania wykonać lepiej niż uczniom.

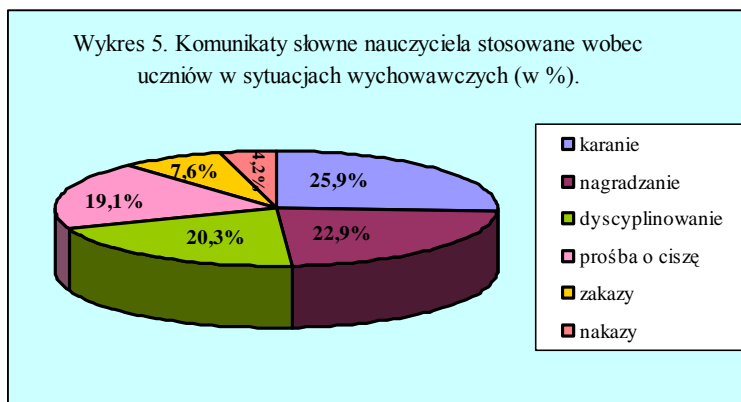
Ciekawe zjawisko zostało zaobserwowane podczas ustnych odpowiedzi chłopców. Nauczycielki zadawały im więcej dodatkowych pytań, np. „co o tym myślisz; co cię skłoniło do takiego sądu; uzasadnij swoją wypowiedź; wytłumacz, skąd taki wniosek; jaki jest twój pogląd?”. Wobec dziewcząt 2 razy rzadziej wychowawcy decydowali się na dodatkowe pytanie dotyczące oceny, sądów, opinii czy wyjaśnienia toku rozumowania. Spostrzeżenia te potwierdzają fakt, że zdecydowanie częściej od chłopców niż od dziewcząt nauczyciele wymagają pełnej i wyczerpującej wypowiedzi. Uczennice nie są dopytywane o pomysły, wnioski, argumenty czy sposób postępowania.

Wychowawcy nauczania początkowego, być może w wyniku swoich stereotypowych przekonań, traktują odmiennie uczniów różnej płci. Na zajęciach edukacyjnych dziewczynki wspierane są emocjonalnie, zaś chłopcom udziela się głównie wskazówek rzeczowych, merytorycznych. Wyraźnie zjawisko to widać np. w trakcie pisania przez dzieci dyktand, testów i sprawdzianów. Dla uczniów 7-9-letnich są to zazwyczaj sytuacje trudne i stresujące. Niektóre dziewczynki – przy niezrozumieniu polecenia lub zbyt trudnego w ich opinii zadania – są skłonne reagować płaczem, niepokojem czy zdenerwowaniem. Nauczycielki udzielają im wtedy wsparcia emocjonalnego, uspokajają, że to jest łatwe, że sobie przypomną wiadomości, że już podobne zadania były rozwiązywane w klasie. Chłopcy z kolei w takich sytuacjach konkretnie pytali wychowawcę, czy w zadaniu trzeba postąpić tak jak w przykładzie na lekcjach, czy zapisać regułę matematyczną w jednym działaniu, czy w kilku, czy można obliczać w głowie. Przykłady te dowodzą, że nauczyciele wspierają duchowo bezradne dziewczynki, odpowiadając na ich potrzeby psychiczne, zaś uczniom dają wyjaśnienia i jasny przekaz instrukcji postępowania.

Podsumowując, można wysunąć tezę, że szkoła nie daje jednakowych warunków rozwojowych chłopcom i dziewczynkom. Uczennice, które w młodszym wieku szkolnym są faworyzowane przez nauczycieli, z czasem stają się mniej samodzielne, podczas gdy ich koledzy uczą się niezależności od autorytetów.

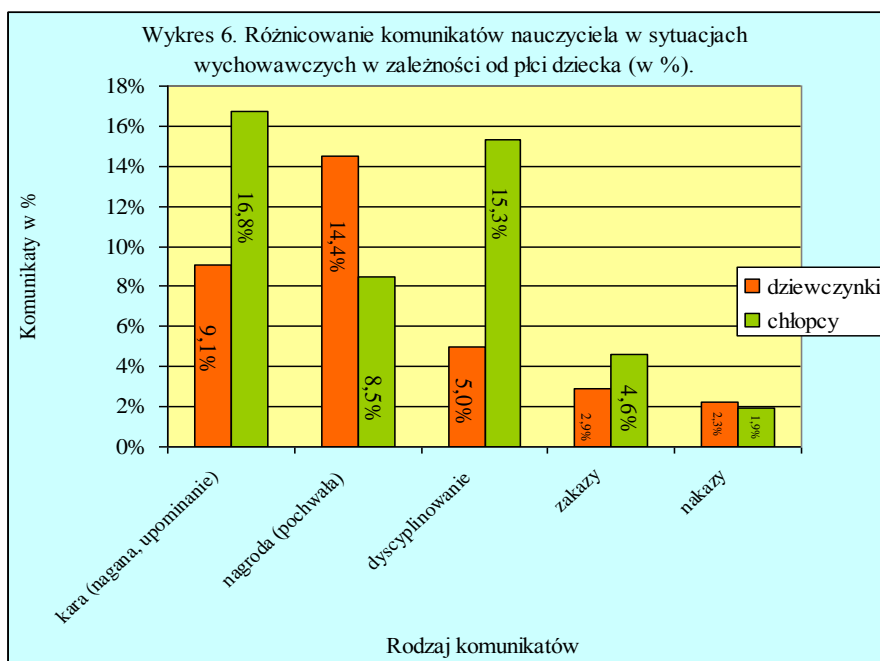
3.3.3. Różnice w traktowaniu dziewcząt i chłopców w sytuacjach wychowawczych

W trakcie zajęć dydaktyczno-wychowawczych zauważa się, że w sytuacjach typowo wychowawczych nauczycielki częściej wchodzi w układy interpersonalne z chłopcami niż z dziewczętami. Prawdziwość tego stwierdzenia potwierdza analiza komunikatów werbalnych w zaistniałych lub celowo inspirowanych zdarzeniach wychowawczych. Na zajęciach z dominacją edukacji polonistycznej do dziewczynek kierowanych było 126 (21,7%) różnych komunikatów, a do chłopców 190 (32,7%), natomiast w trakcie edukacji matematycznej do dziewcząt nauczycielki zwracały się 124 razy (21,4%), zaś do chłopców 140 razy (24,2%).



Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie kołowym 5 prezentuję, jakie rodzaje komunikatów nauczyciele kierowali do dzieci. Nie jest budujące i optymistyczne, że najczęściej komunikatów słownych dotyczy karania dzieci (25,9%). Nieco rzadziej nauczyciele stosowali ustne nagradzanie – takich sformułowań używali w 22,9% sytuacji. Znaczący procent stanowi też dyscyplinowanie uczniów i prośba o ciszę w klasie.



Źródło: opracowanie własne.

Z zestawienia różnych komunikatów kierowanych do dzieci w sytuacjach wychowawczych wynika, że chłopcy zdecydowanie częściej niż dziewczynki są: karani, dyscyplinowani, proszeni o ciszę, a także otrzymują więcej zakazów. Dziewczęta zaś zdecydowanie częściej niż chłopcy są nagradzane i otrzymują więcej pochwał

dotyczących przede wszystkim ich zachowania i posłuszeństwa wobec reguł i zasad określonych przez nauczyciela.

Biorąc pod uwagę łączną liczbę słownych komunikatów wysyłanych do dzieci w sytuacjach dydaktycznych dostrzega się, że w trakcie realizacji treści polonistycznych nauczyciele formułowali 54,4% komunikatów, a w przebiegu edukacji matematycznej 45,6%. W obu edukacjach 43,1% komunikatów wychowawczych otrzymały dziewczynki, a 56,9% kierowanych było do chłopców.

Nauczycielki częściej określały zachowanie dziewczynek jako zgodne z obowiązującymi w klasie zasadami, z kolei opinie o chłopcach potwierdzały następującymi sędami: „zaburzają dyscyplinę i porządek; zaczepiają innych; trzeba ich ciągle mobilizować”, a ponadto „bezmądrze się zachowują; cechuje ich nadmierna aktywność ruchowa; mają zwiariowane i nieprzewidywalne pomysły; źle się zachowują; nie można im ufać”.

Tab. 6. Komunikowanie się nauczycieli i uczniów w sytuacjach wychowawczych.

Lp.	Komunikaty nauczyciela	Edukacja			
		polonistyczna		matematyczna	
		dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
1.	dyscyplinowanie	12	59	17	30
2.	upomnienie, nagana	20	33	13	24
3.	kara	9	20	11	20
4.	pochwała (nagroda)	43	27	41	22
5.	prośba o ciszę	26	31	28	26
6.	zakazy	9	14	8	13
7.	nakazy	7	6	6	5
Razem		126	190	124	140

Zródło: opracowanie własne.

W sytuacjach wychowawczych występujących zarówno w edukacji polonistycznej, jak również matematycznej do chłopców najczęściej jest kierowanych komunikatów dyscyplinujących, np: „zajmij się teraz pracą; pomagaj kolegom; myśl o tym, co robisz i nie rozglądaj się po klasie; teraz musisz pracować, jesteś bardzo ruchliwy; teraz słuchajcie, o czym mówię; pracuj szybciej, bo nie zdążysz; jesteś rozkojarzony i chaotyczny”. Oprócz tego rodzaju sformułowań, padały jeszcze takie, których celem była koncentracja i pobudzanie uwagi, np.: „uwaga, chłopcy; już, już, uważamy Bartek, Alek, Krzys; proszę, patrz Wojtek; zobacz, Witek; moment – Dominik, czy już mogę mówić?; Boguś, gotowy?”. Chłopcy otrzymywali także więcej niż dziewczynki komunikatów, które miały charakter upomnienia lub nagany. Wśród nich najbardziej charakterystyczne wypowiedzi to: „już trzeci raz dzisiaj cię upominam; wpiszę ci naganę; nie rozglądaj się; przeszkadzasz; uspokój się; trudno z tobą wytrzymać; porozmawiam dziś z twoją mamą o zachowaniu w klasie; zakłócasz pracę innym dzieciom – nie postępuj tak”.

Zwracając się do chłopców, nauczycielki mówiły kategorycznie, używały komunikatów krótkich, czasem wręcz lakonicznych, głos miały ostry, stanowczy, nieco podniesiony. Szczególnie dostrzegalne było to w sytuacjach kary lub jej zapowiedzi, gdy padały następujące określenia: „nie przeszkadzaj, bo pójdziesz do dyrektora; jeśli ci się nie podoba, wpiszę ci nagnę; nie będę powtarzać; jeszcze raz tak zrobisz, pójdziesz do pedagoga; wyproszę cię z sali; wezwę do szkoły ojca, jak się nie uspokoisz”. Poprzez groźne spojrzenie, surową minę, groźenie palcem czy apodyktyczny ton głosu nauczycielki podkreślały swoje niezadowolenie.

Chociaż zakazy i nakazy nie były stosowane nagminnie, to jednak ich adresatami również częściej byli chłopcy. Wypowiedzi takie odnosiły się zazwyczaj do nieakceptowanego zachowania, a w takich sytuacjach wychowawcy nakazywali: „masz się w tej chwili uspokoić; przestań skarżyć; nie błaznuj; słuchaj, co do ciebie mówię; podnieś papieraek z cukierka; nie śmieć; posprzątaj koło swojej ławki”. Niekiedy ich sformułowania przybierały formę zakazów, np. „ostatni raz sam zabrałeś książkę; nie pozwalam na taki sposób mówienia do mnie; nie możesz się tak zwracać do koleżanek; Arek, już skończ; nie pomagaj Michałowi; nie teraz!; nie skacz; nie zachowuj się tak; nie mów, jak Cię nie pytam; nie będę tolerować lenistwa i bałaganiarstwa; Piotr, skończ swoje przedstawienie”.

W sytuacjach upominania, udzielania nagany, stosowania zakazów oraz nakazów wobec dziewczynek wypowiedzi nauczycielek były następujące: „drugi raz cię proszę; spróbuj się skoncentrować; uważaj, proszę; nie możesz przeszkadzać innym; Bożenko, uważaj kochanie; Kamilko, chowaj to!; nie mów źle o koleżance z ławki; nie wolno tak postępować, ranisz inne dzieci; zastanów się, co czuła Kasia, jak na nią krzyczałaś; Basiu, nie respektujesz ustalonych zasad; raz jeszcze tak postąpisz, wpiszę ci uwagę – ostatni raz ci daruję; pomyśl, Aniu, czy dobrze zrobiłaś?”.

Przytoczone przykłady dowodzą, że problemowi wysyłania odmiennych komunikatów werbalnych w zależności od płci dziecka warto się przyjrzeć także z innej perspektywy. Wobec chłopców i dziewcząt nauczycielki stosowały zasadniczo odmienne w treści komentarze podobnych sytuacjach, a w zwracaniu się do dziewcząt ich imiona były ponadto częściej niż u chłopców używane w formie zdrobniałej. W przypadkach prośby o ciszę nauczyciele kierowali prawie tyle samo komunikatów do uczniów, co do uczennic. Najczęściej stosowano następujące wypowiedzi: „chłopcy, za głośno; cicho, chłopcy” lub to samo do pojedynczego ucznia – „Krzyś, cisza; już, już cicho Kamil; Magdziu, nie rozmawiaj; Ewelino, proszę o ciszę; Emilko, ci, ci”.

Wyraźna tendencja na korzyść dziewcząt widoczna jest w wyrażaniu pochwał w formie ustnej nagrody – uczennice w obserwowanych zajęciach 2 razy częściej niż chłopcy otrzymywały takie komunikaty. Nauczycielki formułowały takie wypowiedzi następująco: „Zosiu, bardzo ładnie pracujesz; Elizo, jesteś wzorem dla innych; Marysia jest wspaniałą koleżanką; chciałam pochwalić Krzysia, bo odwiedza chorą koleżankę; Izo, bardzo się starałaś; Dominiko, jesteś bardzo uczynna”. W analogicznych sytuacjach, wychowawcy wobec chłopców używali zwrotów typu: „patrzcie, jaki Tadzio jest pracowity; Wojtek, byłeś dziś bardzo grzeczny; obowiązkowość Daniela jest godna pochwały; Antek nigdy się nie spóźnia do szkoły; Kuba przyniósł na gazetkę ciekawe zdjęcia”.

Podsumowując rozważania nad komunikowaniem się nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi w procesie dydaktyczno-wychowawczym, dochodzi się do wniosku, że kontakty z chłopcami są nie tylko częstsze, ale i treść komunikatów jest inna. Uprzywilejowana pozycja dziewcząt, zbytnia życzliwość i uległość wobec nich, wsparcie emocjonalne oraz ogólne i pozytywne nastawienie potwierdzają tezę, że edukacja szkolna w pierwszych latach sprzyja dziewczynkom i jest nastawiona na ich potrzeby. Nauczyciele jednak nie są świadomi tych faktów. Twierdzą, że absolutnie nie faworyzują ani uczennic, ani uczniów. Codzienna rutyna daje uspokojenie, że wszystko jest w porządku. Nauczycielki poinformowane o liczbie kontaktów słownych z dziewczętami i chłopcami, wykazywały dużą dozę zdziwienia i były zaskoczone, że zdecydowanie częściej komunikują się z chłopcami, karząc ich, upominając oraz dyscyplinując. Brak tej świadomości jest przyczyną podejmowania w przestrzeni dydaktycznej oraz wychowawczej odmiennych wobec chłopców i dziewcząt działań, niekorzystnych w perspektywie ich dalszej szkolnej edukacji. Dziewczynki w klasach początkowych osiągają dużo lepsze wyniki niż chłopcy, lecz w kolejnych latach edukacji nie utrzymują już tak wysokiej pozycji. Nadmierna opiekuńczość i troskliwość nauczycieli w efekcie powoduje obniżenie ich ambicji oraz daleko posuniętą bezradność w sytuacjach nietypowych, trudnych lub stresogennych. Zdecydowanie lepiej radzą sobie chłopcy, gdyż wykazują dużą dozę samodzielności i obiektywizmu, są bardziej odporni na stres oraz słowa krytyki⁴².

Na koniec podkreślić należy, że w praktyce szkolnej dostrzega się różnice w sposobie interakcji między nauczycielem a uczniem w zależności od jego płci, co nie ma przełożenia na immanentne właściwości osobowościowe uczniów. Niewystarczająca wiedza nauczycieli z zakresu różnic międzypłciowych wśród dzieci prowadzi do nierównego traktowania przez nich uczniów odmiennych płci. Takie postępowanie może stać się przyczyną utrwalania, powielania i tworzenia stereotypów, co sprawia, że szkoła nie daje równych szans i bodźców rozwojowych ani dziewczynkom, ani chłopcom, a tym samym nie stymuluje optymalnie ich rozwoju, czasem wręcz go hamując.

Na I etapie edukacyjnym nauczyciele w roli ucznia chętniej niż chłopców widzą dziewczynki. Uważają je za lepiej przygotowane do podjęcia obowiązku szkolnego, szczególnie w sferach: społecznej i umysłowej. Dziewczynki w młodszym wielu szkolnym uchodzą ponadto za wytrwałe w pracy, grzeczne, staranne i pracowite.

W efekcie swych stereotypowych przekonań nauczyciele nauczania początkowego, niezależnie od stażu pracy zawodowej i stopnia zawodowego, wykazują tendencję do niejednakowego traktowania chłopców i dziewczynek, zarówno w sytuacjach dydaktycznych, jak i typowo wychowawczych. Przeprowadzone badania, chociaż są jedynie wycinkowe i z pewnością nie upoważniają do daleko idących i jednoznacznych wniosków, to mogą stanowić przyczynek do pogłębionych badań nad zagadnieniem stereotypów płci dzieci. Problem stereotypizacji istnieje już w klasach początkowych szkoły podstawowej i jest mocno zarysowany. Niewątpliwie należałoby popracować nad tym zagadnieniem, uwrażliwiając nauczycieli, aby nie popadali w rutynowe zachowanie i schematyzm w oddziaływaniach wobec dzieci różnych płci.

⁴² Zob. też *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 102-103 (rozdz. III).

Komunikacyjny wymiar edukacji wynika z całokształtu interakcji, które zachodzą w edukacyjnych układach interpersonalnych pomiędzy podmiotami interakcji, co rzutuje na sposób oraz efekt wzajemnego porozumienia. Treściowy i relacyjny aspekt kontaktów interpersonalnych w klasie szkolnej wzajemnie się przenikają i wynikają z komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej. W procesie dydaktyczno-wychowawczym należy je zawsze rozpatrywać w kontekście ucznia i nauczyciela, z zaznaczeniem, że jest to proces indywidualny, gdyż zarówno nauczyciel, jak i uczeń inaczej się komunikują, a także odmiennie mogą dobrać komunikaty. We współczesnych koncepcjach pedagogiki humanistycznej, tak na gruncie teorii, jak i praktyki, podkreśla się nadrzędną rolę przypisywaną dialogowi, który powinien stanowić wiodącą ideę w szeroko pojętej edukacji.

Zaprezentowane wycinkowe badania opisowe utwierdzają w przekonaniu, że poziom skuteczności porozumiewania się szkolnego jest często niższy od możliwości tkwiących w nauczycielu i dziecku. Odnosi się wrażenie, że nauczyciele nie do końca są świadomi, iż o tę umiejętność należy w szkole dbać szczególnie, czyli pracować systematycznie nad jakością porozumiewania się, rozwijać ją, kontrolować postępy, a przede wszystkim chcieć się doskonalić.

Mówiąc o nauczycielskich kompetencjach w porozumiewaniu się, należy przekładać je na poprawność oraz skuteczność tego procesu, w którym te 2 elementy są ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują. Doceniając wagę komunikacji w edukacji szkolnej w rozporządzeniu wydanym w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, dotyczącym studiów stacjonarnych i podyplomowych, przy określeniu wymaganych umiejętności znajduje się zapis, że przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji m.in.: „w zakresie komunikacyjnym, które wyrażają się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych”⁴³. Z tego sformułowania wynika założenie, że kompetencji w zakresie porozumiewania się można się nauczyć, dlatego do zagadnień kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli obligatoryjnie wprowadzono zajęcia z komunikacji. Moduły poświęcone nabywaniu wiedzy i sprawności komunikacyjnej dają szansę obserwacji zachowań swoich i innych osób, mogą wpływać na zminimalizowanie lub pozbycie się lęku przed porozumiewaniem się, stanowią również źródło refleksji nad błędami, porażkami i sukcesami w dziedzinie kontaktów interpersonalnych. Doskonalenie umiejętności korelowania słowa mówionego z językiem ciała jest częścią przygotowania zawodowego nauczyciela i jego kompetencji komunikacyjnych. Przedstawione fakty z życia szkoły wskazują jednak, że rzeczywistość edukacyjna znacznie różni się z modelowym komunikowaniem się w interakcjach zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych.

⁴³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r., s. 4.

4. Wybrane zagadnienia wychowawcze w edukacji wczesnoszkolnej

4.1. Zadania wychowawcy klasy

Na temat wychowawcy szeroko wypowiedział się M. Pilch, zwracając przede wszystkim uwagę, że „funkcja wychowawcy jest jednym z najbardziej odpowiedzialnych zadań, jakie można powierzyć nauczycielowi. Z obowiązujących w Polsce przepisów prawa wynika pewien zakres praw i obowiązków wychowawców. Prawo nakłada także na nich związaną z pełnieniem obowiązków odpowiedzialność, która wynika poniekąd z odpowiedzialności spoczywającej na każdej osobie wykonującej zawód nauczyciela”¹.

Termin „wychowawca” pojawia się często w dokumentach prawnych. W rozumieniu Karty Nauczyciela w ten sposób określa się kategorię pracowników, którzy – będąc nauczycielami – prowadzą pracę z dziećmi, ale nie wykonują obowiązków dydaktycznych (np. wychowawców przedszkoli, burs i internatów, świetlic, placówek opiekuńczo-wychowawczych itp.). Słowo „wychowawca” odnosi się też do wszystkich nauczycieli, bez względu na zajmowane stanowisko i rodzaj wykonywanej pracy. Używane jest wówczas w celu podkreślenia, że nauczyciel ma prawo nie tylko uczyć, ale także wychowywać, czyli przekazywać dzieciom i młodzieży wzorce właściwego postępowania (etyczne, moralne itp.). W Karcie Nauczyciela termin „wychowawca” nie występuje w użyciu, które potocznie jest najczęstsze i oznacza nauczyciela prowadzącego pracę dydaktyczną w szkole oraz pełniącego rolę wychowawcy klasy. Takie podejście wyłania się wyraziście w przepisach płacowych, które uzależniają przyznanie dodatku do wynagrodzenia zasadniczego właśnie za funkcję wychowawcy.

Stanowisko wychowawcy powierza nauczycielowi dyrektor szkoły. Wynikają z niego dodatkowe obowiązki, za które wychowawca odpowiada bezpośrednio wobec pracodawcy, a pośrednio jest z nich rozliczany także przez uczniów i ich rodziców. W pierwszych słowach art. 6 Karty Nauczyciela czytamy, że nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. J. Szuty z kolei określa idealnego nauczyciela-wychowawcę w słowach:

- Nie osądza – gdy uczniowie widzą, że opiekun ocenia ich opinie, poglądy i zachowanie, przestają być otwarci. Nawet gdy się z nimi nie zgadza, musi przynajmniej je traktować jako ich własne.
- Jest uczciwy – chętnie i często dzieli się swoimi myślami oraz uczuciami z klasą.
- Buduje zaufanie – rozumie i akceptuje otwartość uczniów, gdyż tylko wtedy czują się pełnowartościowymi członkami klasy, a ich zaufanie wobec klasy rośnie.
- Jest wnikliwym obserwatorem – zauważa interakcje między uczniami, ze szczególną uwagą reaguje w sytuacjach dla uczniów trudnych i udziela im pomocy.
- Jest wrażliwy i uważny – słucha uważnie, gdy uczniowie dzielą się osobistymi doświadczeniami, wykazuje zrozumienie i nie ocenia.

¹ M. Pilch, *Prawa i obowiązki wychowawcy wobec uczniów, rodziców oraz szkoły*, [w:] *Poradnik wychowawcy*, pod red. M. Pomianowskiej, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2000, nr 5, s. 1.

- Umiejętnie się komunikuje – zarówno w przekazie werbalnym, jak i niewerbalnym, tym samym wyzwalaając aktywność wszystkich uczniów.
- Jest elastyczny – potrafi dostosowywać organizację i przebieg zajęć do specyfiki klasy.
- Jest stanowczy – reaguje kategorycznie w sytuacjach i zachowaniach społecznych, nie dopuszcza do przekształcenia się klasy w grupę dysfunkcyjną.
- Pracując, stosuje różne metody i formy organizacyjne zajęć, tym samym czyniąc je atrakcyjnymi.
- Stosuje zasadę modyfikowania swojego postępowania w ten sposób, aby otrzymywać zamierzone rezultaty.
- Jest zintegrowany wewnętrznie – szanuje pytania uczniów, dotrzymuje obietnic, przyznaje się do błędów, jest otwarty na propozycje uczniów.
- Pracuje z przekonaniem, że każdy uczeń może się uczyć i nauczyć się więcej².

Wszystkie wymienione cechy wzorowego nauczyciela-wychowawcy odgrywają bardzo istotną rolę w nauczaniu początkowym. Młodszy wiek szkolny jest szczególnym okresem rozwojowym dla dziecka, które systematycznie wdraża się w nową rolę społeczną i uczy się realizować obowiązek szkolny w grupie rówieśniczej. Postawa nauczyciela i jego kompetencje wychowawcze pozwalają dziecku w jasno określonych regułach oraz normach społecznych zdobywać zarówno wiedzę, jak również umiejętności. „W szkolnym porządku możliwe jest stanowienie o tym, jak mają się zachowywać uczniowie, co mogą, a czego nie mogą robić. Ten szkolny porządek zawsze ustanawiają nauczyciele na początku każdego roku szkolnego minimalnie na jeden rok (...), tak aby zasady były jasne i zrozumiałe”³.

Pozwala to dziecku na kroczenie drogą, która stymuluje jego rozwój, uczy zachowań społecznych, a jednocześnie daje możliwość samodoskonalenia wewnętrznego. „Każdy z nas ma w sobie indywidualne pragnienie dążenia do szczęścia – i to jest część naszej sfery osobistej, której nie można naruszać, daje nam ona poczucie pewności i bezpieczeństwa. W innej płaszczyźnie rozważań na ten temat należy stwierdzić, że sfera osobista warunkuje to, że sami odkrywamy nasz potencjał duchowy i duchowo się otwieramy, a to wiedzie nas do twórczego i wolnego postępowania”⁴. W Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej podkreśla się ważność procesu wychowania poprzez konieczność uchwalenia oraz wdrażania szkolnych programów wychowawczych, które będą realizowane w konkretnej szkole. W tym dokumencie wyszczególnione są m.in. zadania wychowawcze dla każdego nauczyciela, wynikające z zadań ogólnych szkoły, obowiązki wychowawców klasowych, treści wychowawcze, wynikające ze statutu i regulaminu szkoły, zasady współpracy z rodzicami, aktualnie wdrażane profilaktyczne programy wychowawcze. Wychowawcy, mając na uwadze wielostronny rozwój osobowości ucznia oraz świadomość jego stymulowania, powinni w klasie i szkole tworzyć środowisko sprzyjające temu rozwojowi nie tylko w sferze cech instrumentalnych, ale także cech kierunkowych osobowości. „W wielkim uproszczeniu i bardzo zwięźle dałoby się powiedzieć, że

² J. Szuty, *Gdy nauczyciel jest wychowawcą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Lódź 2001, s. 51-52.

³ M. Baxa, *Vplyv pozitivneho hodnotenia žiaka na vzťah učiteľ-žiak*, „Pedagogické rozhľady” 2003, r. 12, nr 3, s. 14.

⁴ C. Diatka, *Predslov Clovek a jeho cesta k sebe samému*, [w:] *Persolálna odnova humanity na prahu 21 staročia*, Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Nitra 2009, s. 9.

nauczyciel jest społecznym działaczem i wspólnie z uczniami jest najważniejszym członkiem szkoły. Bez uczniów (...) traci on to znaczenie, tak samo jak uczniowie bez nauczyciela przestają być uczniami. Są oni wzajemnie, ściśle ze sobą powiązanie i uzależnieni dotąd aż jeden z nich przestanie być członkiem instytucji wychowującej. Jest to koegzystencja w materialnej i komunikacyjnej interakcji, z której dla nauczyciela wypływa mnóstwo zadań, wynikających z jego roli zawodowej”⁵.

J. Hamplewicz wyprowadził z wartości etycznych 7 ogólnych zasad, jakimi powinien kierować się w swoich oddziaływaniach każdy wychowawca, a zaliczył do nich:

- zasadę prawdy,
- zasadę dobra dziecka,
- zasadę przykładu,
- zasadę projekcji pedagogicznej,
- zasadę więzi emocjonalnej z wychowankiem,
- zasadę poszerzania osobowości wychowanka,
- zasadę profesjonalizmu w wychowaniu⁶.

Te ogólne normy postępowania, mające prowadzić do realizacji celów wychowania, dobrze korespondują z pożądanymi cechami wzorowego wychowawcy. Innymi słowy – posiadanie cech modelowych ułatwia w sposób naturalny kierowanie się tymi zasadami w procesie wychowawczym.

Rola wychowawcy jest trudna do przecenienia, szczególnie w klasach początkowych, gdzie praca dydaktyczno-wychowawcza „prowadzona jest w okresie szczególnej plastyczności psychiki dziecka i jego podatności na oddziaływania pedagogiczne. Jest wielostronną działalnością, w której procesy wychowania, nauczania, kształcenia oraz formy pracy opiekuńczo-wychowawczej ściśle się ze sobą łączą i zmierzają do ukształtowania dziecka zgodnie z systemem wartości humanistycznych”⁷. „Dowodzi się też, że istnieje nieustanne dążenie do humanizacji szkoły. Jeżeli wychodzimy z założenia, że głównym celem szkoły już w czasach Komeńskiego miała być humanizacja człowieka – jako wynik dobrego wychowania, tak dzisiejsze wołanie o humanizację szkolnictwa jest jasnym dowodem, że szkoła z biegiem historii prawdopodobnie się odczłowieczyła. Komeński twierdził, że każdy człowiek ma prawo do wychowania, które najbardziej wpływa na jego osobowość i pomaga jej w pełnym rozwoju. Z biegiem stuleci (a w zasadzie podczas nich) szkoła pełniła i pełni mnóstwo zadań, jednakże rzadko udzielała i udziela wsparcia pełnemu oraz harmonijnemu rozwojowi indywidualnego człowieka”⁸.

Wychodząc z założenia, że wychowanie nie jest działalnością okazjonalną, ale długofalowym, zaplanowanym i świadomym procesem, odbywającym się w konkretnych realnych uwarunkowaniach społeczności szkolnej we współpracy ze środowiskiem ucznia, to wychowawca jest niewątpliwie koordynatorem wszelkich oddziaływań wobec uczniów. Warto podkreślić, że decydującą rolę w sprawach wychowania dziecka mają rodzice, lecz obowiązkiem szkoły jest ich wspierać

⁵ T. Búgelová, *Komunikácia v škole a rodine*, „Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis”. Prešovská univerzita, Prešov 2002, s. 91.

⁶ B. Śliwerski, *Program wychowawcy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001, s. 99-100.

⁷ E. Drózd, *Od pierwszaka po szóstoklasistę – tworzenie programu wychowawczego*, [w:] *Poradnik wychowawczy*, pod red. M. Pomianowskiej, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2000, nr 3, s. 2.

⁸ J. Medvecký, *Podiel humanizácie školy na poľudštení vzdelávania*, „Pedagogické rozhľady” 1998, r. 5, s. 6.

w tym niełatwym, wielopłaszczyznowym procesie. Określenie priorytetów w zakresie wychowania przekłada się na uznanie personalizacji życia w rodzinie, grupie koleżeńskej i szerszej społeczności szkolnej. Chociaż dom rodzinny i rodzice bezwzględnie mają prawo decydowania o całym procesie wychowania dziecka, to rola szkoły pozostaje niezastąpiona w zakresie wprowadzania uczniów w kontakty społeczne.

Potwierdzają to również wyniki badań nad zespołem klasowym w nawiązaniu do oceny społecznych kompetencji u dzieci: „Wyniki wielopłaszczyznowego badania wykazały, że negatywne ocenianie dzieci przez nauczycieli można było przewidzieć poprzez obserwowanie negatywnego zachowania nauczyciela wobec nich oraz stworzenie ogólnie mniej optymalnego klimatu panującego w klasie. (...) Pozytywne oceny nauczycieli w stosunku do uczniów dotyczące ich społecznych kompetencji zostały też przewidziane na podstawie pozytywnej atmosfery w klasie i zachowań nauczyciela. Pozytywna atmosfera w klasie okazała się być czynnikiem mającym wpływ na relacje i zachowania nauczyciela oraz na społeczne kompetencje uczniów”⁹.

4.2. Usocjalnianie dzieci w rozważaniach teoretycznych

„W tworzeniu nowej koncepcji wychowania i wykształcenia istotną rolę miały znaczenie i tendencja wynikająca z przekonania, że istnieje kontrast między naukami humanistycznymi i przyrodniczymi. Współcześnie zaznacza się kontrast z powodu wytworzenia jedności w naukach, którą można porównać z jednością kartezjańską. Kartezjańska koncepcja jedności nauk – jak wiemy – wyodrębniła człowieka jako podmiot działania. Przyrodoznawstwo badało przyrodę, lecz w fizyczno-biologicznych zależnościach, tj. bez udziału człowieka. I to podejście do dziś ma faktycznie silne przełożenie na całą koncepcję wykształcenia i odróżnienia nauk przyrodniczych od społecznych oraz humanistycznych i w niepokoju stawia całe wychowanie”¹⁰. W edukacji małego dziecka 7-9-letniego istotne znaczenie w wychowaniu ma rozwój jego społecznej sfery osobowości. „Wychowanie ma doprowadzić do uformowania osobowości człowieka przede wszystkim w takim zakresie, który umożliwi mu obiektywne orientowanie się w problemach społecznych (...) szkoła i rodzina może w dostatecznej mierze pomóc wzrastać w pewności siebie dorastającego człowieka, głównie w obiektywnej ocenie swojej osoby, swoich działań, wiadomości i umiejętności, a wymaga to planowania takich metod, form i środków, które skutecznie będą wspierać zalety osobowościowe jednostki w rozwoju siebie samego”¹¹.

Pojęcie „rozwój społeczny” jest określane w psychologii wieloznacznie. Autorzy zamiennie posługują się różnymi terminami na oznaczenie tego rozwoju, np.: socjalizacja, usocjalnienie, rozwój społeczno-emocjonalny. Definiowanie tego procesu nie jest więc łatwe ze względu na liczne, czasem odmienne, koncepcje teoretyczne oraz różnorodną i bogatą jego treść. Socjalizacja w najogólniejszym znaczeniu odnosi się do kształtowania osobowości dziecka poprzez przekazywanie wartości, norm i wzorów kulturowych. Proces ten rozpoczyna się w rodzinie i rozszerza się wraz

⁹ H.E. Brophy-Herb, R.E. Lee, A.M. Nievar, G. Stollak, *Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2007, nr 28, s. 134.

¹⁰ E. Duda, *Nové požiadavky na výchovu a vzdelávanie*, „Vychovávateľ” 2000, r. 44, nr 5-6, s. 4.

¹¹ J. Danek, *Výchova vztahu k sebe samému*, [w:] K. Danek, *Spoločnosť a výchova charakteru*, Elán, Bratislava 2000, s. 80.

z wielością kontaktów z różnymi środowiskami społecznymi. Rozwój społeczny jest zatem rozumiany jako:

- zmiana osobowości człowieka, następująca pod wpływem oddziaływań środowiska społecznego, przygotowanie go do uczestnictwa w życiu zbiorowości. W skutek przebywania jednostki w środowisku społecznym nabywa ona doświadczeń nazywanych umiejętnościami interpersonalnymi lub wiedzą społeczną;
- przygotowanie do przyszłego życia w społeczeństwie – chodzi tu o wzajemne dostosowanie jednostki oraz środowiska społecznego, w jakim ona żyje aktualnie i w jakim będzie funkcjonować w przyszłości;
- zmiana relacji jednostki z innymi osobami lub grupami społecznymi na skutek nabywania umiejętności społecznych, które dają szansę na opanowanie kolejnych umiejętności; odbywa się to poprzez: stosowanie wzmacnień, wymianę informacji, koordynację działań, modelowanie, identyfikowanie lub wchodzenie w relacje¹².

Rozwój społeczny oznacza więc „nabywanie umiejętności zachowania się zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami. Stawanie się osobą uspołecznioną opiera się na 3 procesach, które mimo że odrębne i odmienne, są ściśle ze sobą powiązane”¹³, a należą do nich: uczenie się, pełnienie i rozwijanie postaw, zachowań oraz ról społecznie aprobowanych¹⁴. Zarówno społeczne, jak również aspołeczne wzory zachowania konkretyzują się już od wczesnego dzieciństwa i są mocno związane z wpływami środowiska życia dziecka.

Każdy człowiek żyje w środowisku społecznym i jest od niego uzależniony, ale równocześnie ma możliwość jego kształtowania. R. Wroczyński¹⁵ wyróżnia naturalne i intencjonalne środowiska wychowawcze. Pierwsze z nich oddziałują w sposób niezamierzony, spontaniczny, a zalicza się do nich rodzinę, grupę rówieśniczą i społeczność lokalną. Środowisko intencjonalne tworzą zaś instytucje podejmujące świadome oddziaływania zgodne ze wzorami i ideałem wychowawczym. Szczególne znaczenie w tej grupie oddziaływań ma szkoła.

Przystosowanie społeczne jest zatem podstawowym celem wychowania, ponieważ „człowiek jest częścią społeczeństwa i poza nim nie może istnieć, dlatego w rozważaniach na temat wychowania nie można pominąć problemu przystosowania społecznego (...), który należy rozumieć jako zdolność do współżycia i współdziałania z ludźmi w ramach ról społecznych, które człowiek pełni”¹⁶. W ujęciu tym chodzi przede wszystkim o zdolność do życia pośród innych ludzi w taki sposób, żeby nie kolidowało ono z przyjętą i wyznaczoną przez jednostkę hierarchią wartości. Stanowisko to odbiega nieco od poglądów, w których zakłada się, że uspołecznienie jest przede wszystkim harmonią pomiędzy jednostką i grupą społeczną.

O rozwoju społecznym dziecka decydują określone i ważne wydarzenia w jego życiu, których wynikiem jest nowa jakość w kontaktach socjalizowanej

¹² B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 72-79.

¹³ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 436.

¹⁴ Zob. Ibidem, s. 437.

¹⁵ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 49.

¹⁶ S. Sławiński, *Wychowywać do posłuszeństwa*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 36.

jednostki z jej otoczeniem społecznym. Znaczenie społecznych doświadczeń dla rozwoju dziecka podkreśla się w psychologicznych teoriach należących do tzw. nurtu teorii internacjonalistycznych. Właśnie w nich mocno akcentuje się aktywne i dwustronne relacje jednostki ze środowiskiem. Zwolennicy tych teorii zakładają, że rozwój jest rezultatem interakcji dziecka z otoczeniem społecznym i fizycznym. W takim ujęciu środowisko oznacza rzeczywistość spostrzeganą przez młodego człowieka i interpretowaną poprzez jego osobiste doświadczenia. Ma ono na niego wpływ bezpośredni i pośredni – zarówno na jednostkę oddziałuje środowisko, jak również ona na środowisko. W grupie społecznej uczeń spotyka się bezpośrednio z innymi osobami, które wpływają wzajemnie na siebie. Dokonuje się to w trakcie interakcji przyjmujących formę współdziałania, pomocy, rywalizacji, konfliktów lub antagonizmów¹⁷.

Niezwykle interesujące podejście całościowego ujmowania związków między środowiskiem życia dziecka, wychowaniem oraz jego rozwojem znajdziemy w pracach ukazujących się w latach 1986-1989, często cytowanych w literaturze z zakresu rozwoju, socjalizacji i wychowania dzieci¹⁸. Są one symptomatyczne dla rysujących się od wielu lat tendencji, w których zacierają się tradycyjne granice pomiędzy psychologią a jej subdyscyplinami: psychologią rozwoju, wychowania, społeczną i osobowości a pedagogiką. Zakłada się w nich znaczącą rolę osób dorosłych i rówieśników jako czynników wspomagających rozwój intelektualny dziecka. Za szczególnie ważny uznaje się proces wzajemnego dopasowywania się do siebie dziecka i środowiska otaczających je ludzi. Rozwój młodego człowieka traktuje się jako efekt owego wzajemnego dopasowywania się do siebie możliwości dziecka i oczekiwań stawianych mu przez innych. Podkreśla się także wspierającą rolę innych – szczególnie pełniących rolę tutorów (nauczycieli), posiadających różne kompetencje, a także odmiennie rozwiązujących i interpretujących ten sam problem, ukazując go z różnych z punktów widzenia¹⁹. Rozbieżności te są czynnikiem uruchamiającym w dziecku własne poszukiwanie i dociekanie, przyczyniając się tym samym do jego rozwoju.

„W centrum wszystkich zjawisk edukacyjnych mogłoby być samopoznanie osobowości. Z punktu widzenia jej struktury można wyodrębnić w niej obszar, który odpowiada jej osobowej identyfikacji. Dlatego też osobowość zawiera elementy swobody, zdolności i autonomii, jest zdolna poznawać świat, zmieniać go, poznawać samego siebie jako byt wolny / wolność tkwi w zdolności postępowania, przy czym osoba jest świadoma swego istnienia i swojej woli, jest zdolna ponosić odpowiedzialność. Zakłada się, że z założenia osobowość jest pozytywnie ukierunkowana na społeczeństwo, rozwój w przód, racjonalność działania, tak że można jej zaufać. Wybór, do którego się dąży, jest właśnie wyborem samego siebie”²⁰.

¹⁷ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987, s. 32.

¹⁸ *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, pod red. A. Brzezińskiej, G. Lutomskiego, B. Smykowskiego, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 7.

¹⁹ Zob. Ibidem, s. 7.

²⁰ J. Dargová, A. Petrasová, *Som kriticky mysliaci – som európsky učiteľ*, [w:] *Acta paedagogicae Universitatis Presoviensis*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov 2004, s. 121.

4.3. Rozwój społeczny uczniów w młodszym wieku szkolnym

4.3.1. Poziom uspołecznienia uczniów 7- i 9-letnich

Nabywanie i rozwój kompetencji społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym obejmuje szeroki wachlarz ich różnorodnej aktywności, które pozwalają im lepiej zrozumieć sytuacje społeczne. Kontakty interpersonalne poszerzają ich wiedzę o ludziach, a role społeczne, w które już wchodzi 7-latek, dają możliwość wzbogacenia się o nowe zachowania, wynikające ze społecznych norm funkcjonowania w grupie opartej na współpracy i współdziałaniu. Otrzymane wyniki, odpowiadające poziomowi uspołecznienia dzieci w klasie I i powtórzone za 2,5 roku w klasie III przedstawione są w tab.1.

Tab. 7. Ogólne wyniki poziomu uspołecznienia dzieci z klas I i III.

Lp.	Poziom uspołecznienia	Liczba dzieci	
		rok 2005	rok 2008
		klasa I	klasa III
1.	wysoki	8	21
2.	średni	21	19
3.	brak	9	2
Razem		38	42*

Zródło: opracowanie własne.

* Liczba dzieci w klasach III jest o 4 większa, gdyż z innych szkół doszło 4 uczniów.

Ogólne wyniki poziomu uspołecznienia dzieci z 2 klas I i również z 2 klas III zamieszczone są w zestawieniu zbiorczym. Warto jednak omówić otrzymane wartości maksymalne i minimalne zarówno u 7-, jak i 9-latków. W klasie I tylko 2 dzieci osiągnęło maksymalnie 74 punkty (na 75 możliwych), 1 dziecko 70 punktów, podczas gdy w tych samych klasach (kiedy dzieci były starsze) 5 uczniów miało 74 punkty, a 8 dzieci uplasowało się powyżej 70 punktów. Równie korzystne zjawisko jest obserwowalne, jeżeli przeanalizuje się wyniki najniższe. W klasie I 2 dzieci otrzymało kolejno tylko 27 i 29 punktów, a w sumie 9 miało ich łącznie mniej niż 40. W klasie III z kolei, chociaż nadal 2 uczniów nie wykazuje uspołecznienia, to ich minimalne wyniki wynoszą 34 i 35 punktów. Spośród 15 zasadniczych cech wyróżnionych w arkuszu w klasie I, nauczyciele najmniej punktów przyznawali dzieciom w kategoriach: umiejętności nawiązywania kontaktów, współpracy oraz współdziałania z innymi. Wychowawcy wskazywali też na dziecięce zachowania zaczepne i agresywne, w wyniku których dochodzi do awantur i kłótni. Podkreślali ponadto trudności z koncentracją uwagi i duże jej rozproszenie. W klasie III w opinii wychowawców wzrosła u dzieci umiejętność współpracy i współdziałania w grupie (w tej kategorii uczniowie z klasy I otrzymywali najniższe wyniki). Nauczycielki podkreślały, że dzieci chętniej współpracują, nie unikają zadań grupowych, są gotowe do współdziałania. Wzrosły także generalnie ich oceny dotyczące posłuszeństwa, wykonywania poleceń, podejmowania inicjatywy i samodzielności. W przeciętnych wynikach w klasie III utrzymują się kategorie: wyobraźnia, koncentracja uwagi, zasób pojęć i słów, a także zwracanie na siebie uwagi.

Analiza wyników uzyskanych za pomocą arkusza uspołecznienia wykazuje znaczące różnice w grupie tych samych dzieci z klasy I i uczniów z klasy III. Potwierdza

to tezę, że w okresie edukacji wczesnoszkolnej następuje istotny wzrost poziomu socjalizacji młodych ludzi. Zdecydowanie zwiększyła się grupa uczniów uspołecznionych w stopniu wysokim, a diametralnie zmalała liczba tych uspołecznionych w stopniu średnim oraz nieprzejawiających cech socjalizacji.

Stopień uspołecznienia, chociaż przebiega indywidualnie dla każdego dziecka, jest ściśle związany z jego wiekiem, dlatego u tych samych osób, lecz starszych o 2 lata, widać wyraźny wzrost ich socjalizacji. Podatność wieku rozwojowego na oddziaływanie środowiska szkolnego, nauczycieli i rówieśników oraz wpływy najbliższego otoczenia rodzinnego z pewnością odegrały w procesie uspołecznienia istotną rolę.

4.3.2. Oddziaływanie rodziny na uspołecznienie dziecka

Formowanie się człowieka w rodzinie poprzez oddziaływanie rodziców na postawy życiowe dziecka należy rozpatrywać w aspekcie następujących faktów. Rodzice pełnią kluczową rolę w wychowaniu dziecka – są nie tylko pierwszymi, ale najważniejszymi wzorami do naśladowania. Choć nie zawsze sobie to uświadamiają, są twórcami i realizatorami założeń wychowawczych, wyznaczają normy dla akceptowanych zachowań. Organizują ponadto warunki życia dziecka, mają powiązanie z rodziną dalszą i znajomymi, przez co rozszerzają krąg kontaktów młodego człowieka z innymi ludźmi. „Oddziaływanie rodziców ma tym większą siłę, że dziecko nie tylko widzi, nie tylko przygląda się sytuacjom w rodzinie, ale musi w nich żyć”²¹. Struktura rodziny oraz liczba dzieci w rodzinie ma prawdopodobnie istotny wpływ na efekt uspołecznienia dziecka w młodszym wieku. Warunki wychowawcze środowiska rodzinnego w dużym stopniu są zdeterminowane liczebnością rodziny. Można przyjąć, że rozwojowi społecznemu dziecka sprzyja zarówno posiadanie obojga rodziców, jak również wielodzietność, gdyż dziecko ma na co dzień możliwość zetknięcia się z oddziaływaniem wielu osób w różnych sytuacjach społecznych.

Tab. 8. Struktura rodziny a uspołecznienie dziecka (klasa I: N=38, klasa III: N=42).

Lp.	Poziom uspołecznienia dziecka	Rodziny				Liczba dzieci w rodzinie							
		pełne		niepełne		1		3		4		4 i więcej	
		klasy											
		I	III	I	III	I	III	I	III	I	III	I	III
1.	wysoki	8	20	0	1	1	4	4	6	2	8	1	3
2.	średni	20	18	1	1	6	5	8	4	7	8	-	2
3.	brak	8	1	1	1	2	1	4	1	2	-	1	-
Razem		36	39	2	3	9	10	16	11	11	16	2	5

Źródło: opracowanie własne.

Struktura badanych rodzin w latach 2005 i 2008 nie jest taka sama. W grupie dzieci z klas I (2005) 9 rodzin posiadało 1. dziecko, 2. dzieci wychowywało 16 rodzin, 3. – 11 rodzin, a tylko w 2 rodzinach było 4. lub więcej dzieci. Wśród dzieci z klas III (2008) wzrosła liczba rodzin z 3. dziećmi – było ich 16 – oraz z 4. i więcej dzieci – 5 rodzin. Do 11 zmalała liczba rodzin z 2. dziećmi, zaś 10 rodzin posiadało 1.

²¹ S. Sławiński, *op. cit.*, s. 31.

dziecko. Wysoki i średni poziom uspołecznienia wykazuje duża grupa dzieci z rodzin posiadających 3. lub 2. dzieci, z wyraźnie wzrastającą pozytywną tendencją u uczniów III klas. Fakt ten potwierdza tezę, że lepsze uspołecznienie badanych dzieci ma związek z licznější rodziną. Prawdopodobnie poczucie bezpieczeństwa i wielorakie związki bliskości pomiędzy członkami w rodzinie ułatwiają dzieciom funkcjonowanie w szerszym środowisku społecznym. W rozwoju osobniczym dziecko mocno ujawnia naturalną potrzebę bycia bezpiecznym pośród innych ludzi, dlatego okazywanie mu pozytywnych uczuć przez rodziców i rodzeństwo uczy je odczuwania i rozwijania poczucia własnej przydatności dla innych osób, co z punktu widzenia jego rozwoju społecznego przekłada się na umiejętność współżycia w grupie.

Atmosfera życia rodzinnego, ustalanie i przestrzeganie zasad współżycia, naśladowanie zachowań, przyjmowanie ról i zadań społecznych to ważne elementy pozwalające doświadczać przygotowania do życia we wspólnocie grupowej. Nie bez znaczenia są wzajemne relacje między matką i ojcem, gdyż mają one bezpośredni związek z zachowaniem się dziecka wobec rodziców, rodzeństwa, rówieśników i innych osób. W młodszym wieku szkolnym szersze kontakty dziecka ze środowiskiem odbywają się zazwyczaj poprzez rodzinę, która inspiruje, ale i kontroluje te relacje. Godne podkreślenia jest, że około 3/4 badanych uczniów uważa, iż członkowie ich rodzin są: dobrzy, mili, spokojni, ważni i szanowani. Dzieci te nie lubią przebywać same w domu – mówią, że jest im wtedy: smutno, nudno, nie wiedzą, co robić, czekają na powrót rodzeństwa lub rodziców, a u 12 spośród badanych uczniów spowodowane jest to tym, że muszą wtedy pracować, sprzątać, opiekować się młodszym rodzeństwem, przygotowywać jedzenie i wypełniać inne obowiązki.

W związku z tym, że wśród badanych rodzin przeważały te pełne, nie można jednoznacznie stwierdzić, że dzieci są w nich lepiej uspołecznione, ponieważ zbyt mała liczba rodzin niepełnych nie upoważnia do jakichkolwiek porównań i wyciągania wniosków.

W prezentowanych badaniach nad uspołecznieniem dzieci w wieku 7 i 9 lat dostrzega się z kolei istotny wpływ poziomu wykształcenia rodziców na poziom socjalizacji ich dzieci. Wśród uczniów I oraz III klas wysoki i średni poziom uspołecznienia przejawiają dzieci z rodzin, w których zarówno matka, jak również ojciec mają co najmniej wykształcenie średnie. Zauważa się symptomatyczne zjawisko, że jeśli chociaż jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe, dzieci znajdują się na wysokim poziomie uspołecznienia. Oczywiście jest, że niewielka populacja dzieci i ich rodziców, biorąca udział w tych badaniach, nie może być traktowana jako reprezentatywna, ale warto zaznaczyć, iż w tej grupie obserwuje się związek wykształcenia matki i ojca z uspołecznieniem ich dziecka. Prawdopodobnie rodzice ci poświęcają dziecku więcej czasu, ciekawie zagospodarowują czas wolny od zajęć szkolnych, częściej pomagają w zadaniach domowych, wskazują literaturę lub inne dodatkowe źródła wiedzy, stawiają wyższe wymagania wobec nauki szkolnej, pobudzają aktywność, wzmacniają aspiracje i rozwijają społeczne cechy osobowości. Poprawność takiego rozumienia potwierdza fakt, że spośród rodzin, w których zarówno matka, jak i ojciec mają tylko wykształcenie podstawowe lub ukończoną 2- lub 3-letnią szkołę zawodową pochodzą wszyscy badani uczniowie o bardzo niskim poziomie uspołecznienia, określanym jako „brak uspołecznienia” (wyniki poniżej 40 punktów).

Dokonując egzemplifikacji zagadnienia wpływu rodziny na uspołecznienie dzieci w wieku wczesnoszkolnym, należy podkreślić, że nie pojedynczy członek rodziny ani nie 1 wyłącznie aspekt życia rodzinnego przyczynia się do uspołecznienia. Środowisko rodzinne jest całością i tylko jako wielopłaszczyznowa struktura inicjuje kształtowanie się właściwych postaw prospołecznych, a także sprzyja ich rozwojowi.

4.3.3. Klasa szkolna miejscem doświadczeń społecznych uczniów

O wartości klasy jako środowiska wychowawczego decyduje nie tyle jej formalna struktura, ile nieformalny układ stosunków interpersonalnych pomiędzy uczniami. Dzieci, rozpoczynając naukę w szkole, początkowo tworzą grupę jednostek, pomiędzy którymi brak jest jakichkolwiek więzi. Klasa szkolna powstaje w sposób zinstytucjonalizowany, czyli dziecko nie ma żadnego wpływu na wybór ani wychowawcy i nauczycieli uczących w niej, ani uczniów. Specyfika klasy jako grupy społecznej polega na tym, że jej członkowie poddani są zaplanowanemu oddziaływaniu wychowawczemu, a klasa jest powołana do realizacji określonych celów, czyli zdobywania wiedzy i umiejętności oraz przygotowania się do pełnienia w przyszłości różnych ról społecznych²². Cele te są ustalone ogólnie i wynikają z aktualnie obowiązujących programów nauczania oraz wychowania. W ujęciu M. Łobockiego „Klasa szkolna jest zespołem składającym się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach”²³.

W literaturze dotyczącej wychowania, a także w praktyce wychowawczej szkoły spotyka się pojęcie klasy jako grupy „społeczno-wychowawczej” lub określenie synonimiczne „zespół wychowawczy”. Pisze o tym Z. Zaborowski i podaje, że „o klasie jako grupie społeczno-wychowawczej można mówić wtedy, gdy pod wpływem oddziaływania wychowawczego nauczycieli zaczyna się wytwarzać konstruktywny wychowawczo układ norm (...), gdy role i pozycje uczniów w klasie stymulują ich rozwój społeczno-moralny, gdy ich stosunki wzajemne są życzliwe”²⁴. H. Muszyński uważa z kolei, że oddziaływanie w zespole jest istotnym składnikiem realizacji procesu wychowania²⁵. W obu tych wypowiedziach idea pracy z grupą klasową jawi się jako konieczny warunek skuteczności wychowania.

Bezdiskusyjna jest teza o korzystnym wpływie uczestnictwa w szkolnej grupie rówieśniczej na rozwój i socjalizację jednostki. Choć praktyka szkolna pokazuje, że istnieje także wiele przykładów negatywnego bezpośredniego oddziaływania grupy na ucznia, to fakty te nie stoją w sprzeczności z przeświadczeniem o dużym wpływie grupy klasowej na jednostkę, a wręcz przeciwnie – potwierdzają tę regułę.

Z czasem w klasie szkolnej zaczynają nawiązywać się kontakty koleżeńskie, powstają nowe sympatie i antypatie, ustalają się stosunki zwierzchnościowe, podporządkowania się czy przewodzenia. W efekcie kształtuje się poczucie przynależności do klasy, wytwarzają się normy grupowe, które regulują zachowania uczniów²⁶. Klasa szkolna przekształca się wtedy z grupy formalnej w nieformalną,

²² Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967, s. 76.

²³ M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dydaktyki grupowej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 15.

²⁴ Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy wychowania*, NK, Warszawa 1977, s. 62.

²⁵ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977, s. 333.

²⁶ M. Przetacznikowa, *Na przelomie dzieciństwa i młodości*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1972, s. 136.

w której każdy uczeń zajmuje określoną pozycję. T. Marzec podkreśla, że „stosunki interpersonalne nie są czymś statycznym. Pod wpływem systematycznego oddziaływania wychowawczego dorosłych, a jednocześnie zdobywania wiedzy i gromadzenia doświadczeń przez dzieci, ulegają (...) przemianom”²⁷.

Jednym z podstawowych zadań rozwojowych młodszego wieku szkolnego jest przejście od aktywności indywidualnej do aktywności grupowej. Jest to równocześnie naturalna potrzeba społeczna samego dziecka, jednak aby ją zaspokoić, uczeń musi posiadać określone umiejętności, które umożliwią mu nie tylko wejście w klasową grupę rówieńczą, ale także zajęcie w niej określonej pozycji. Dla wielu dzieci taka forma uspołecznienia ma już miejsce w przedszkolu, ale okres szkolny przypada na ten etap życia dziecka, w którym psychika kształtuje się w ścisłej relacji z grupą. Rówieśnicy są podobni do siebie pod względem zasobu doświadczeń, poziomu umiejętności, funkcjonowania poznawczego, społecznego i emocjonalnego. Mają podobne nastawienie wobec otoczenia, tworzą społeczność odmienną od grupy dorosłych i dlatego w sposób szczególny wpływają na socjalizację dziecka. Powszechnie akceptowane jest twierdzenie, że umiejętności społeczne mogą rozwijać się tylko w kontaktach interpersonalnych, ponieważ zdolność do właściwego postępowania z innymi osobami może powstawać wyłącznie podczas interakcji społecznej, która zależy od współpracy i wsparcia partnerów dziecka. Tak rozumiana socjalizacja w dziecięcych grupach rówieńczych prowadzi do konstruktywnych zmian zarówno w psychice, jak i zachowaniu jednostek, stanowiąc uzupełnienie oraz wzbogacenie oddziaływań rodziny. Dziecko, wchodząc w grupę klasową, zaczyna się liczyć z opinią swoich kolegów. Rówieśnicy stają się modelami wzorów myślenia, spostrzegania, reagowania, oceniania i komunikowania się. Mają także wpływ na jego postawy, wybory, preferencje, upodobania i zainteresowania²⁸.

W młodszym wieku szkolnym zdecydowanie wzrasta znaczenie kontaktów z rówieśnikami, a dzieci zaczynają przejawiać więcej aktywności i zaangażowania w relacje społeczne, które stają się dla nich jednym z najważniejszych tematów rozmów, zwłaszcza w odniesieniu do szkoły, klasy oraz kolegów.

Rozwój kompetencji społecznych u młodszych dzieci obejmuje: rozumienie sytuacji społecznych, poszerzanie wiedzy o ludziach i zjawiskach społecznych, wnioskowanie społeczne, poznawanie oraz ćwiczenie nowych ról oraz zachowań. Klasa szkolna jako grupa społeczna odgrywa znaczącą rolę w przyswajaniu przez dziecko norm społecznych, a także umożliwia funkcjonowanie poprzez komunikowanie się, okazywanie przyjaźni, podporządkowanie się, przejmowanie inicjatywy czy kierowanie innymi. Koleżeństwo i przyjaźnie dziecięce pozwalają na zwiększenie wrażliwości na potrzeby innych dzieci, wzrost zainteresowania nimi, poszerzanie wiedzy o rówieśnikach, lepsze ich rozumienie, a przez to doskonalenie sfery uczuciowej. Dzieci uczą się takich pojęć jak m.in.: zobowiązanie, lojalność, solidarność, odpowiedzialność za przyjaciela oraz „swoją” grupę, jak również przeżywania radości z powodu sukcesów i smutku w wyniku porażki przyjaciół²⁹.

²⁷ T. Marzec, *Interakcje i stosunki w grupie wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1980, nr 10, s. 450.

²⁸ M. Deptuła, *Szanse rozwoju psychologicznego dziecka w zmieniającej się szkole*, WSP, Bydgoszcz 1997, s. 45-46.

²⁹ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 146-150.

W młodszym wieku szkolnym największe znaczenie w życiu i rozwoju dziecka ma 1. rok nauki. „Dziecko poznaje nowe układy z rówieśnikami, nowe obowiązki i wymagania. Podlega krytycznej ocenie innych, porównaniom z innymi, co nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się jego uczuć do nauczyciela i kolegów”³⁰. Dziecku szkolnemu narzucone zostają obowiązki i zewnętrzna dyscyplina, która normuje życie społeczne, dając jednocześnie sposobność do szerokich kontaktów z rówieśnikami. Uspołecznienie dzieci w tym okresie odbywa się pod wpływem oddziaływań rówieśniczego środowiska klasy szkolnej. W nim wytwarzają się emocjonalne więzi i zawiązują się stosunki koleżeńskie. Wspólne działania oraz przeżycia integrują członków klasy, a zabawy i gry dydaktyczne zobowiązują do przestrzegania reguł postępowania. Dzieci uczą się ustępowania, dbania o innych czy niesienia pomocy. Zależy im na opinii kolegów, cenią wzajemną życzliwość. Uczą się szacunku do innych osób, pomagają sobie w trudnych sytuacjach. Nauka i wspólne zabawy dostarczają radości, a także pozwalają miło spędzić czas, rozbudzają zainteresowania oraz uczą współdziałania. Badane dzieci, będące na poziomie wysokiego lub średniego społecznienia, podkreślają, że robią dla kolegów z klasy np. coś miłego, niespodzianki, przysługi, dobre uczynki lub drobne podarunki na imieniny. Lubią to robić, aby sprawić komuś radość. Nie bez znaczenia jest też fakt, że sami czują się wtedy wspaniale, szczęśliwie, miło i dobrze.

Stosunki między dziećmi mogą mieć charakter osobowy i najczęściej są oparte o więź emocjonalną w kontaktach koleżeńskich oraz przyjacielskich. W układzie relacji interpersonalnych mogą one też mieć wymiar stosunków rzeczowych, które kształtują się w toku wykonywania określonych zadań. Stosunki społeczne w klasie szkolnej występują też pomiędzy jednostką a grupą i między grupą a jednostką. W zakresie szeroko rozumianych relacji społecznych istniejących w szkolnej klasie występują również stosunki międzygrupowe. Przybierają one w wymiarze pozytywnym formę współpracy lub pomocy, a w aspekcie negatywnym przejawiają się często w postawach antagonistycznych prowadzących do konfliktów³¹.

Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej widoczne jest już zjawisko wywierania presji na jednostki przez ich grupy rówieśnicze – dzieci są wówczas bardzo podatne na zachowania kolegów. Potrzeba bycia zauważonym, docenionym i akceptowanym w grupie jest w młodszym wieku szkolnym na tyle silna, że dzieci liczą się z grupą, chcą być jej członkiem, dlatego umieją już dostosować swoje zachowanie do wymagań rówieśników z klasy³².

4.3.4. Osobowość nauczyciela a proces socjalizacji

Czynnikiem determinującym proces socjalizacji – obok rodziny, grupy rówieśniczej i środowiska szkolnego – jest niewątpliwie osobowość nauczyciela. Szczególnie wyraźnie wpływ oddziaływań osobowości wychowawcy zaznacza się na I etapie szkolnej edukacji, ponieważ najczęściej właśnie wtedy nauczyciel jest równocześnie wychowawcą klasy oraz prowadzi większość zajęć określonych planem i programem nauczania.

³⁰ Z. Putkiewicz, *Potrzeba uczyć*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1982, s. 127.

³¹ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987, s. 150-151.

³² Zob. D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 318-319.

W młodszym wieku dziecko zazwyczaj darzy swojego nauczyciela sympatią, gdyż ma on wśród uczniów duży autorytet, skąd możliwość wpływu wychowawcy na dzieci jest znacząca. Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach I-III powoduje, że nauczyciel nawiązuje wielostronne kontakty z uczniami i zachęca ich także do poszerzania relacji między sobą. Wpływ osobowości nauczyciela na społeczne zachowanie się dzieci opisywany jest w literaturze naukowej³³, w której zwraca się uwagę, że w procesie socjalizacji dużą rolę odgrywa życzliwa postawa nauczyciela, przejawiająca się w stosunku do uczniów. Dodatni wpływ na uspołecznianie uczniów wywiera sprawiedliwe postępowanie i ocenianie nauczyciela. Podkreślić należy także, że osobiste uczestnictwo wychowawcy w życiu klasy i szkoły, zachęcanie uczniów do podejmowania rozmaitych form aktywności społecznej jest dobrym przykładem do zaangażowanego działania na rzecz grupy.

Wiedza i kompetencje nauczyciela, potrzebne do właściwego kierowania procesem wychowania w klasie, powinny obejmować dokładną znajomość różnorodnych mechanizmów wpływania na procesy grupowe oraz prawidłowości rządzących grupą rówieśniczą. Równie istotna jest świadomość, jak grupa wpływa na poszczególnych jej członków. W efekcie zamierzonych nauczycielskich oddziaływań wychowawczych grupa klasowa nie może być traktowana instrumentalnie, gdyż jest podmiotem i celem samym w sobie. Zjawiska, z jakimi nauczyciel ma do czynienia w dynamicznej grupie szkolnej, powinny stanowić punkt wyjścia do realizacji celów wychowawczych. Zakładając, że tworzone sytuacje wychowawcze kształtują i wzbogacają doświadczenia społeczne uczniów, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę fakt, że wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym konieczne jest przechodzenie od pełnej kontroli zewnętrznej nad wychowanekami do stopniowego wypracowywania u nich mechanizmów regulacji wewnętrznej, opartej o samokontrolę, oczywiście w zakresie wspólnym do możliwości rozwojowych dzieci.

Bez wątpienia istotnym elementem oddziaływania wychowawczego nauczyciela, który wpływa na stosunki społeczne w klasie, jest styl kierowania zespołem klasowym. Zarówno pedagodzy, jak i psycholodzy stoją na stanowisku, że najbardziej sprzyjający wychowaniu jest demokratyczny styl kierowania. Nauczyciel, zachowując funkcję kierowniczą, stara się uzasadnić celowość i znaczenie swoich decyzji oraz wyborów, nie narzucając ich w sposób odgórny, apodyktyczny. W miarę wzrostu dojrzałości u dzieci, samodzielności i poczucia odpowiedzialności niektóre ważne decyzje nauczyciel może konsultować z zespołem uczniowskim. Takie postępowanie i otwarta postawa na propozycje dzieci sprzyjają wytwarzaniu się dobrej atmosfery dla współpracy grupowej.

Wpływ osobowości wychowawcy na społeczne zachowania uczniów był przedmiotem wielu badań naukowych. Wynika z nich niezbicie, że w klasach kierowanych demokratycznie dzieci wykazywały większą aktywność niż te z klas, w których nauczyciel preferował kierowanie autokratyczne. Bardziej korzystne stosunki społeczne między uczniami, wyrażające się gotowością udzielania pomocy, życzliwością, dobrą organizacją współpracy, obserwuje się też w klasach kierowanych demokratycznie. Warto, aby nauczyciele systematycznie, w tempie odpowiednim dla danego zespołu klasowego i w wybranych obszarach działalności już w młodszym

³³ Na ten temat zob. m.in.: Z. Włodarski, *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1980; A. Janowski, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1974.

wieku szkolnym dawali uczniom szansę współdecydowania o inicjatywach i sposobach realizacji zadań na terenie klasy³⁴.

W badanej grupie nauczycieli istnieje świadomość, że rolą wychowawcy klasy jest stworzenie zwartej grupy uczniów. Nauczyciele podejmują w tym celu konkretne i ich zdaniem skuteczne działania, aby stosunki społeczne pomiędzy uczniami były poprawne.

Tab. 9. Działania uspołeczniające dzieci (N=106).

Lp.	Nauczycielskie działania uspołeczniające dzieci	Odpowiedzi nauczycieli	
		liczba	%
1.	poznawanie uczniów	35	15,3
2.	organizacja imprez pozaszkolnych	34	14,8
3.	obserwacja zachowania uczniów	31	13,5
4.	przydzielanie uczniom ról społecznych	27	11,7
5.	tworzenie dobrej atmosfery w klasie	26	11,3
6.	rejestrwanie przejawów dominacji	21	9,1
7.	rejestrwanie przejawów podporządkowania	18	7,8
8.	uczenie kultury zachowania	15	6,5
9.	wspólne rozmowy z dziećmi	12	5,2
10.	prace grupowe	6	2,6
11.	zajęcia integrujące zespół	5	2,5
Razem		230	100

Źródło: opracowanie własne.

W opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wiele różnorodnych działań służy lepszemu uspołecznianiu dzieci z klas I-III. Łącznie nauczyciele podali 230 odpowiedzi, które można było posegregować w 11 głównych kategoriach. Najwięcej przykładów na wprowadzanie działań uspołeczniających uczniów z klas I-III wymieniali nauczyciele dyplomowani, którzy mieli staż pracy zawodowej około 20 lat. Podali oni łącznie 157 różnych odpowiedzi, co stanowiło 68,3% ogólnej ich liczby. Najczęściej wychowawcy uważali, że poznawanie uczniów w klasie, szczególnie ich mocnych i słabych stron osobowości oraz zainteresowań, daje im bogatą wiedzę o dziecku. Choć nie są to typowe działania prowadzące do socjalizacji, jednak służą one uspołecznieniu, gdyż pozwalają dobrać taką formę aktywności dla poszczególnych uczniów, aby nabywali oni umiejętności niezbędnych do pracy w zespole. Wiele wskazań (34 – 14,7 %) padło również w kategorii organizowania imprez, wycieczek i spotkań w formie zajęć pozalekcyjnych lub pozaszkolnych. Nauczyciele argumentowali, że interesujące wycieczki czy spotkania w innych niż klasa warunkach zbliżają dzieci do siebie i dają możliwości doświadczania wielu różnorodnych interakcji osobowych.

Obserwacja zachowań poszczególnych uczniów, rejestrwanie sytuacji i zdarzeń, w których występują przejawy dominacji lub podporządkowania jest wskazówką dla wychowawców, jakie role społeczne powinni oni przydzielać dzieciom. Z odpowiedzi nauczycielskich wynika, że na 27 osób, które wymieniło takie działania, 19 przydziela role polegające na zarządzaniu, organizowaniu, planowaniu, rozliczaniu

³⁴ Z. Skorny, *op. cit.*, s. 147-148.

uczniom o skłonnościach dominujących, a 8 zwraca uwagę na ważną prawidłowość – dzieci, które zazwyczaj są skłonne do nadmiernego podporządkowywania się innym, należy zachęcać do pełnienia ról odmiennych, wymagających wzmożonej aktywności, operatywności i zaangażowania oraz przewodzenia w grupie. Takie podejście nauczycieli jest w pełni uzasadnione z punktu widzenia rozwoju społecznego dziecka, gdyż młody człowiek ma okazję do wczuwania się i działania w zakresie nowych relacji oraz doświadczeń. Nauczyciele podkreślali również, że ważne miejsce w ich działaniach uspołeczniających mają: tworzenie pozytywnej atmosfery w klasie, uczenie kultury zachowania i dobrego współżycia z innymi oraz rozmowy z dziećmi na tematy nie tylko wyznaczone ramami programu nauczania. Pośród takich wypowiedzi niektóre odnosiły się do celowego organizowania grupowych form pracy w trakcie zajęć dydaktycznych. Nauczyciele są przekonani, że współpraca dzieci w grupach 4-6 osobowych sprzyja komunikowaniu się i odpowiedzialnemu wykonywaniu zadań, a poprzez to usprawnia proces socjalizacji. Podział dzieci na grupy, wybór liderów, współpraca, umiejętność słuchania siebie nawzajem i dzielenie się spostrzeżeniami daje uczniom dużo radości oraz sporo satysfakcji. Niewielka grupa nauczycieli (5 osób) zadeklarowała, że – podejmując świadome działania prowadzące do uspołecznienia uczniów – realizuje w miarę systematycznie zaplanowane zajęcia integrujące zespół klasowy. Wartościowe i wyczerpujące informacje pochodziły od 21 (19,8%) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (z czego 14,2% to nauczyciele dyplomowani, a 5,6% – mianowani). Podawali oni konkretne przykłady z własnej pracy nad uspołecznieniem dzieci w klasach I-III, a wymieniali tematykę zajęć dotyczącą przede wszystkim wzajemnej pomocy, koleżeństwa i przyjaźni, zalet oraz wad każdego człowieka, rozmów o swoich zainteresowaniach, organizowania wystaw i gazetek mówiących o zamiłowaniach poszczególnych osób z klasy, wypracowania zasad dobrego zachowania w szkole i współżycia w rodzinie. Podkreślali, że w trakcie zajęć szczególnie dbają o dobrą komunikację pomiędzy uczniami i życzliwą, akceptującą atmosferę, która kształtuje oraz utrwała wzajemne relacje, a także i sposób odnoszenia się do siebie. Ta grupa nauczycieli podkreśla, że zadaniem wychowawcy jest rozbudzanie motywacji i stwarzanie warunków do społecznej aktywności.

Nauczyciele są przekonani, że nuda spowodowana małą aktywnością lub beczynnością, brak ciekawych zajęć czy nadmierny rygor powodują u dzieci rozdrażnienie i zmęczenie, a wtedy są one bardziej skłonne do zacepek oraz łatwiej popadają w złość lub inne społecznie nieakceptowane zachowania. Wychowawcy na podstawie obserwacji uczniów wysuwają wniosek, że sposób odnoszenia się dzieci do siebie i ogólna kultura zachowania uczniów w klasie w dużej mierze zależą od ich nastroju i samopoczucia.

Nauczyciel nauczania początkowego, kierując procesem dydaktyczno-wychowawczym, organizuje także życie społeczne uczniów – poprzez działania organizacji funkcjonujących w szkole i kół zainteresowań oraz przez bezpośrednie oddziaływanie na dzieci swoją osobowością. W wyniku nowych kontaktów społecznych nawiązywanych w szkole stopniowo rozluźnieniu ulegają więzi dziecka z rodziną. Wpływ rodziny, choć nadal bardzo znaczący, jest w dużym stopniu niezamierzony i najczęściej spontaniczny, a oddziaływania szkoły, nauczycieli czy organizacji uczniowskich są zorganizowane i wynikają z opracowanego oraz przyjętego w szkole programu pracy wychowawczej, w której proces socjalizacji zajmuje ważne miejsce.

Uważa się, że to, czy dzieci nauczą się dostosowywać do oczekiwań społecznych i w jakim stopniu staną się uspołecznione, zależy od kilku czynników. Po pierwsze, czy miały okazję do uspołecznienia poprzez liczne kontakty z rówieśnikami i dorosłymi w różnym wieku i o odmiennych doświadczeniach. Po drugie, czy potrafią posługiwać się mową uspołecznioną, tzn. czy posiadają zdolność do porozumiewania się z innymi za pomocą słów zrozumiałych dla osób, z którymi przebywają, ale także, czy umieją rozmawiać na tematy interesujące dla innych. Po trzecie, czy dano im szansę nauczenia się wzorów zachowań poprzez próby, a czasem też błędy, i wreszcie – czy miały możliwość praktycznego pełnienia ról i naśladowania ludzi, z którymi się identyfikują³⁵.

„Wychowanie musi pomagać w wielostronnym rozwoju każdego człowieka, który musi samodzielnie i krytycznie myśleć, mieć własny pogląd i własne przekonania. Jednym z głównych motorów rozwoju jest szybko zmieniający się świat w zakresie ekonomicznym, ale także w życiu społecznym. Wiek XXI będzie wymagał wielu osobowości twórczych i talentów. W związku z tym trzeba stwarzać i budować możliwości do eksperymentowania oraz odkrywania >nowego< w sferze estetycznej, umysłowej, fizycznej, specjalistycznej, kulturowej i społecznej”³⁶.

³⁵ E.B. Hurock, *op. cit.*, s. 438-439.

³⁶ E. Duda, *Nové požiadavky na výchovu a vzdelávanie*, „Vychovávateľ” 2000, r. 44, nr 5-6, s. 5.

5. Współpraca nauczycieli z rodzicami dzieci z klas I-III

Życie dziecka w młodszym wieku szkolnym ma bezpośredni związek przede wszystkim z 2 środowiskami: rodzinnym i szkolnym. „Rodzina i szkoła są zazwyczaj terenem rozlicznych oddziaływań, mających decydujący wpływ na rozwój umysłowy i społeczny dziecka. Dostarczają przeżyć i doświadczeń, do których na ogół wraca się chętnie i z przyjemnością. Rzadko zdarza się, aby jednostka nie miała nic do zawdzięczenia pozytywnym wpływom tych środowisk, chociaż z rodziną i szkołą niekiedy związane są też przykrości, a nawet dramaty”³⁷.

Rezultaty badań nad współpracą i relacjami rodziny ze szkołą i wzajemnym ich zaufaniem jasno sugerują spadek stopnia zaangażowania rodziny w życie szkoły im bardziej dziecko dorasta. „Obniżające się zaufanie rodziców z upływem czasu można przypisać strukturalnym różnicom na przestrzeni poziomów szkolnych. W początkowym etapie nauki, w szkołach podstawowych rodzice mają jednego nauczyciela, z którym się kontaktują, budują relacje i pogłębiają zaufanie”³⁸, dlatego nawiązanie dobrych, wzajemnych relacji tych środowisk, pozytywne ułożenie współpracy wychowawczej między nimi stanowi ważny element wczesnej edukacji. Analizując pojęcie „współpraca”, można odwołać się do kilku różnych źródeł. W *Praktycznym słowniku poprawnej polszczyzny* podkreśla się, że słowo „współpraca” pochodzi od współ- i praca, i oznacza pracę wykonywaną wraz z kimś innym”³⁹. W ujęciu W. Okonia współpraca polega na „zgodnym i dobrowolnym działaniu kilku podmiotów (jednostek, grup społecznych, placówek), działanie to ukierunkowane jest na realizację wspólnych, tożsamyh celów w dziedzinie kształcenia, wychowania, opieki, pomocy, edukacji kulturowej, ma ono charakter dobrowolny i sprowadza się w głównej mierze do udzielenia sobie poprzez podmioty uczestniczące wzajemnej pomocy w realizacji przyjętych wspólnych celów”⁴⁰. W ujęciu encyklopedycznym z kolei „współpraca nauczycieli i rodziców polega na aktywnym rozwoju uczniów przez włączanie rodziców w proces edukacji ich dzieci, (...) musi być ona, podobnie jak każda działalność nauczyciela, starannie zaplanowana i usystematyzowana, tworzyć pewną całość, której wszystkie składniki współprzyczyniają się do jej powodzenia”⁴¹.

Pojęcie „współpraca” w literaturze pedagogicznej często używane jest zamiennie z terminem „współdziałanie”, które w odniesieniu do relacji nauczycieli i rodziców „jest jednym z istotnych czynników prawidłowego funkcjonowania szkoły z domem. Warunkuje harmonijny rozwój uczniów. Wpływa zarówno na ich postępy w nauce, jak i zachowaniu. Daje również szansę ciągłego doskonalenia się nauczycieli i rodziców jako wychowawców odpowiedzialnych za wielostronny rozwój dzieci”⁴².

Odwołując się do przedstawionych określeń współpracy i rozważając ją na gruncie współdziałania szkoły z domem rodzinnym, należy mocno podkreślić, że

³⁷ M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 12.

³⁸ K.S. Adams, S.L. Christenson, *Trust and the Family – School Relationship Examination of Parent – Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades*, „Journal of School Psychology” 2000, vol. 38, nr 5, s. 492.

³⁹ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, pod red. H. Zgólkowej, t. XLVI, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2004, s. 177.

⁴⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 461.

⁴¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 48.

⁴² M. Łobocki, *op. cit.*, s. 7.

zagadnienie to jest niezmiernie ważne i wciąż aktualne. Zakłada się, że zgodne współdziałanie rodziny i szkoły może wydatnie przyspieszyć oraz pozytywnie wzmocnić rezultaty procesu wychowawczego. Wielu autorów zajmujących się wychowaniem podkreśla, że zadawalające efekty wychowawcze nie zależą tylko od całokształtu pracy, którą podejmują nauczyciele-wychowawcy, lecz są wynikiem poprawnie ułożonej współpracy szkoły z domem rodzinnym. Dobra komunikacja z dziećmi i ich rodzicami może mieć różnorodne, pozytywne efekty. Jednym z najprostszych do określenia jest satysfakcja. Rodzice wyrażają najwyższy poziom satysfakcji, kiedy wolno im wyrażać obawy i oczekiwania w trakcie konsultacji. Efektywna komunikacja może również poprawić rozumienie sytuacji dziecka: przekazywanie informacji dzieciom w sposób, który został do nich dostosowany, zgodny z ich potrzebami (a nie ich rodziców) wykazuje lepsze współdziałanie z dziećmi i pozytywnie wpływa na ich zachowanie⁴³. „Względne zaangażowanie ojców i matek w sprawy szkoły miało znaczący wpływ na zadowolenie dziecka ze szkoły. Dzieci z dwojgiem zaangażowanych rodziców wykazywały większy poziom satysfakcji szkolnej niż dzieci z dwojgiem rodziców o niskim poziomie zainteresowania. Dzieci z jednym zaangażowanym rodzicem wykazywały też niższy poziom niepokoju dotyczącego szkoły niż dzieci z dwojgiem słabo zaangażowanych rodziców”⁴⁴. Celowa i przemyślana współpraca będzie dobrze służyła uczniom, rodzicom oraz nauczycielom, jeśli współdziałanie będzie zawierało kilka „ważnych elementów, a mianowicie: wspólną koncepcję wychowania, konsekwentne i jednolite oddziaływanie, wzajemne wspieranie się i pomoc”⁴⁵. Podstawowym jednak warunkiem, który należy spełnić, jest ustalenie i bezwzględne przestrzeganie zasad tej współpracy zarówno przez nauczycieli, jak również rodziców. Ułożenie wzajemnych relacji w formie dialogu 2 równorzędnych partnerów będzie szansą do wymiany poglądów w warunkach szkolnych, ale także zindywidualizowanych oddziaływań wobec uczniów. „Brak wspólnej płaszczyzny wychowawczej, przekazywanych zasad i wartości wprowadza chaos w życiu młodego człowieka. Można zaryzykować twierdzenie, że bez porozumienia z rodzicami proces właściwego wychowania w ogóle nie jest możliwy”⁴⁶.

Wzajemne zrozumienie pomiędzy rodzicami i wychowawcami zakłada „pozyskiwanie sobie rodziców, nawet jeśli wymagałoby to długiego czasu i zabiegów, jest jedyną możliwością na skuteczne oddziaływanie wychowawcze”⁴⁷. Rodzice mogą otrzymywać od nauczyciela wsparcie w wielu trudnych sytuacjach, a przy tym też jemu mogą służyć pomocą w przypadkach spornych, niejednoznacznych czy wątpliwych. Podejmowanie rzeczowego dialogu na różnych płaszczyznach, w systematycznych kontaktach i zróżnicowanych formach, doskonalenie sposobów komunikowania się to niewątpliwie ważne wyzwania dla wszystkich nauczycieli nauczania początkowego. „Nauczyciel ma szansę zjednać rodziców do współpracy, gdy potrafi wyrobić sobie w środowisku autorytet i gdy każdego z rodziców potraktuje indywidualnie już w momencie pierwszych kontaktów”⁴⁸. Okazywanie rodzicom należnego szacunku,

⁴³ R. Hoewlls, T. Lopez, *Better communication with children and Parents*, „Paediatrics and child Health” 2008, s. 381.

⁴⁴ E.T. Tan, W.A. Goldberg, *Parental school involvement in relation to children's grade adaptation to school*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2009, nr 30, s. 448.

⁴⁵ T. Biernat, *Współpraca rodziców w wychowaniu*, „Wychowanie na co dzień” 1996, nr 4-6, s. 13.

⁴⁶ A. Chaber-Dądeła, *Jak nawiązać i rozwiązać współpracę z rodzicami*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 3, s. 26.

⁴⁷ E. Kosińska, *Rodzice a szkoła*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 1999, s. 47.

⁴⁸ E. Śmiechowska, *O współdziałaniu nauczycieli i rodziców – głos w dyskusji*, „Życie Szkoły” 1996, nr 3, s. 178.

budowanie klimatu życzliwości we wzajemnych relacjach pozwoli postrzegać nauczyciela jako osobę zaangażowaną w proces rozwoju dziecka, jednocześnie przyjazną i godną zaufania. Zagadnienie to szczególnie podkreśla I. Dzierzgowska, pisząc, że „rodzice muszą być prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli”⁴⁹.

5.1. Wspólne cele nauczycieli i rodziców w świetle literatury

Nie ma wątpliwości co do sformułowania, że nauczyciele i rodzice mają wspólne cele. Nadrzędnym wśród nich jest dbałość o najpełniejszy rozwój osobowości dziecka w wielu sferach, biorąc pod uwagę jego indywidualne możliwości. „Jest zadziwiające, że to poczucie wspólnego celu nie jest na tyle silne, aby doprowadzić do bardzo bliskiej współpracy”⁵⁰. M. Łobocki prezentuje stanowisko, że „naczelnym celem współdziałania nauczycieli i rodziców jest dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej z uczniami”⁵¹, ale równie ważne jest lepsze poznanie dzieci w środowisku szkolnym i domowym. Autor ten uważa, że niezwykle istotna jest współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów, którzy zaniedbują się w obowiązkach szkolnych, są nadpobudliwi, zahamowani lub przejawiają zachowania agresywne. „Szczera i swobodna wymiana opinii na ich temat uwalnia zarówno rodziców, jak i nauczycieli od mylnych domysłów i umożliwia podjęcie odpowiednich środków wychowawczych”⁵². Rzetelna, dwustronna wymiana informacji, opinii i sądów o dziecku, poszerzona o wnikliwą obserwację ucznia w rozmaitych sytuacjach, będzie skutecznie wpływała na efektywność wszelkich oddziaływań wychowawczych. Pozwoli ona także odpowiednio projektować działania profilaktyczne i korygujące zachowania lub kształtujące społecznie pożądane postawy. Przekonanie rodziców i nauczycieli, że wzajemnie się wspierają dla dobra dziecka będzie wpływać zatem na realizację celów etapowych i szczegółowych, przekładających się na konkretne zdania. Punktem wyjścia jest uświadomienie rodzicom, że rozwój ich dzieci zależy od działań domu rodzinnego i szkoły, sugerowanie im odpowiednich sposobów oddziaływania na młodego człowieka, które stymulowałyby proces uczenia się oraz ukierunkowałyby jego zachowania. Aby te cele mogły być realizowane, konieczna jest wymiana spostrzeżeń co do rozwoju społecznego, psychicznego, emocjonalnego czy fizycznego dziecka, a także opinii o jego podstawowych potrzebach rozwojowych. „Nauczyciele są świadomi, że dobre relacje z rodzicami są ważne i korzystne dla rodziców i szkoły (...). Danie władzy nauczycielowi nie wystarcza, bo rodzice muszą czuć, że mogą mieć swój wkład w życie szkoły i mają prawo wyrażać swoje stanowisko. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele mogą i powinni ze sobą współpracować, ale podstawą tego wzajemnego działania jest określenie przez obie strony potrzeb, oczekiwań i wzajemnych interesów. Potwierdza to pogląd, że partnerski model zarządzania szkołą może sprzyjać poprawie jakości jej pracy”⁵³. Zaakceptowanie partnerskiego układu w procesie porozumienia się nauczycieli i rodziców, wzajemne zaufanie oraz szacunek będą stanowiły podstawę pozytywnych więzi i emocji. Z pewnością realizacja tych celów nie należy do łatwych, tym bardziej że nawet ujęte w sposób

⁴⁹ I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000, s. 27.

⁵⁰ Ibidem, s. 89.

⁵¹ M. Łobocki, *op. cit.*, s. 17.

⁵² Ibidem, s. 18.

⁵³ M.R. Warren, *Communities and schools. A new view of urban education reform*, „Harvard Educational Review” 2005, nr 75, s. 133-173.

szczegółowy nie mają ostro i konkretnie określonych ram oraz granic treściowych. Z tego też względu dają z jednej strony duży margines dowolności i swobody w ich realizacji, z drugiej zaś nie precyzują, w jaki sposób można je osiągnąć, jakie działania zapewnią sukces. Bezdyskusyjne jest, że rodzice i nauczyciele powinni podjąć spory wysiłek, aby poprawnie ułożyć zasady dobrej współpracy. Będzie to łatwiejsze, jeśli rodzice będą czuli się współodpowiedzialni za edukację swoich dzieci, a nauczyciele, doceniając ich chęć współpracy, będą starali się brać pod uwagę także ich oczekiwania w stosunku do edukacji szkolnej.

„Czasami nauczyciel może odnosić wrażenie, że ukrywanie niedostatków dzieci przez niektórych rodziców jest z założenia rodzicielskim instynktem – ochrona swoich dzieci i potrzeba umiłowania ich jest ponad ich niedoskonałościami. Rodzice mogliby pogłębić ogólną wiedzę nauczyciela o dziecku, gdyby rozumieli, co dla nauczyciela oznacza „pożyczonych” trzydzieścioro dzieci, które są albo uporządkowane albo psotne i zaczepne, bo każde jest z innego rodzicielskiego gniazda. Rodzice chyba mają wiedzę o cnotach i wartościach, które nauczyciele przekazują ich dzieciom, zaś nauczyciele czasem są pełni obaw i przeżywają strach, żeby w sposób empatyczny rozpoznać ich nastroje i odczytać zamiary, aby przeżywać z nimi radości i rozczarowania”⁵⁴.

5.2. Przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodzicami

Zaangażowanie rodziców we współpracę ze szkołą zależy niewątpliwie od nauczyciela – jest wynikiem jego przygotowania do nawiązywania i systematycznego podtrzymywania kontaktów z domem rodzinnym ucznia. Istotna jest więc jego wiedza o tym, po co rodzice są potrzebni szkole, jakie są ich prawa, ale i jakie obowiązki oraz powinności mają wobec swojego dziecka oraz szkoły. „Komunikacja na wspólnych spotkaniach zazwyczaj składa się z dwóch części, przekazywania informacji rodzicom i z indywidualnych konsultacji na życzenie rodziców. Z założenia efektywny przebieg wymaga, aby nauczyciel przekazywał wszystkim obecnym rodzicom tylko te informacje, które dotyczą wszystkich uczestników spotkania. Przemyśleć trzeba informacje organizacyjne i te, które mają charakter roboczy, treści poszczególnych przedmiotów, planowanych akcji i to jest podstawowym warunkiem dostatecznego przygotowania się przed spotkaniem, aby nie musieć wracać do tematyki, która już była omawiana i przedyskutowana”⁵⁵. Gruntowne przygotowanie nauczycieli do podjęcia konstruktywnego dialogu z rodzicami uczniów, znajomość ciekawych, różnych form kontaktu, planowanie i realizacja przemyślnego programu współpracy z rodzicami powinny być gwarancją dobrze układających się stosunków partnerskich pomiędzy tymi 2 podmiotami.

Z zebranego materiału dość jednoznacznie wynika, że nauczyciele nauczania początkowego wysoko oceniają swoje przygotowanie do współpracy z rodzicami – 94 osoby (88,6%) uważają, że ich przygotowanie jest bardzo dobre i wszechstronne. W tej grupie byli wszyscy badani nauczyciele dyplomowani (51,9%). 9 (8,4%) respondentów podaje, że jest ono wystarczające, zaś tylko 4 (3,7%) przyznaje, że jest niezadawalające. Odpowiedzi te są symptomatyczne dla nauczycieli kontraktowych. Opinie oceniające wydawane przez badaną grupę nauczycieli mają związek z ich stopniem zawodowym – im jest on wyższy, tym wychowawcy wykazują tendencję

⁵⁴ E. Krajčo, J. Krajčovičová, *O škole, rodičoch a učiteľoch*, „Rodina a škola” 1998, r. 46, nr 3, s. 9.

⁵⁵ T. Búgelová, *Komunikácia v škole a rodine*, [w:] *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis*, Prešovská univerzita, Prešov 2002, s. 103.

do wysokiej oceny swoich kompetencji w zakresie układania dobrych stosunków z rodzicami swoich uczniów. Wychowawcy klas odwołują się do różnych źródeł wiedzy, które obejmują zakres współpracy z rodzicami. Generalnie wymieniają oni 2 lub 3 takie źródła: dominujące wskazania to własne doświadczenia zawodowe – 32%, na 2. miejscu pojawia się literatura pedagogiczna – 25%, a dalej plasują się odpowiedzi „wiedzę taką zdobyłam na uczelni w trakcie studiów” – 11%. Odnosi się wrażenie, że takie odpowiedzi, choć w opinii nauczycieli słuszne i zgodne z prawdą, zawierają mało konkretów i rzetelnej wiedzy. Stwierdzenie to z pewnością nie dotyczy wszystkich badanych nauczycieli, ale symptomatyczne jest zjawisko, że tylko 44 osoby (41,5%) spośród badanej grupy potrafią wymienić konkretną tematykę, z którą zapoznały się na studiach lub podczas studiowania literatury. W tej grupie jest 0,9% nauczycieli uczących w szkole na kontrakcie, 24,5% osób mających mianowanie i 8,8% nauczycieli dyplomowanych. Nauczyciele ci wymieniają zagadnienia: zasady współpracy z rodzicami, problematykę spotkań, formy współpracy, po co szkole potrzebni są rodzice. Choć nie jest to pełny zakres wszechstronnej problematyki dotyczącej wzajemnego współdziałania wychowawcy klasy z domem rodzinnym, to jednak wskazywana tematyka jest poprawna i podstawowa dla nauczyciela. Zdecydowanie mniej osób, gdyż tylko 18 (17%), potrafiło wymienić chociaż 1 pozycję z bogatej literatury, odnoszącej się do różnych aspektów współpracy z rodzicami. Nauczyciele znali następujące publikacje:

- *Moje dziecko – dobry uczeń* H. Balińskiej;
- *Rodzice w szkole* I. Dzierzowskiej;
- *Rodzice i dzieci w młodszy wieku szkolnym* H. Filipczuk;
- *Jak wychowawca może współpracować z rodzicami swoich uczniów* pod red. M. Kazimierskiej;
- *Rodzice a szkoła* E. Kosińskiej;
- *Współdziałania nauczycieli i rodziców w procesie wychowania* M. Łobockiego;
- *Rodzice i szkoła* M. Mendel;
- *Rodzice i nauczyciele* Ł. Muszyńskiej;
- *Praca wychowawcy klasy* J. Radziewicza;
- *O współdziałaniu między szkołą a domem* A. Radziwiłł.

Wszystkie te publikacje mogą być przydatne dla nauczyciela-wychowawcy w układaniu dobrych relacji z rodzicami swoich uczniów.

Rzadko wymieniane (co 10. badany) źródło wiedzy stanowiły warsztaty odbywane w trakcie doskonalenia zawodowego. Przeglądając ofertę studiów podyplomowych, kursów doształcających oraz doskonalących dla nauczycieli, proponowaną przez uczelnie wyższe i inne uprawnione do tego instytucje, dostrzega się, że zagadnienie współpracy z rodzicami stanowi część modułu wychowawczego, a rzadziej jest odrębną kilkugodzinną całością.

Opinie nauczycieli o kursach i warsztatach generalnie były pozytywne, zaś ich tematyka dotyczyła przede wszystkim umiejętności komunikowania się z rodzicami. Odpowiadali oni, że ćwiczyli w formie warsztatowej różne scenki zaczerpnięte z książek A. Faber i E. Mazlish (np. *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak mówić, żeby dzieci się uczyły*), a na forum grupy dyskutowali o możliwościach zastosowania ich wobec uczniów i rodziców. Omawiali też przydatność *Wychowania bez porażek*

(T. Gordona) do oddziaływania wychowawczego. Uczestnicy kursów podkreślają ponadto, że posiadają wiedzę o barierach w komunikowaniu się. Sporadycznie, tylko 5 osób (4,7%), nauczyciele podkreślali, że uczyli się pisać zaproszenia dla rodziców na spotkania z wychowawcą, formułowali pochwały i nagany dla uczniów, układali scenariusze spotkań z rodzicami, dobierali tematykę do rozmów z nimi w ramach pedagogizacji. 1/3 badanych nauczycieli pracujących w klasach I-III korzysta także z Internetu, jako źródła wiedzy o współpracy z rodzicami, zwłaszcza w poszukiwaniu ciekawych scenariuszy spotkań z nimi, które można byłoby zastosować bez większej modyfikacji.

Warto podkreślić, że największa liczba badanych nauczycieli (67 osób – 65,7%) odpowiadała, iż istotną rolę w kontaktach z rodzicami odgrywa ich doświadczenie zawodowe. Można byłoby przyjąć założenie, że bogate doświadczenie życiowe i zawodowe, analiza swoich sukcesów oraz przyczyn porażek, wyciąganie wniosków z rozmaitych sytuacji z rodzicami ma u refleksyjnego nauczyciela bezpośrednie przełożenie na jakość kontaktów z rodzicami.

W opinii wychowawców są oni tym lepiej przygotowani do nawiązywania dialogu i podejmowania współpracy z rodzicami swoich uczniów, im dłużej pracują w zawodzie. Uważają tak przede wszystkim nauczyciele, których staż pracy pedagogicznej wynosi 16 i więcej lat oraz ci pracujący ponad 10 lat. Rozkład takich odpowiedzi jest prawie równomierny wśród osób uczących w mieście i na wsi (wynosi od 19 do 24% wszystkich respondentów). Potwierdzają oni tę tezę następująco: „rodzice bardziej doceniają nauczyciela z dużym stażem pracy; ma on bogatsze doświadczenie rodzinne i dlatego wzbudza u rodziców zaufanie; lepiej wiem, czego rodzice oczekują ode mnie, bo sama jestem rodzicem; wiem, jak zareagują rodzice; umiem się do nich dostosować; lepiej nawiązuję kontakty; wiem jak i potrafię przekonywać rodziców; umiem lepiej doradzić rodzicom; popełniam mniej błędów”. Jedynie 5 osób (4,7%) uważa, że staż pracy nauczycielskiej wcale nie ma wpływu na kontakty z rodzicami. Ta nieliczna grupa osób twierdzi, że dobre stosunki z rodzicami zależą przede wszystkim od osobowości nauczyciela, jego charakteru, postaw i zachowań wobec rodziców. Podkreślają oni także, że efekty współpracy w dużym stopniu są wynikiem nastawienia samych rodziców do szkoły i nauczyciela.

Jednym z ważnych elementów przygotowania nauczycieli do współpracy z rodzicami jest umiejętność nawiązywania kontaktu. Z zebranego od wychowawców materiału wynika, że dla 29 osób (27,3%) jest to zadanie łatwe. Nauczyciele ci piszą: „szybko nawiązuję kontakty z nowymi ludźmi; traktuję rodziców życzliwie, po partnersku; wykorzystuję naturalne sytuacje np. przy przyprawianiu dzieci do szkoły lub ich odbieraniu; nie stwarzam dystansu; nie stresuję rodziców; zawsze jasno i rzeczowo mówię o problemach”. Dla zdecydowanej większości, 75 respondentów (70,7%), nawiązywanie kontaktów jest warunkowane konkretną sytuacją. Widać to w następujących sformułowaniach: „zależy to przede wszystkim od dobrej woli i nastawienia rodzica; ma związek z charakterem ojca lub matki; rodzice nie są obiektywni wobec swoich dzieci; ciągle ich bronią i trzymają ich stronę; nie dają sobie nic złego powiedzieć; nie przyjmują negatywnych informacji o dziecku; w sytuacjach wychowawczych rodzice są skłonni obwiniać wychowawcę; mają wygórowane ambicje wobec dzieci; za dużo od nich oczekują i wymagają; trudności szkolne uczniów rzutują na nieporozumienia między nauczycielem a rodzicami;

w rodzinach patologicznych kontakt jest bardzo utrudniony; rodzice odrzucają pomoc; nie są szczerzy wobec wychowawcy, zatajają fakty; nie informują o problemach rodzinnych; niektórzy rodzice lekceważą nauczyciela”. Tylko dla 4 osób (3,7%) nawiązanie dialogu z rodzicami jest trudne – podkreślają one, że nadmiernie eksponują sukcesy dziecka, żeby przekonać do siebie rodziców, czekają na dogodną chwilę do rozmowy, sondują oczekiwania rodziców wobec szkoły. Wszyscy nauczyciele są świadomi, że dobry klimat i życzliwa atmosfera podczas spotkań z rodzicami przekłada się na relacje z nimi. W opiniach pedagogów na ten temat dostrzega się duże zróżnicowanie pozytywnych określeń opisujących atmosferę spotkań. Nauczyciele uważają, że jest: „miło, przyjaźnie, serdecznie, życzliwie”. Twierdzą, że ogólnie atmosfera jest dobra, pełna zrozumienia i zaufania, jest szansą do odbycia spokojnej, szczerzej rozmowy.

W opinii nauczycieli bezstresowa i akceptująca postawa jest podstawą do swobodnego oraz otwartego, ale również rzeczowego dialogu w imię dobrze rozumianej współpracy. Tylko 2 nauczycieli (1,9%) przyznaje, że czasem są zdenerwowani, obawiają się rozmów z rodzicami i wtedy atmosfera spotkań jest napięta, nerwowa. Zadziwiające, że respondenci w zdecydowanej większości odwołują się do swojej pracy, oceniając ją w samych superlatywach. Mają o sobie dobre zdanie i wysoką samoocenę, uważają, że stwarzają bardzo dobry klimat do współpracy z rodzicami.

Zestawienie tych opinii o sobie ze spostrzeżeniami przedstawionymi wcześniej na temat rodziców musi budzić niepokój. Na temat rodziców nauczyciele mieli wiele uwag krytycznych, posądzali ich o niechęć, nieszczerłość oraz brak obiektywizmu. Na ile zatem zachowują ten obiektywizm i realne podejście do samych siebie? Odpowiedzi na to postawione pytanie dostarczyły zebrane informacje od rodziców na temat atmosfery panującej podczas spotkań z wychowawcą. Spośród badanych rodziców 68 osób (66,6%) potwierdza opinie nauczycieli, że atmosfera jest miła i przyjazna, 2 (1,9%) podają jeszcze inne pozytywne określenia, tj. rodzinna, spokojna i serdeczna, natomiast 16 (15,6%) uznało, że jest ona pouczająca i autorytatywna, gdyż nauczyciel jest apodyktyczny oraz „narzuca swoje zdanie; nie znosi sprzeciwu; on wie najlepiej; nie dopuszcza do wyjaśnień”. 9 rodziców (8,8%) spośród badanej grupy skłania się ku określeniom: „rzeczowa; fachowa; profesjonalna; konkretna w wymaganiach wobec dziecka”, 6 (5,9%) przyznaje, że „jest nerwowa; stresująca”, a niewielu (tylko 1%) mówi, że na spotkaniach jest „nudno; zawsze ten sam scenariusz; z góry wiem, co powie nauczyciel, dlatego szkoda mi czasu na te spotkania; ważniejsze jest dla mnie, że porozmawiam z rodzicami innych dzieci niż z nauczycielem”.

Z przytoczonych danych ilościowych wynika, że około 1/3 nauczycieli zdecydowanie lepiej ocenia atmosferę w trakcie spotkań z rodzicami niż sami rodzice. Nie są oni świadomi odbioru swojego zachowania i przekazu treści przez rodziców. Pozycja autorytatywna, ograniczony profesjonalizm, nerwowość lub pośpiech nie sprzyjają dialogowi, nie pozwalają dostrzec w rodzicu partnera do rozmowy. Dochodzi też do tego brak urozmaicenia w formule spotkań, co rzutuje na obojętność lub nawet niechęć rodziców do szkoły. Szkoda, że tylko 36 nauczycieli (33,9%) jest otwartych na informację zwrotną od rodziców o prowadzeniu spotkań. Około 28% wychowawców z badanej grupy (z czego 15% to nauczyciele mianowani, a 13% dyplomowani) przyznaje, że świadomie pracuje nad pozytywnym klimatem, np.

aranżowanie przestrzeni klasy – „ustawiam stoliki i krzesła w kręgu, proponuję skromny poczęstunek”. Piszą oni, że: „zachęcają rodziców do dyskusji, często się uśmiechają, podkreślają sukcesy i dobre cechy dziecka, nie krytykują rodziców, okazują gotowość do pomocy rodzicom w trudnych sprawach. Oprócz tego rzetelnie przygotowują się do spotkań z rodzicami, opowiadają ciekawe wydarzenia z życia klasy, przeprowadzają zabawy integrujące zespół rodziców”. Niezwykle wartościowe są jeszcze inne wypowiedzi nauczycieli: „tematy drażliwe zawsze poruszam wyłącznie w rozmowach indywidualnych; pamiętam o podziękowaniu rodzicom za wszystko, co robią dla uczniów mojej klasy i dla mnie”. Tylko 1/2 nauczycieli w czasie spotkania z rodzicami uwzględnia elementy zaciekawienia i uatrakcyjnienia, a są to głównie: występy dzieci (piosenki, recytacje, przedstawienia), pokaz zeszytów czy wystawki prac dzieci, lecz również zapraszani są goście (pedagog, psycholog, pielęgniarka, policjant i inni), którzy inspirują rozmowy z rodzicami omawiając temat. Sami nauczyciele również przygotowują krótkie prelekcje lub proszą o to któregoś z rodziców, a nierzadko robią dla rodziców tematyczne wystawy książek lub wycinków z czasopism pedagogicznych, np. dotyczących zainteresowań dzieci w młodszym wieku szkolnym, trudności wychowawczych czy zaburzeń rozwojowych. Z pewnością reakcje rodziców na tak szeroki wachlarz pomysłów wychowawców są pozytywne, wzbudzają ich zaciekawienie, ale też stanowią podstawę poszerzania ich świadomości wychowawczej.

5.3. Formy kontaktów nauczycieli z rodzicami

Świadomość celowości i zasadności współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów powinna się przekładać w praktyce szkolnej na podejmowanie takich działań, które będą doskonaliły i rozwijały różne formy tego dialogu. Stroną inicjującą kontakty powinni być nauczyciele, ponieważ zdają sobie oni sprawę, że zaangażowanie rodziców w całokształt szkolnej edukacji dziecka przyniesie pozytywne efekty w postaci dobrych wyników nauczania i wychowania. Mając to na uwadze, wychowawcy stosują wiele różnych form sprzyjających układaniu pozytywnych relacji z rodzicami. Nauczyciele z badanej grupy wymieniali średnio 2 lub 3 takie formy. Mała liczba respondentów (około 10%) stosuje nawet 5 lub 6 rozmaitych form, ale niepokojące jest, że również 10,5% spośród badanych, wybiera wyłącznie 1 formułę spotkań z rodzicami. Nauczyciele ci decydują się przede wszystkim na obowiązkowe wywiadówki, gdyż uważają, że jest to skuteczna i zadawalająca obie strony forma wymiany informacji o dzieciach oraz klasowych problemach. Wydaje się, że jeśli rozumieją oni współpracę wyłącznie w kategoriach przekazu informacyjnego, zazwyczaj wyznaczonego trudnościami i kłopotami klasowymi, ograniczają możliwości szkoły i wychowawcy klasy w wypełnianiu obowiązków wychowawczych, ponieważ do tego rodzaju zadań i działań szkoła potrzebuje pomocy oraz współdziałania z rodzicami.

Najczęściej wymienianymi formami współpracy z rodzicami uczniów z klas I-III są wywiadówki, stanowiące 64% spośród wszystkich wskazanych form, a 21% to indywidualne rozmowy z rodzicami. Klasowe imprezy i wycieczki wspólne z rodzicami, którzy je organizują oraz biorą w nich aktywny udział, sprawując opiekę nad dziećmi, planuje 11% respondentów. Udział rodziców w uroczystościach klasowych i szkolnych preferowało 16 badanych, co stanowi 15%, i również tyle samo odpowiedzi dotyczyło zapraszania rodziców na zajęcia szkolne w ramach „dni otwartych”.

Formułę prowadzenia pogadank i dyskusji z rodzicami wybiera niewiele ponad 4% nauczycieli. Telefonicznie, w miarę systematycznie, choć tylko z wybranymi rodzicami dzieci, które mają trudności w nauce, kontaktuje się 2,5% wychowawców. Niewielki odsetek odpowiedzi (około 2%) stanowiły również te dotyczące prowadzenia indywidualnych, cotygodniowych, w ustalonych i niezmiennych godzinach, konsultacji dla rodziców. Zdecydowanie niepopularne są natomiast: wizyty domowe, korespondencja z rodzicami, spotkania z rodzicami zaangażowanymi w działalność szkolnej Rady Rodziców, prowadzenie zajęć warsztatowych – takie odpowiedzi padały sporadycznie, a nauczyciele wyjaśniali, że w cyklu 3-letniej pełnionej funkcji wychowawcy klasy takie zdarzenia mają miejsce 1 lub 2 razy.

Chociaż wymienione przez nauczycieli formy współpracy z rodzicami cechuje spora różnorodność, to akcent w ich relacjach z rodzicami położony jest na tradycyjną formę zebrań, zwanych wywiadówkami. Kontakty indywidualne z rodzicami poszczególnych uczniów stanowią dopełnienie tej tradycyjnej formuły. Można zastanawiać się, czy i na ile taka mało urozmaicona współpraca z domem rodzinnym służy partnerskim relacjom z rodzicami, a w efekcie dobru dziecka.

Za poprawne i uzasadnione można przyjąć rozumowanie sprowadzające się do stwierdzenia, że nauczyciel jako osoba przygotowana merytorycznie do wieloaspektowej pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, znając podstawę programową dla I etapu edukacji, świadomie będzie inicjował sytuacje sprzyjające współpracy z rodzicami. Świadomość ta powinna bezpośrednio łączyć się z odpowiedzialnością wychowawcy za układanie tego rodzaju współpracy. Najwięcej wychowawców w nauczaniu początkowym jest zdania, że „współpraca polega na dążeniu 2 osób do wspólnego celu, jakim jest wykształcenie i wychowanie dzieci”. Ale pytając, kto powinien być inicjatorem tych wspólnych spotkań i działań, aż 74 osoby (70%) spośród nauczycieli uważają, że to zależy przede wszystkim od rodziców.

Zestawienie odpowiedzi wychowawców z opinią rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym wykazuje, że to rodzice oczekują od nauczycieli inicjatywy oraz propozycji w kwestii zaangażowania się w pracę na rzecz klasy i szkoły. Tak twierdzi 66 rodziców, co stanowi 64,7% badanej grupy. Ta rozbieżność poglądów nauczycieli i rodziców z pewnością nie wpływa zadowalająco na częstotliwość oraz jakość wzajemnych kontaktów, ponieważ z jednej strony nauczyciele czekają na inicjatywę rodziców, a z drugiej rodzice są przekonani, że zachęta powinna być skierowana do nich przez wychowawcę klasy.

Warto również przyjrzeć się, co mówią o formach współpracy ze szkołą rodzice uczniów z klas I-III. Podkreślają oni, że najbardziej powszechne są spotkania ogólne ze wszystkimi rodzicami lub opiekunami dzieci uczęszczających do klasy. Do stałych i w miarę systematycznych relacji osobistych z nauczycielem przyznaje się 36% rodziców, w tym około 16% zaznacza, że rolę tę pełnią za nich dziadkowie, którzy codziennie przyprowadzają dzieci do szkoły i odbierają je po zajęciach szkolnych. Te codzienne obowiązki – zarówno rodziców, jak i dziadków – pozwalają na bieżące, krótkie rozmowy na różne tematy dotyczące dziecka i klasy. Ale czy te okazjonalne spotkania, sprowadzające się często do kilkudzaniowych informacji lub wymiany grzecznościowej formuły, można zaliczyć do celowych i z pozytywnym efektem prowadzonych kontaktów? Z zebranych od rodziców informacji wynika, że 32% rodziców korzysta z dłuższych indywidualnych rozmów na temat swojego dziecka,

które odbywają się zazwyczaj po spotkaniach ogólnych, ponad 10% badanych rodziców napisało, że w ogóle „nie lubi” spotkań indywidualnych, tylko co 20. rodzic „czasami” lub „sporadycznie” przychodzi na dyżury nauczycieli w szkole, natomiast w zajęciach otwartych uczestniczyło 0,5% rodziców.

Rodzice zwracają uwagę, że nauczyciele kontaktują się z nimi przez dzienniczki – o takiej formie piszą 42 osoby (41,1%). Dzieci mają wpisywane w nich uwagi dotyczące np. złego zachowania w szkole, niedopełnienia obowiązków uczniowskich (brak zdania domowego, farb, kredek, bloków, zeszytów ćwiczeń itp.), dokuczania kolegom, przeszkadzania na zajęciach, nie podejmowania poleconej pracy. Zdumiewające jest, że tak duży procent badanych rodziców pisze o korespondencji za pomocą dzienniczków ucznia, podczas gdy 6 nauczycieli (5,6%) twierdzi, że taka forma kontaktu jest wyłącznie sporadyczna i mało popularna w praktyce szkolnej.

Zadania edukacyjne szkoły skłaniają nauczycieli do kontaktów z rodzicami, ale i rodziców nie zwalniają z tego obowiązku. W anonimowej ankiecie dla nauczycieli i rodziców dzieci z klas I-III zadane zostały podobne pytania, dotyczące sposobu włączania rodziców do współpracy z nauczycielami. Zbieżność pytań była celowa, ponieważ chodziło o zestawienie opinii nauczycieli ze spostrzeżeniami rodziców. Nauczyciele pytani, czy rodzice są chętni do współpracy, odpowiadali następująco: „tak” (62%), „tak, ale tylko członkowie trójki klasowej” (13%), „zawsze trzeba ich zachęcać” (16%). Zdaniem nauczycieli tylko około 9% rodziców „niechętnie” angażuje się w pomoc nauczycielowi lub „wcale” tego nie robi. Wychowawcy pisali, w jaki sposób rodzice są włączani w życie klasy swoich dzieci i konkretnie określali, na czym to polega. Wśród tych wypowiedzi znajdowały się określenia: „rodzice pomagają w organizowaniu imprez klasowych (tj. pasowanie na ucznia, andrzejki, mikołajki, zabawy karnawałowe); pomagają w uroczystościach okolicznościowych; opiekują się dziećmi na wycieczkach klasowych; dokonują drobnych remontów sal lekcyjnych i napraw w klasie, robią zakupy na rzecz klasy; wsparcie finansowe rodziców dla potrzeb klasy i szkoły jest znaczące, udzielają wsparcia rodzinom potrzebującym”.

Rodzice odpowiadali bardzo podobnie i zwracali uwagę na: „uczestnictwo w imprezach klasowych; organizowanie imprez klasowych; wyjazdy na wycieczki jako opieka nad dziećmi; pomaganie w malowaniu klasy; odnawianie sprzętów klasowych; dbanie o firanki w oknach; tworzenie wystroju klasy”. Jedynie 3% rodziców przyznało, że w ogóle nie uczestniczy w życiu klasy swojego dziecka, gdyż tryb pracy zawodowej i obowiązki z niej wynikające całkowicie uniemożliwiają im taką aktywność.

41% nauczycieli i 33% spośród badanych rodziców twierdzi, że współpraca wychowawców z rodzicami jest dwustronna i pozytywna, zarówno w założeniach, jak również realizacji. Wychowawcy, podobnie jak rodzice, podają przykłady takich obopólnych działań, do jakich należą: „załatwianie spraw dotyczących wycieczek klasowych; zakupy pomocy dydaktycznych dla klasy; organizowanie dodatkowych zajęć pozalekcyjnych; proponowanie spraw i zagadnień do planu pracy wychowawcy z klasą; ustalanie tematyki wychowawczej; organizowanie pomocy materialnej dla dzieci z ubogich rodzin”. Pojawiały się także zdania, z których wynika, że wspólną troską nauczyciela i rodziców są zagadnienia dotyczące realizacji podstawy programowej w klasach początkowych, osiągnięcia edukacyjne uczniów oraz ocena ich pracy, jak również rozwiązywanie problemów wychowawczych.

Zbieżność wypowiedzi nauczycieli oraz rodziców jest potwierdzeniem, że są one wiarygodne i rzeczywiście odzwierciedlają stan faktyczny. Warte przedstawienia jest także zagadnienie, jak w odczuciach tych 2 podmiotów – nauczycieli oraz rodziców – wygląda wspólne rozwiązywanie problemów. Nauczyciele pisali: „rodzice proszą o wskazówki, częściej w sprawach dydaktycznych niż wychowawczych; rodzice oczekują pomocy w nauce dla swoich dzieci; chcą porady w wielu sprawach; często nawet niezwiązanych ze szkołą; rozmawiają, gdy problem zaczyna ich przerastać; jeśli sami są bezradni, szukają wsparcia i reakcji u nauczyciela; rozmawiają o nadwrażliwości dzieci, ich niedostosowaniu się do sytuacji trudnych i stresujących związanych ze szkołą; rozmowy takie są częste i dotyczą niewłaściwego zachowania uczniów w domu albo w grupie rówieśniczej; rodzice podejmują rozmowy o zachowaniach agresywnych swoich dzieci” – do takich odpowiedzi skłonnych było 50% badanych nauczycieli. Zanotowano także zgoła odmienne stanowisko, wyrażone następującymi słowami, np. „w mojej klasie nie ma problemów wychowawczych, ale to ja zawsze wyprzedzam rozmowy z rodzicami i informuję o wszystkim, dlatego rodzice już nie pytają”. Nie wydaje się, żeby przekonywanie nauczyciela o niewystępowaniu problemów wychowawczych w klasie było możliwe w praktyce edukacyjnej. Całkowite przejmowanie inicjatywy we wszelkich rozmowach może dodatkowo tworzyć barierę komunikacyjną i nie ośmielać rodziców do podejmowania takiej wymiany zdań. 23% badanych nauczycieli twierdzi, że „rodzice nie rozmawiają z nimi »na takie tematy« lub »robią to bardzo rzadko«; sytuacje takie są sporadyczne, wtedy rodzice szukają u nauczyciela recepty na postępowanie, chcą załatwienia złotego środka – a to nie jest łatwe”. W tej grupie znajdują się ponadto wypowiedzi typu: „rodzice ukrywają wybryki swoich pociech; nie informują o żadnych problemach, bo nie chcą, aby nauczyciel o tym wiedział; bronią dzieci, chcą ich przedstawić w lepszym świetle, dlatego udają, że problemów nie ma”. Odpowiedzi na to pytanie nie udzieliło około 7% badanych nauczycieli. To samo zjawisko widziane oczami rodziców postrzegane jest w nieco innej optyce i odmiennym kontekście. 1/2 rodziców (z czego ponad 30% mieszka w mieście i ma wyższe wykształcenie) przyznaje, że „nie korzysta z rozmów z nauczycielami, chociaż mają oni mniejsze lub większe kłopoty wychowawcze z dziećmi; nie chcą pomocy nauczyciela, bo on też jest bezradny; zraziłem się do informowania nauczyciela o trudnościach dziecka; to, co kiedyś powiedziałem nauczyciel wykorzystał przeciw dziecku; wolę sam sobie radzić, bo nauczyciele wyciągają na forum sprawy rodziców; nie mam zaufania i nie chcę zaszkodzić swojemu dziecku”. Sformułowania te zawierają w treści niepokojące sygnały, które niestety nie świadczą o życzliwych i troskliwych postawach wszystkich nauczycieli nauczania początkowego, o których w sposób deklaracyjny pisali o sobie sami wychowawcy.

Okolo 25% rodziców uważa, że nie ma większych trudności ze swoimi dziećmi, a w sprawach drobnych i codziennych radzą sobie sami. Istnieje też grupa rodziców – 8% badanych – która podejmuje temat rozmowy, ale wyłącznie w sytuacji, gdy nauczyciel jako pierwszy ją inicjuje. Rodzice ci uważają, iż jest to naturalne i że „nie zostaną posądzeni o narzucanie się ze swoimi kłopotami”.

Nie wszyscy rodzice i nauczyciele odnieśli się do tego zagadnienia – 8,5% spośród badanej grupy nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Rozmowy prowadzone z wybranymi rodzicami potwierdziły ich przekonania. Zostali oni zapytani, czy

w razie kłopotów wychowawczych z dziećmi poprosiliby o radę nauczyciela. 1/2 badanych odpowiedziała „jeszcze nie wiem, muszę się zastanowić; muszę przemyśleć sprawę”, 1/5 zwróciłaby się do nauczyciela, ale „nie we wszystkich sprawach; tylko w niektórych kłopotach”, jedynie 18% jednoznacznie i bez zastanowienia powiedziało „tak” – u nauczycieli będą szukać wsparcia i pomocy, natomiast 3,5% definitywnie stwierdziło „nie widzę potrzeby, żeby mówić nauczycielowi o rodzinnym życiu; wychowawca nie jest od tego; nie będę nikogo wtajemniczał w nasze kłopoty; ze szkołą jestem słabo związany; wychowawca w znikomym stopniu bierze pod uwagę to, co proponują rodzice, dlatego nie widzę potrzeby wnikania w sprawy mojej rodziny i dziecka przez nauczyciela; problemy wychowawcze rozwiązujemy z mężem; zbyt krótko znam wychowawcę i jeszcze nie mam do niego zaufania; też mam wykształcenie pedagogiczne, dlatego radzę sobie”. Analiza przedstawionego materiału dowodzi, że rodzice (głównie ci posiadający wyższe wykształcenie i mieszkający w mieście) raczej nie są przekonani do rozmów z wychowawcą klasy, szczególnie jeśli dotyczą one szeroko pojętych zagadnień wychowawczych.

5.4. Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec siebie

Aby współpraca nauczycieli z rodzicami przebiegała bez zakłóceń i nie prowadziła do nieporozumień, nauczyciele powinni uwzględnić oczekiwania rodziców dotyczące edukacji dzieci. Równie ważne jest, aby wychowawcy klas jasno i konkretnie precyzowali swoje oczekiwania wobec rodziców. Łącznie 106 nauczycieli wskazało 345 odpowiedzi, które dało się posegregować w 11 różnych kategoriach. Z zebranego materiału wynika, że nauczyciele kształcenia zintegrowanego od rodziców oczekują głównie systematycznej współpracy.

Tab. 10. Oczekiwania nauczycieli wobec rodziców (N=106).

Lp.	Oczekiwania	Odpowiedzi nauczycieli	
		liczba	%
1.	systematycznej pracy na rzecz klasy, szkoły (zaangażowania)	52	49,0
2.	pomocy dziecku w nauce	49	46,2
3.	szacunku	41	38,6
4.	pomocy w organizowaniu imprez, wycieczek	37	34,9
5.	szczerości	36	33,9
6.	zrozumienia	36	33,9
7.	otwartości na problemy szkolne	29	27,3
8.	zaufania	24	22,6
9.	zainteresowania postępami dziecka w nauce i jego zachowaniem	19	17,9
10.	wdrażania w życie wskazówek nauczyciela	18	16,9
11.	inne	4	3,7

Źródło: badania własne.

Nauczyciele uważają, że zaangażowanie rodziców w pracę na rzecz klasy i szkoły powinno być stałe i widoczne w wielu różnorodnych działaniach. Generalnie największa liczba nauczycieli (52 osoby, tj. 48% – wszyscy pracowali w zawodzie więcej niż 10 lat) zwraca uwagę na ten aspekt i twierdzi, że są to podstawowe

oczekiwania wobec rodziców uczniów uczęszczających do szkoły. Nauczyciele uważają, że postawy tej grupy rodziców, którzy nie angażują się w życie klasy i szkoły, mimo próśb czy zachęt, pozostawiają wiele do życzenia. Część rodziców „przerzuca wychowanie swoich dzieci na szkołę; późno odbiera swoje pociechy ze szkoły; całe dni małe dzieci są pod opieką nauczyciela ze świetlicy szkolnej” – mówią wychowawcy uczący w mieście, twierdząc, że ci rodzice najczęściej krytykują poczynania nauczycieli i wykazują niezadowolenie z działalności szkoły.

Nieco zaskakujące może się jednak wydawać, że 49 (46,2%) nauczycieli uczących w Nowym Sączu i okolicznych miasteczkach oczekuje od rodziców pomocy dziecku w nauce. Powinna ona polegać przede wszystkim na dopilnowaniu dzieci, aby odrabiały zadania domowe, sprawdzaniu poprawności ich wykonania, tłumaczeniu tego, czego nie rozumieją, odpytywaniu na temat zagadnień z bieżących lekcji, zabezpieczeniu wszystkich potrzebnych przyborów i materiałów na zajęcia dydaktyczne. Rozpatrywanie tych oczekiwań na tle określeń mających zdecydowanie mniejszą liczbę nauczycielskich wskazań (17,9%), dotyczących zainteresowania postęпами dziecka, budzi zdziwienie. Wydaje się, że nauczyciele przenoszą część swoich obowiązków na rodziców, oczekując od nich ciągłej pomocy w realizacji zadań dydaktycznych. Nie doceniają też, że istotne jest zainteresowanie postęпами dziecka w nauce, jego zachowaniem i postawami, które przejawia w sytuacjach z nauczycielem i rówieśnikami z klasy.

Inna grupa oczekiwań jest bezpośrednio związana z osobą nauczyciela. Wychowawcy spodziewają się: szacunku, szczerości, zrozumienia i zaufania. Dyskusyjne wydaje się rozumienie tych określeń w kategoriach wyłącznie oczekiwań, a dużo zasadniejsze byłoby rozpatrywanie ich w aspekcie elementów wynikających z autorytetu nauczyciela, gdyż wtedy osoba mająca poważanie u rodziców wzbudzałaby w nich szacunek i zaufanie. Taka kolej rzeczy byłaby naturalna i bezpośrednio związana z oddziaływaniem osobistym wychowawcy oraz świadomością, że na autorytet wśród rodziców trzeba sobie zapracować.

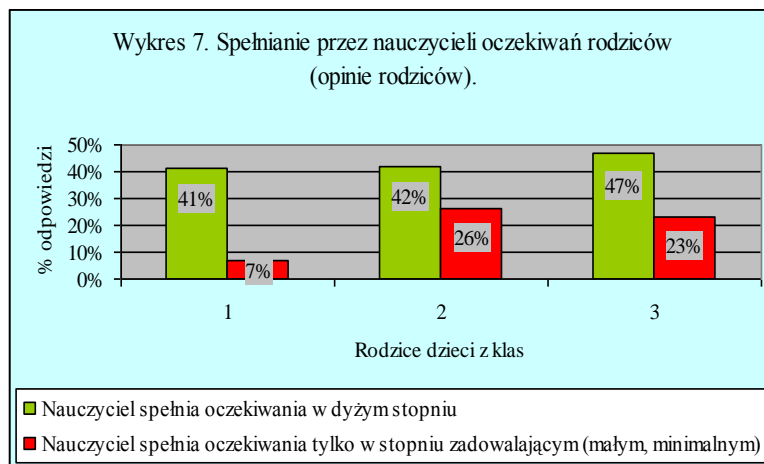
Tab. 11. Oczekiwania rodziców wobec nauczycieli (N=102).

Lp.	Oczekiwania	Wskazania rodziców	
		liczba	procent
1.	szacunku	41	40,2
2.	cierpliwości do dzieci (spokoju)	38	37,2
3.	wsparcia w wychowaniu (a nie krytyki)	30	29,4
4.	indywidualnej pomocy dziecku w nauce	29	28,4
5.	obiektywizmu (bez uprzedzeń)	28	27,4
6.	życzliwości	23	22,5
7.	czasu dla rodziców	23	22,5
8.	rzetelnej informacji o dziecku	21	20,6
9.	sprawiedliwości	20	19,6
10.	troski o dziecko	18	17,6
11.	akceptacji dziecka	15	14,7
12.	dyskrecji	15	14,7
13.	odpowiedzialności	14	13,7
14.	otwartości na uwagi rodziców	14	13,7
15.	zainteresowania potrzebami dzieci	7	6,8
16.	konkretnych komunikatów	6	5,8
17.	dostosowania języka do rodziców	5	4,9

Zródło: badania własne.

Warto również przeanalizować, jakie oczekiwania formułują rodzice wobec wychowawców nauczania początkowego, a także czy i na ile są one zbieżne z oczekiwaniami nauczycieli wobec rodziców. Od badanej grupy 102 rodziców uzyskano w sumie 347 odpowiedzi, wśród których dało się wyodrębnić aż 17 różnorodnych kategorii. Zasadniczo 3 i więcej odpowiedzi pochodziło od rodziców w wieku 35-44 lata, mających wyższe wykształcenie, których dzieci uczyły się w mieście. Najwięcej (40,2%) było wskazań sprowadzających się do oczekiwania szacunku ze strony wychowawcy. Podało je około 30% badanych rodziców dzieci ze szkół miejskich, którzy ukończyli studia wyższe i byli w przedziale wieku 35-44 lata. W sformułowaniach rodziców zasadnicze miejsce zajmowały też określenia, z których jednoznacznie wynika, że kierują się oni troską o swoje dzieci. Wśród nich istotne były oczekiwania dotyczące: cierpliwości do dzieci, akceptacji każdego z nich, zainteresowania potrzebami wynikającymi z wieku rozwojowego. Rodzice deklarują, że ważne jest dla nich wsparcie w wychowaniu i pomoc dzieciom w spełnianiu dydaktycznych wymagań wynikających z podstawy programowej. Apelują o wszechstronną i rzetelną informację o dziecku, zwracają uwagę na obiektywizm i sprawiedliwość nauczyciela oraz odpowiedzialność za efekty edukacyjne. Oczekują też przy tym otwartości i słuchania tego, co rodzice mają do powiedzenia, przy zapewnieniu pełnej dyskrecji rozmowy – powiedziało tak 6 respondentów. Niebagatelną rolę w opinii rodziców odgrywa również możliwość spokojnej rozmowy i poświęcenia przez nauczyciela odpowiednio tyle czasu, ile rodzice potrzebują. Rodzice, wymieniając oczekiwania wobec nauczycieli, wskazują na sposób wzajemnego komunikowania się. Szczególnie apelują o dostosowanie języka do ich możliwości percepcji w zakresie terminologii pedagogicznej oraz konkretności wypowiedzi przy omawianiu zagadnień (dotyczy to głównie rodziców z wykształceniem średnim i niższym). Lista zebranych

od rodziców oczekiwania jest urozmaicona, ponieważ dotyczy rozległej problematyki, niezmiernie ważnej z punktu widzenia dziecka w młodszym wieku szkolnym, ale także istotnej dla współpracy ze szkołą.



Źródło: opracowanie własne.

Z danych procentowych zamieszczonych na wykresie 1 wynika, że nieco mniej niż 1/2 rodziców uważa, iż nauczyciele w dużym stopniu spełniają ich oczekiwania. Warto zauważyć, że liczba takich twierdzeń wśród rodziców dzieci z klas I-III jest bardzo zbliżona. Zupełnie inaczej rozkładają się natomiast wypowiedzi, jeśli chodzi o spełnianie oczekiwań tylko na poziomie zadowalającym – najmniej (7%) takich odpowiedzi dotyczy klas I, a ich procent wzrasta znacząco wśród rodziców dzieci z klas II – 26% i III – 23%. W odpowiedziach rodziców odnośnie spełniania przez nauczyciela oczekiwań zaznacza się pewna tendencja – im rodzic ma wyższe wykształcenie, tym jego oczekiwania są większe. Tym samym w sytuacji niespełnienia oczekiwań krytyka wobec nauczycieli jest nasiloną, głównie jeśli chodzi o ucznia I klasy. Z pewnością nie są to wyniki pozytywne, a szczególna refleksja dotyczy rodziców uczniów z klasy I, którzy prawdopodobnie oczekują większej troskliwości i opiekuńczości wobec 7-latków realizujących obowiązki szkolny. Okazuje się także, że zainteresowanie rodziców sprawami edukacji w klasie I jest największe, dlatego i oczekiwania wobec nauczycieli są wysokie. Rodzice dzieci rozpoczynających obowiązki szkolny podkreślają, że „oczekują rozmów indywidualnych; akceptacji dziecka; informacji nawet o drobnych sukcesach dziecka; czuwania nad klimatem panującym w klasie; interwencji w sytuacjach odrzucenia przez grupę rówieśników”.

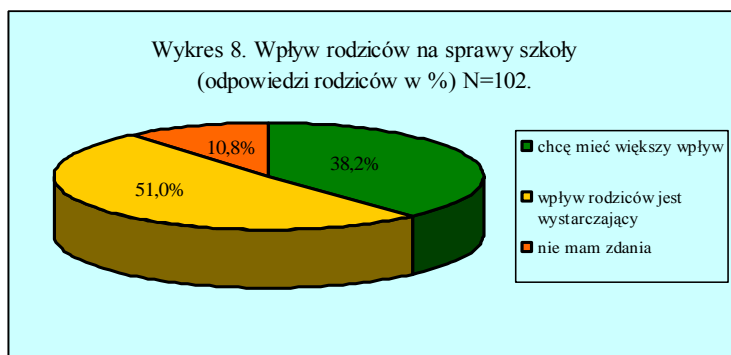
Z przedstawionego materiału wynika, że oczekiwania nauczycieli wobec rodziców i rodziców wobec nauczycieli niestety nie są zgodne. Fakt ten nie rokuje dobrej współpracy, jeśli nie podejmuje się wysiłku wypracowania jednolitej koncepcji współdziałania. Jedynie rozmowa o wzajemnych oczekiwaniach i jednoznacznie postawione oczekiwania, uzasadnione zadaniami wynikającymi z roli nauczyciela oraz rodzica, zaakceptowane i tak samo rozumiane przez obie strony, mogą stanowić podstawę efektywnej współpracy.

5.5. Wpływ rodziców na sprawy szkoły

W badanych szkołach zarówno nauczyciele, jak i rodzice oraz dyrektorzy tych placówek wskazują na potrzebę aktywności rodziców w życiu szkoły, lecz przy tym żaden z tych podmiotów nie dostrzega konieczności uzyskania przez rodziców większego wpływu na sprawy szkolne.

Spośród 106 nauczycieli 33 (31,1%) odpowiada „tak” na pytanie, czy rodzice powinni mieć wpływ na to, co się dzieje w szkole. W uzasadnieniu odpowiedzi pojawiają się argumenty: rodzice „powinni się czuć docenieni i potrzebni, lepiej zrozumieją pracę nauczyciela i oddziaływania szkoły; będą bardziej świadomi i odpowiedzialni za dziecko; są sponsorami i darczyńcami dla szkoły; do szkoły uczęszczają ich dzieci; będą zapoznani z wymaganiami stawianymi uczniom; uniknie się wielu nieporozumień i wzajemnego obwiniania”.

Niestety zdecydowanie większa grupa badanych nauczycieli – 73 osoby (68,9%) – prezentuje zdanie zgoła odmienne, twierdząc, że: „udział rodziców jest wystarczający; rodzice mają zbyt duży wpływ; nie orientują się w zagadnieniach pracy nauczycielskiej; wymagają zbyt dużo; nie są kompetentni; nie są specjalistami; nie są obiektywni; na wszystko patrzą przez pryzmat własnego dziecka; nie potrafią zrozumieć celów i zadań szkoły; są sytuacje i sprawy, które są wyłącznie w gestii nauczycieli i dyrekcji szkoły; nauczyciel musi mieć decydujące zdanie; nie sądzę, aby większy wpływ rodziców coś zmienił na korzyść, bo rodzice nie wykorzystują aktualnych możliwości”.



Źródło: opracowanie własne.

Zdania rodziców na temat ich większego wpływu na sprawy szkoły są podzielone. 11 osób (10,8%) nie prezentuje konkretnej opinii, np. „nie wiem; nie zastanawiałem się; nie mam zdania na ten temat”, 39 rodziców (38,2%) potwierdza, że chciałoby mieć znacząco większy wpływ, gdyż: „lepsza byłaby współpraca; rodzice lepiej niż nauczyciele znają możliwości swoich dzieci, dlatego sytuacja uczniów byłaby lepsza; na bieżąco mogliby uczestniczyć w życiu klasy; jeśli pomagają finansowo powinni decydować o wielu sprawach; sytuacja szkoły byłaby lepsza; do szkoły chodzą nasze dzieci; wychowawca bardziej powinien się liczyć z rodzicami; więcej decyzji należałoby konsultować, a nie tylko o nich informować”. Rodzice postulują, że chcieliby mieć większy wpływ na: finanse szkoły, warunki nauki dzieci, wyposażenie sal lekcyjnych, produkty sprzedawane w sklepikach szkolnych.

Podkreślają też, że równie ważne jest dla nich decydowanie o wyjazdach dzieci na wycieczki, wybór przez nauczycieli podręczników szkolnych czy zajęć pozalekcyjnych prowadzonych w szkole. W tej grupie jest około 25% rodziców z miasta, w wieku 35-44 lata, którzy ukończyli studia wyższe.

Inaczej myśli 52 rodziców, co stanowi około 51% badanych. Grupa ta twierdzi, że: „wpływ rodziców na życie szkoły jest wystarczający; każdy może się angażować, ile tylko chce; aktywność rodziców nie jest ograniczana; ważne, żeby poznali aktualne możliwości wpływu; nie znamy się na nauczaniu i wychowaniu, dlatego powinniśmy wyłącznie pomagać”.

Z zebranych i zaprezentowanych materiałów wynika, że około 69% nauczycieli i 51% rodziców potwierdza opinie, że obecnie wpływ rodziców na sprawy szkoły jest znaczący i generalnie nie ma potrzeby, aby jeszcze poszerzać ich uprawnienia. Są one wystarczające i dotyczą wszystkich działań prowadzonych przez szkołę. Nie można jednak zapomnieć, że choć rodzice są szkole niezbędni, to – jak wynika z badań – nie wszyscy czują się zachęcani do współpracy, potrzebni nauczycielowi, akceptowani i doceniani.

Zagadnienie współpracy nauczyciela nauczania początkowego z rodzicami można rozpatrywać w wielu aspektach. Rodzice są głównym partnerem szkoły, dlatego ich udział w edukacji dziecka jest ważny już od chwili podjęcia przez nie nauki szkolnej. Wychowanie jest tym skuteczniejsze, im lepiej układają się relacje rodziców ze szkołą. Nauczyciele mają wspierać rodziców w długofalowym procesie wychowania, zaś rodzice, podejmując aktywną współpracę, służą poprawie jakości pracy szkoły⁵⁶. „Od rodziców oczekuje się dokładnej znajomości wiedzy psychologicznej i akceptacji stadiów rozwoju dzieci. Humanizacja bowiem objawia się też w metodach i formach, poprzez które realizuje się wychowanie i kształcenie. Teoria pedagogiczna dysponuje różnorodnością metod, np. rozwijających ucznia, twórczego nauczania, tematycznego integrowania treści nauczania itd. Ich zasadniczym celem jest motywowanie i wzbudzanie aktywności, samodzielności i twórczości uczniów, a także podejmowanie obiektywnych pasywnych działań. Wiele szkół zadowalająco realizuje te nowe koncepcje humanistyczne i z nich wyprowadza metody oraz formy wychowania i kształcenia”⁵⁷.

Szkola jest szczególnym miejscem, w którym poprzez współdziałanie wychowawcy spotykają się z rodzicami, dlatego sposób komunikowania się za pomocą dialogu wymaga od nauczyciela znajomości zagadnień szeroko pojętego życia rodzinnego. W dążeniu do stwarzania optymalnych warunków rozwoju dla każdego ucznia należy rodziców uczynić sprzymierzeńcami szkoły. Powinno się honorować prawa rodziców do wyrażania opinii o szkole, współdecydowania o niej oraz włączać ich w sposób konstruktywny w realizację zadań edukacyjnych. Chociaż niekiedy w praktyce pedagogicznej nie wszystko układa się idealnie, co powoduje np. „stres, zbyt mało czasu, brak cierpliwości, na to nakładają się jeszcze osobowościowe właściwości tak nauczyciela, jak i rodzica itd.”⁵⁸. Wszystkie te czynniki prowadzą do nieporozumień między nauczycielami i rodzicami, ale to nauczyciele nauczyciele muszą dbać o niwelowanie lub ograniczanie sytuacji niekorzystnych dla wzajemnych kontaktów.

⁵⁶ Z. Zaclona, *Wstęp*, [w:] *Refleksje nad jakością pracy szkoły*, pod red. Z. Zaclony, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2009, s. 5.

⁵⁷ E. Krajčo, J. Krajčovičová, *O škole, rodičoch a učiteľoch*, „Rodina a škola” 1998, r. 46, nr 3, s. 8.

⁵⁸ T. Búgelová, *Komunikácia v škole a rodine*, [w:] *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis*, Prešovská univerzita, Prešov 2002, s. 98.

Praktyka życia szkolnego pokazuje, że tradycyjne formy współpracy nauczycieli z rodzicami nie sprawdzają się, dlatego przejrzyste ustalenie i respektowanie przyjętych zasad oraz organizowanie atrakcyjnych i interesujących, spotkań opartych o informację zwrotną, jest koniecznością. Z pewnością rodzice będą wdzięczni nauczycielom za wiedzę o ich dziecku, pogłębioną o wyśniewienia z psychologii rozwojowej. Nauczyciele zaś mogą poznać sposób myślenia rodziców o dzieciach, ich postawy, wartości i preferowane przez nich sposoby wychowania. W takiej wzajemnej współpracy zyskają zarówno rodzice, jak i nauczyciele, a przede wszystkim dzieci. „Potwierdza to przykład, że większość rodziców nie zastanawia się nad tym, co się dzieje, że ich dzieci stale się rozwijają i robią postępy. Dopiero nauczyciel rozbudza ich chęć do takiego poznania, za co rodzice są wdzięczni. Rodzice dają nauczycielom możliwość poznania ich sposobu myślenia, a także hierarchii ich wartości. Nauczyciele zaś mogą zapoznać ich z celami i założeniami wychowania, również z tym najważniejszym, którego wynika, że celem wychowania jest szczęście dzieci. Zakłada się, że bardzo wielu rodziców i nauczycieli ma największy wpływ na dzieci w wieku przedszkolnym. Za ekstremalne uważa się żądanie dyscypliny i logicznego myślenia od dzieci jako atrybutu ich szczęścia”⁵⁹. Odejście nauczyciela od postrzegania rodziców wyłącznie przez pryzmat kontaktów ze szkołą i pozbycie się lęku przed ich ingerencją w sprawy wewnętrzne klasy może usprawnić współdziałanie. Zachęta i inicjatywa wychowawcy oraz unikanie krytyki rodziców mogą wyzwolić w nich chęć działania i nieuchylenie się od obowiązków. Udany kontakt rodziców i nauczycieli w imię dobra dziecka przyniesie obu partnerom dużo satysfakcji.

⁵⁹ E. Stonová, *Problémy detí predškolského veku očami rodičov a učiteliek MŠ*, „Mládež a spoločnosť” 1998, r. 4, nr 4, s. 43.

6. Praca domowa ucznia w młodszy m wieku szkolnym

6.1. Pojęcie i znaczenie nauki domowej

W dydaktyce ogólnej praca domowa ma różne określenia synonimiczne, tj. zadanie domowe, prace międzylekcyjne, nauka domowa, nauka własna, praca lekcyjno-domowa, lekcje domowe. W najpowszechniejszym rozumieniu oznacza ona uczenie się w domu materiału wyznaczonego wcześniej na lekcji przez nauczyciela¹. Autorzy *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* podają, że praca domowa ucznia (ang. *homework*, fr. *devoir*, niem. *Hausarbeit*, ros. *domasznjaja rabota*) to „czynności edukacyjne ucznia związane z realizacją zadań domowych zadanych przez szkołę do samodzielnego wykonania, zwykle w domu, zajęć szkolnym ucznióm”². W. Okoń określa pracę domową uczniów jako formę „obowiązkowych, wykonywanych zwykle w domu zajęć szkolnych uczniów, których celem jest rozszerzenie, pogłębienie i utrwalenie ich wiedzy oraz wdrożenie do samodzielności w posługiwaniu się wiedzą w zbieraniu informacji, dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowaniu”³. Według M. Szpiter prace domowe to zarówno obligatoryjna, jak i fakultatywna forma zajęć uczniów, można więc powiedzieć, że jest to aktywność pozalekcyjna, mająca związek z nauką szkolną, którą uczniowie podejmują z własnej woli w uzgodnieniu z nauczycielem lub samodzielnie⁴. Na przestrzeni lat pogląd na temat znaczenia nauki domowej ucznia ulegał zmianom i dopiero po wojnie kwestia ta zaczęła być w centrum uwagi nauczycieli, władz oświatowych, rodziców i uczniów. Jako pierwszy problematykę pracy domowej ucznia opracował w 1954 roku J. Zborowski⁵ w formie przewodnika metodycznego. Inne publikacje tego autora⁶ zawierały elementy badań opartych o wiedzę naukową i pozwalały uchwycić prawidłowości związane z zadawaniem oraz kontrolowaniem tej nauki.

Uznanie problemu pracy domowej za ważny spowodowało, że zaczęto zajmować się przyczynami i skutkami obciążenia nią⁷, a także rozpatrywać ją w kategoriach negatywnych czynników wpływających na organizację czasu wolnego⁸.

Zwrócenie uwagi na związek niedociągnięć w pracy dydaktycznej nauczyciela z trudnościami w nauce domowej ucznia⁹ dało nowy złożony obraz tego zagadnienia. Wnioski sprowadzające się do stwierdzenia, że „na jakość pracy domowej ucznia wpływają łącznie następujące czynniki: treść pracy, motywacja, odpowiedni poziom trudności pracy domowej i samodzielności ucznia w wykonywaniu tej pracy, umiejętność uczenia się oraz warunki domowe do wykonywania pracy”¹⁰ – potwierdzały

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 311.

² *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 788.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 312.

⁴ M. Szpiter, *Kontrowersje wokół nauki domowej*, „Życie szkoły” 1996, nr 80, s. 470.

⁵ J. Zborowski, *Praca domowa ucznia szkoły podstawowej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1954.

⁶ Idem, *Proces nauki domowej ucznia*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961; idem, *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.

⁷ W. Polak, *Organizacja pracy domowej ucznia*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1965.

⁸ T. Wujek, *Prace domowe i czynny wypoczynek ucznia*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.

⁹ A. Łukawska, *Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.

¹⁰ K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji*, WSiP, Warszawa 1984, s. 18.

wielopłaszczyznowość tej kwestii. W przytoczonych publikacjach nauka domowa uczniów z klas początkowych nie była wyodrębnionym zagadnieniem, chociaż na tle problematyki ogólnej rozpatrywano motywy uczenia się i normy czasowe dla nauki domowej dzieci młodszych.

O koncepcji prospołecznej pracy domowej w klasach początkowych – jako efektu badań eksperymentalnych, która zapewnia lepsze wyniki wychowawcze i dydaktyczne – pisano w latach 90. ubiegłego stulecia¹¹. Inne wyniki badań o charakterze diagnostycznym lub diagnostyczno-wyjaśniającym wykazały wiele niedociągnięć w zakresie zadawania, odrabiania, jak i kontroli pracy domowej¹², a także sprowadzały się do wniosku, że „nauczyciele klas początkowych nie przywiązują należytej uwagi ani do właściwej organizacji pracy domowej, ani do wdrażania racjonalnych sposobów uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym”¹³. Okazało się też, że nauka domowa ucznia należy do zagadnień dość kontrowersyjnych¹⁴, a propozycja zadań otwartych mogłaby sprzyjać indywidualizacji pracy domowej, gdyż dziecko miałoby szansę wykazać się oryginalnością, pomysłowością i elastycznością myślenia¹⁵.

Zagadnienie nauki domowej uczniów w młodszym wieku szkolnym już od wielu lat jest przedmiotem zainteresowania naukowców, troski nauczycieli i często niepokoju rodziców. Zasadnicze jednak różnice, często kontrowersyjne stanowiska wokół pracy domowej czy odmienne rozumienie jej znaczenia, spowodowały, że problematyka ta była uważana za marginesową zarówno w teorii, jak i badaniach pedagogicznych. W ostatnim 10-leciu pojawiło się kilkanaście artykułów i ważna publikacja książkowa¹⁶ na temat pracy domowej najmłodszych uczniów. Choć autorzy uzasadniają istotną rolę pracy domowej we współczesnej edukacji, to nie wydają się, żeby ten temat wzbudzał obecnie szczególne zainteresowanie pedagogów.

Praca domowa ma ścisły związek z nauką szkolną i wymaga od ucznia opanowania umiejętności planowania, decydowania, oceniania i kontrolowania, opierających się w dużej mierze na samodzielności. Z tego też względu dzieci z klas I-III szkoły podstawowej należy do nich świadomie przygotowywać poprzez rozbudzenie pozytywnej motywacji do nauki, rozwijanie zainteresowań poznawczych i wyrabianie gotowości do podejmowania działań. Samodzielna nauka dziecka w domu jest niezwykle ważnym elementem, ściśle związanym z procesem nauczania i wychowania. Proces uczenia się w domu ma na celu przede wszystkim utrwalenie wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie zajęć szkolnych, ale nie bez znaczenia są również wychowawcze aspekty kształtowania cech osobowościowych.

W literaturze specjalistycznej wymienia się wiele funkcji pracy domowej, wśród których do najważniejszych można zaliczyć: pobudzanie aktywności poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej oraz działaniowej, zaspokajanie istniejących i budzenie nowych zainteresowań, rozwijanie samodzielności myślenia oraz realizowania zadań według własnych pomysłów, utrwalanie treści programowych i posługiwanie

¹¹ J. Kujawiński, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1990, s. 15-22.

¹² Z. Załona, *Praca domowa uczniów klas I-III*, „Życie Szkoły” 1990, nr 1, s. 20.

¹³ M. Szpiter, *Zapobieganie trudnościom w nauce domowej*, „Życie Szkoły” 1994, nr 9, s. 515.

¹⁴ Eadem, *Kontrowersje wokół nauki domowej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 8, s. 470.

¹⁵ Eadem, *Indywidualizacja pracy domowej poprzez zadania otwarte*, „Życie Szkoły” 1990, nr 2/3, s. 102.

¹⁶ W. Puślecki, *Praca domowa najmłodszych uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

się nimi w praktyce, racjonalną organizację pracy, nabywanie sprawności w uczeniu się, wiarę w swoje możliwości, a także docenianie wartości swego działania¹⁷.

W zintegrowanym systemie kształcenia nauka domowa może być skorelowana z wieloma działaniami dziecka oraz różnymi formami jego aktywności w domu i najbliższym środowisku. Przemysłana oraz wytłumaczona przez nauczyciela może zachęcać uczniów do samodzielnej pracy. Zadawana systematycznie, ale rozsądnie, kształtuje charakter, wyzwala inicjatywę twórczą, doskonali dokładność i precyzję oraz rozwija pomysłowość dziecka. Oprócz tego jest też niezwykle cenna, gdyż wyrabia pozytywny stosunek do pracy i wdraża do samokształcenia.

Praca domowa ma kluczowe znaczenie w nauczaniu i wychowaniu dzieci. Przez nią realizowane są cele zarówno poznawcze, kształcące, jak również wychowawcze, wpisane w standardy nauczania i wychowania szkolnego, dlatego niezmiernie ważne jest, aby nauczyciele w odpowiednim czasie oraz we właściwy sposób zadawali prace domowe. Szczególnego znaczenia nabiera ten fakt w młodszym wieku szkolnym, w którym dziecko uczy się obowiązkowości, samodzielności i odpowiedzialności, usprawnia swoje funkcje poznawcze, a także dojrzewa emocjonalnie. W tym okresie ponadto „tworzą się pierwsze nawyki i umiejętności zorganizowanego, racjonalnego uczenia się”¹⁸.

6.2. Cele i rodzaje prac domowych

W szkole, która organizuje proces dydaktyczno-wychowawczy w oparciu o postulaty nowoczesności, dziecko powinno zdobyć umiejętność samodzielnego uczenia się. Równie ważne jest rozwijanie jego wielostronnej osobowości, kształtowanie postaw aktywnych, twórcze działanie i kreatywne, otwarte, nieograniczone barierami myślenie. Te istotne założenia pedagogiczne powinny znaleźć odbicie w celach zadań domowych.

Cele pracy domowej to oczekiwane osiągnięcia edukacyjne ucznia, będące rezultatem jej realizacji, które powodują pozytywne zmiany w osobowości ucznia i determinują jego rozwój wzwyż. Rozwój ten polega na tym, że każdy następny stan jest lepszy i doskonalszy od poprzedniego¹⁹. W myśl tego przesłania „w nauce domowej nie powinny dominować dydaktyczne cele utrwalania wiadomości i umiejętności, a nauczycielom nie powinno już zależeć na wyposażeniu uczniów w zasób wiedzy złożonej z oderwanych, często nieprzydatnych faktów. Uczniom potrzebna jest taka wiedza, która będzie wykorzystywana w różnych sytuacjach zmieniającego się wciąż otoczenia przyrodniczego, społecznego i kulturowego”²⁰. Tak rozumiany sens samodzielnej nauki w domu przekłada się na umiejętności przydatne do uczenia się przez całe życie i nieprzerwanie prowadzone samokształcenie. Ważne jest, aby dziecko – wykonując pracę w domu – mogło przy okazji rozwijać swoje zainteresowania, zamiłowania i pasje. Warto popatrzeć na pracę domową w aspekcie jej zróżnicowania, gdyż nie wszystkie dzieci muszą wykonywać to samo i w identycznej formie. Biorąc pod uwagę bogaty materiał nauczania w klasach I-III, nauczyciel może tak zaplanować samodzielną naukę w domu, aby zawierała

¹⁷ M. Szpiter, *Znaczenie nauki domowej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6, s. 340.

¹⁸ H. Filipczuk, *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 84.

¹⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 123.

²⁰ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993, s. 58.

różnorodne „propozycje ćwiczeń i zadań, np. udzielanie odpowiedzi na pytania, uzupełnianie, rozwiązywanie zagadek, rebusów, krzyżówek, uzupełnianie tabel. Różnorodność ćwiczeń i różny stopień ich trudności dają możliwość zindywidualizowania zadań. Należy je tak dobrać, aby dostosować stopień trudności do indywidualnych możliwości ucznia”²¹. Indywidualny wymiar zadania domowego dawałby poczucie spełnienia i dostarczał satysfakcji, a niewątpliwie wpływałby też inspirująco oraz motywująco na podejmowanie działań edukacyjnych i w efekcie przyczyniłby się do wysokich osiągnięć szkolnych. „Nauka domowa może stać się takim dodatkowym, indywidualnym wkładem w realizację osobistych zainteresowań ucznia, który – pozbawiony bezpośredniej kontroli ze strony nauczyciela – staje się aktywny i samodzielny”²².

W literaturze pedagogicznej wyróżnia się 3 rodzaje celów pracy domowej:

- **cele uczuciowo-wolitionalne** – dotyczą cech osobowościowych ucznia. Charakteryzują jego dążenia i stosunek do samego siebie, a rozpatrywać je należy w kontekście podmiotowości dziecka. Cele te obejmują: motywację, samodzielność, systematyczność, wytrwałość, obowiązkowość, odpowiedzialność, wiarę w siebie, pozytywne myślenie i satysfakcję z osiągnięć;
- **cele instrumentalno-adaptacyjne** – charakteryzują ucznia od strony instrumentalno-sprawnościowej. Są kontynuacją trwałych i niezbędnych wartości stanowiących konieczny warunek zmian oraz rozwoju jego osobowości. Obejmują następujące dyspozycje osobowościowe: wiedzę, rozumienie, umiejętności, doświadczenie, sprawności i nawyki. Rozwijanie cech instrumentalno-adaptacyjnych ucznia w toku jego pracy domowej jest funkcją celu i schematu wykonywanego działania. Podstawowe cele instrumentalne pracy domowej to: doskonalenie umiejętności i nawyków, utrwalanie nabytej wiedzy, rozwijanie rozumienia, poszerzanie wiedzy i stosowanie jej w praktyce, pamięciowe opanowanie niezbędnych treści oraz przygotowanie potrzebnych materiałów do lekcji;
- **cele transgresyjno-emancypacyjne** – cele te określają intencjonalne wychodzenie poza to, co uczeń wie i potrafi, gdyż praca domowa daje szansę krytycznego oceniania oraz twórczego „przekraczania”. W toku pracy domowej możliwe są do osiągnięcia następujące cele: ambiwalencji, stawiania i weryfikowania określonego typu hipotez, samodzielnego opracowania tekstów, gromadzenia materiałów na dany temat, prowadzenia doświadczeń, rozwijania zdolności psychosomatycznych, wizualnych i umysłowych oraz swobodna twórczość artystyczna i literacka²³.

Projektowanie różnorodnych celów pracy domowej stwarza możliwości wykorzystania szerokiej tematyki w zadaniach domowych, co rozbudzi zainteresowania wśród uczniów pracą samodzielną. Dodatkowym urozmaiceniem może być odmienna treść, inny przedmiot czy technika wykonania pracy. Bardzo pożyteczne jest stosowanie wszelkich różnorodności, gdyż wtedy zadanie domowe nie wywołuje zniechęcenia i nie kojarzy się z nudą.

W nauczaniu początkowym można stosować wiele rodzajów prac domowych, uwzględniając wiek dziecka i jego indywidualne predyspozycje psychofizyczne,

²¹ I. Żywno, *Naukowa domowa ucznia klas I-III*, „Życie Szkoły” 2001, nr 1, s. 11.

²² M. Szpiter, *Znaczenie nauki domowej...*, s. 339.

²³ W. Puślecki, *Praca domowa ucznia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 791.

różnicując nie tylko tematykę, ale i zakres oraz stopień wymagań. Istnieje kilka podziałów zadań domowych. W przejrzystej i spójnej koncepcji, adekwatnej do podstawowych założeń edukacji wczesnoszkolnej, wymienia się 5 rodzajów pracy domowej, do których należą:

- „zadania utrwalające nabytą wiedzę;
- zadania rozwijające umiejętności i nawyki;
- zadania transgresyjne;
- zadania praktyczne”²⁴.

Zadania utrwalające nabytą wiedzę w trakcie zajęć szkolnych rozwijają zdolność przetrzymywania w pamięci wiadomości poprzez systematycznie wykonywane ćwiczenia, gwarantujące odpowiednią liczbę powtórzeń, które są podstawą zapamiętywania. Zadania te dotyczą prac o charakterze utrwalającym, tj. opanowanie wierszy, innych tekstów, liczenia, pisanie i czytania. W zadaniach rozwijających umiejętności i nawyki chodzi o stwarzanie możliwości posługiwania się znanymi już regułami w różnych kontekstach oraz odmiennych sytuacjach. Ten typ zadań jest niezwykle przydatny dla edukacji językowej, matematycznej, technicznej i dla wychowania fizycznego. Elementarne zdolności twórcze ucznia rozbudzane i rozwijane są poprzez zadania transgresyjne. Zadania praktyczne polegają z kolei na działaniach psychosomatycznych bądź na prowadzeniu rozmów i wywiadów z innymi osobami, w celu zbierania informacji na wybrany temat.

Na uwagę zasługuje jeszcze inny podział prac domowych. Co prawda dotyczy on języka ojczystego, ale określa nieco odmienny kierunek rozważań nad zagadnieniem zadań domowych. Kryterium tego podziału jest stopień samodzielności ucznia przy jej wykonywaniu, a wyróżnić w nim można:

- prace odtwórcze (polegające na powtarzaniu w niezmienionej formie wiadomości uzyskanych w trakcie zajęć lub uczeniu się na pamięć);
- prace twórcze (obejmujące samodzielne przygotowanie nowego materiału. Uczniowie mogą mieć do dyspozycji utwory literackie, książki popularyzatorskie, podręczniki, czasopisma, ilustracje, filmy, przedstawienia, radio, telewizję, ale także mogą prowadzić samodzielne obserwacje lub wywiady)²⁵.

Zachęcanie do tego typu zadań pozwoli uczniowi wykazać się własną inicjatywą, wdroży do rozsądnego korzystania z telewizji, pracy, radia, komputera, Internetu, a oprócz tego pokaże wartość kontaktów społecznych z innymi osobami. Korzystanie z różnych i dostępnych źródeł informacji wdroży do samodzielnego poszukiwania wiadomości, ale też nauczy planowania i organizowania własnej aktywności poznawczej oraz przygotuje do samokontroli tego, co się robi. W takim ujęciu praca domowa ucznia jest integralną i niezwykle wartościową częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Ze względu na kryterium dominujących czynności ucznia w toku wykonywania prac domowych, można wyodrębnić różne ich formy. Forma pisemna polega na przepisywaniu, odpowiedziach na pytania, wypisywaniu, podpisywaniu obrazków, układaniu zdań, zapisywaniu wypowiedzi wielozdaniowej lub opowiadań twórczych. Forma ustna wymaga zapamiętywania, wypowiedzania się i czytania. Forma plastyczna pobudza wrażliwość artystyczną, uczy percepcji wizualnej i działalności plastycznej;

²⁴ W. Puślecki, *Praca domowa najmłodszych uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 43-45.

²⁵ J. Kulpa, R. Więckowski, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1983, s. 144-149.

polega ona na malowaniu, wycinaniu, wydzieraniu i rysowaniu. Forma badawcza realizowana jest przez obserwację przyrody, wykorzystanie doświadczeń badawczych czy prac hodowlanych – jest ona typowa i chętnie stosowana w edukacji środowiskowej. Szerokie pole samodzielnego działania daje forma zaopatrzeniowa, której celem jest gromadzenie materiałów lub przedmiotów na dany temat, które należy przynieść do szkoły. Forma praktyczna (czynnościowa) polega na wykonywaniu prac, zmierzających do wyprodukowania użytecznego przedmiotu. Forma mieszana obejmuje zaś co najmniej 2 z wymienionych wyżej form²⁶.

Rozmaitość rodzajów prac domowych i wielość jej ciekawych form pozwala nauczycielowi w sposób przemyślany wielostronnie kształtować osobowość uczniów. Mówiąc o społeczeństwie informacyjnym w kontekście nowych wyzwań dla edukacji w Polsce, warto byłoby przygotowywać dzieci już od najmłodszych lat do racjonalnego posługiwania się technologiami informacyjnymi. Taki wymiar pracy domowej powinien stać się jej autonomicznym elementem, jednocześnie podnosząc atrakcyjność pracy domowej i ukazując jej wartość praktyczną.

6.3. Praca domowa w praktyce edukacji zintegrowanej

6.3.1. Zadawanie, kontrola i ocena pracy domowej

Przygotowując się do zajęć, nauczyciel powinien dokładnie przemyśleć, co będzie zadaniem domowym i jaka jest potrzeba jego wykonania. Może ono być zadawane w różnych momentach zajęć. Zapis zadania domowego aż w 203 scenariuszach (57%) umieszczany był na końcu zajęć w danym dniu nauki. Obserwacja zajęć całodniowych pokazywała, że praca do domu jest **zadawana** zazwyczaj 22,2% przypadków w trakcie lekcji. Najczęściej obserwowano przypadki zadawania po zrealizowaniu modułu konkretnej edukacji. W 14,9% przypadkach w czasie dnia nauki nauczyciel 2, a nawet 3 razy wracał do pracy domowej, dokładając do niej inne zadania. Przykładowo, (w klasie II) po części zajęć z wiodącą edukacją polonistyczną dziecko miało „nauczyć się opowiadać czytankę” oraz „dokończyć ćwiczenie z lekcji”, po skończonej części matematycznej i przyrodniczej dochodziły jeszcze zadania do wykonania z konkretnej strony w zeszytach ćwiczeń.

Na końcu dnia pobytu dziecka w szkole tylko nieliczni nauczyciele (6 osób – 1,7%) podsumowywali, co należy wykonać w domu, porządkowali informacje i przypominali dzieciom o pracy domowej. Jest to zjawisko niepokojące, gdyż obserwacja uczniów podczas zadawania prowadziła do wniosku, że nie wszyscy zaznaczali w ćwiczeniach, które zadanie trzeba zrobić. Zdecydowanie bardziej sumienne w tej czynności były dziewczynki, chłopcy zaś twierdzili, że będą pamiętać, nawet jeśli nie zakreślą lub nie zanotują, co jest zadane. Zadawanie prac domowych na końcu zajęć aż w 32% dokonuje się w pośpiechu – dzieci są rozkojarzone, nie koncentrują uwagi na tym, co się do nich mówi, a niektóre już dyskretnie pakują rzeczy do tornistrów. Zjawiska takie zaobserwowano w klasach, w których nauczyciele nie potrafili pozytywnie dyscyplinować uczniów i nie zostawiali wystarczająco dużo czasu na spokojne zadawanie i wytłumaczenie pracy domowej. Warto byłoby jednak pamiętać o przesłaniu metodycznym, że „pracę domową należy zadawać bez

²⁶ W. Puślecki, *op. cit.*, s. 46.

pośpiechu. Najlepiej, jeśli (...) uczniowie zapiszą lub zaznaczą treść zadania do wykonania w domu²⁷.

Odnosząc się do zagadnienia sposobów zadawania pracy domowej, należy stwierdzić, że w ankietach wszyscy nauczyciele deklarowali, iż zadania domowe są wnikliwie objaśniane i zawsze tłumaczone. Praktyka szkolna pokazuje niestety, że 59 razy (44,7%) na zajęciach wystąpiło zadawanie mechaniczne. Charakteryzowało się ono krótkimi, zdawkowymi poleceniami, jaki materiał należy opanować lub które ćwiczenia wykonać. Zadawanie z objaśnieniem ustnym preferowano w 41 przypadkach (31%). Zazwyczaj obserwowano sformułowanie celu pracy, określenie jej zakresu lub wyjaśnienie, co i po czym trzeba zrobić. Pojawiały się również wskazówki, jak zorganizować sobie pracę lub z jakich źródeł przygotowywać informacje. Wdrażanie do uczenia się pod kierunkiem, najbardziej wartościowe i racjonalne z punktu widzenia umiejętności samokształceniowych uczniów, miało miejsce w 32 (24,2%) sytuacjach zadawania pracy domowej na obserwowanych zajęciach. Polegało ono na zadawaniu uwzględniającym wprowadzenie ucznia w sposób rozwiązywania lub wykonania zadania. Nauczyciel objaśniał i dokładnie tłumaczył, na czym praca ma polegać. Były także ćwiczenia próbne i pokaz czynności przez nauczyciela, przygotowujące do samodzielnej pracy w domu (zazwyczaj dotyczyło to zadań z matematyki).

Przedstawione fakty budzą niepokój, gdyż – mówiąc o dobrej jakości pracy domowej dzieci w młodszym wieku szkolnym – za podstawowe należałoby uznać takie oddziaływanie i komunikaty do uczniów, które pozwolą im z czasem uczyć się samodzielnie i z satysfakcją. Tylko przemyślane zadawanie, z wyjaśnieniem celu i tematu pracy domowej, pokazaniem związków z materiałem zrealizowanym na szkolnych zajęciach oraz podanie konkretnej instrukcji dotyczącej jej wykonania będzie przekładało się pozytywnie na efekty zadania domowego. W klasach I-III ważne jest także, aby zachęcać uczniów do zadawania pytań, które związane są z pracą w domu i wyczerpująco na nie odpowiadać. Nie można także bagatelizować takiego momentu zajęć, w którym dzieci powinny zanotować, co jest zadawane. Wdrażanie ich do systematyczności w odrabianiu zadań ma swój początek w tym, że dziecko wie, co ma zrobić.

Prawidłowo prowadzona kontrola pracy domowej „pozwala nauczycielom stwierdzić, czy sposób jej zadawania jest właściwy, czy dzieci są przygotowane do samodzielnej pracy umysłowej, ale jednocześnie pozwala w porę usunąć pewne braki w wiadomościach i umiejętnościach uczniów, a to przecież bardzo cenne w pracy pedagogicznej”²⁸. Tylko w 1/3 analizowanych scenariuszy wpisana była czynność kontroli pracy domowej na zajęciach. Nauczyciele, choć przyznają, że kontrola zadania wykonanego w domu ma duże znaczenie dydaktyczne oraz wychowawcze, to gotowi są z niej zrezygnować, ponieważ zakres materiału do opanowania i utrwalenia na zajęciach jest obszerny.

Obserwacje potwierdziły fakt, że kontrola odbywała się w początkowej fazie zajęć. Łącznie na 56 zajęciach był moment sprawdzenia pracy domowej, z tego 31 odbywało się właśnie na samym początku lekcji, 8 razy nauczyciel dokonywał kontroli po zajęciach, gdyż zostało jeszcze kilka minut czasu do ich zakończenia,

²⁷ M. Lelonek, T. Wróbel, *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I-III*, WSiP, Warszawa 1990, s. 114.

²⁸ Z. Załona, *op. cit.*, s. 25.

a bywało i tak, że nauczyciele (17 razy) wykorzystywali przerwy w trakcie zajęć do przeprowadzenia kontroli.

Kontrola pracy domowej w trakcie zajęć miała najczęściej charakter ilościowy i polegała na zadawaniu pytania, czy wszyscy odrobili zadania domowe, a następnie 2-3 uczniów wskazywanych przez nauczyciela odczytywało zadania pisemne. Zdarzały się sytuacje, że 1 dziecko wskazywane przez nauczyciela podchodziło do tablicy i rozwiązywało zadanie matematyczne albo pisało wyrazy lub wyrażenia, którymi należało uzupełnić zdanie. Sporadycznie nauczyciel dokonywał jakiegokolwiek wpisu do zeszytu pod zadaniem. Zawsze odnosił się do tego, czy jest ono poprawnie wykonane, czy ma błędy lub niedociągnięcia. Jeśli zdarzały się usterki, inne dzieci albo nauczyciel określali, na czym one polegają. W trakcie odczytywania pisemnych zadań domowych nie zawsze wszyscy uczniowie kontrolowali swoje prace. Szczególne zagubienie obserwowano wśród uczniów z klas I. Nie byli oni w stanie na bieżąco sprawdzać swoich prac domowych, gdyż nie porównywali tekstu czytanego przez kolegę ze swoim, nie nadążali lub nie mogli odszukać odczytywanego fragmentu zadania w tempie narzuconym przez nauczyciela.

Na 10 zajęciach wystąpiła ciekawa forma kontroli prac domowych – dzieci siedzące w ławkach wzajemnie sprawdzały sobie wyniki zadań i sposób ich wykonania (tzw. sprawdzanie w diadach). Obserwacje tych części zajęć potwierdzają, że taka forma pracy może być bardzo skuteczna – uczniowie są wtedy ożywieni oraz zaangażowani, odpowiedzialnie podchodzą do kontroli zadań i wnikliwie je sprawdzają, dyskutują między sobą, a w sytuacjach spornych proszą o rozstrzygnięcie nauczyciela. Sądzić można, że taki sposób kontroli wywala u dzieci motywację do odrobienia zadań, uczy wnikliwości, rozwija umiejętności samokontroli i samooceny. Wszystkie wymienione umiejętności trzeba systematycznie kształtować.

Nauczyciel musi jednak czuwać nad przebiegiem kontroli pracy domowej dokonywanej przez uczniów, gdyż czasami pojawiają się problemy takie jak np.: brak zadania domowego, nie wszyscy uczniowie wykazują życzliwość wobec kolegów z klasy, wyśmiewają się z dzieci, które notorycznie odrabiają zadania źle lub z usterkami. Ważna jest wtedy postawa nauczyciela i jego akceptujący stosunek do wszystkich uczniów w klasie – dobry przykład prowadzącego dla dzieci w młodszym wieku szkolnym jest wzorem do naśladowania zachowań. Pisemne prace domowe uczniów są należycie kontrolowane i w 98% przypadków oceniane przez nauczycieli dopiero podczas sprawdzania zeszytów, zeszytów ćwiczeń lub kart pracy. Nauczyciele uczący w klasie I kontrolują pisemne prace domowe co 2-3 dni, ponieważ są one krótkie i nie wymagają dużego nakładu czasu na ich sprawdzenie. Badani nauczyciele uczący w klasach II i III co tydzień biorą do kontroli zeszyty jednej grupy uczniów (po kilka lub kilkanaście), np. siedzących w jednym rzędzie ławek. Tendencją taką dostrzega się wśród nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego i będących w różnym wieku. Chociaż zbierają zeszyty uczniów lub domownikami i dokonują ich poprawy w miarę systematycznie, to można zastanowić się, czy czas, jaki upłynął od odrobienia pracy domowej do jej kontroli, nie jest zbyt długi. Aby efekt kontrolowania był zadawalający, należałoby dać uczniom informację zwrotną o wartości pracy niedługo po jej wykonaniu, kiedy dziecko dobrze pamięta, co i w jaki sposób robiło. Następstwo czasu korzystnie wpływa na uchwycenie i wyeliminowanie braków, błędów i usterek w samodzielnej pracy dzieci.

Obserwacje zajęć i analiza wypowiedzi nauczycieli nauczania początkowego potwierdzają, że w klasach I-III dominuje kontrola ilościowa nad jakościową. Respondenci przyznają, że nie jest ona systematyczna i rzetelna. 1/2 spośród badanej grupy nauczycieli twierdzi, że „zawsze” na bieżąco kontroluje prace domowe, zaś 38% pisze, że robi to „często”. Z kolei 12% przyznaje, że „rzadko” sprawdza zadania domowe, ponieważ na zajęciach jest zbyt mało na to czasu, a swój wolny czas poświęcają na pracochłonne przygotowanie się do zajęć. Ta grupa respondentów preferuje kontrolę wyrwykową, częściej ilościową niż jakościową. 89 uczniów (42,7%) z klas I-III mówi, że ich nauczyciele zawsze kontrolują prace wykonane w domu, a 101 (48,5%) odpowiada, że dzieje się tak „czasami”. Określenie „raz w tygodniu” wybrało łącznie 58 uczniów (27,8%), zaś „tylko w wybrane dni” 31, co stanowi 14,9% badanej grupy osób. 17 wszystkich badanych (8,1%) uczniów podaje, że nauczyciele nie sprawdzają zadań domowych.

42 osoby spośród badanych nauczycieli nie dostrzegają bezpośredniej zależności pomiędzy częstą i dokładną kontrolą pracy domowej a sumiennością jej wykonywania przez uczniów. Nauczyciele nie powinni dopuszczać do powtarzających się sytuacji, w których dzieci nabierają przekonania, że wykonały zadanie niepotrzebnie, a ich wysiłek nie został doceniony.

Zastanawiające są opinie uczniów na temat kontroli i oceny prac domowych. 43 uczniów z klasy I, 31 z klasy II i 26 z klasy III uważa, że zadanie domowe kontrolują im rodzice lub starsze rodzeństwo, a nauczyciele powinni je oceniać. Od nauczyciela zatem oczekują oceny, która może być wyrażona w różnej formie. Im dzieci młodsze, tym większe znaczenie odgrywa ocena typu formalnego (uśmiechnięta buźka, serduszko, słoneczko, wpis albo pieczątką z napisem „brawo; dobrze” itp.). Dzieci z klas II i III aprobują też pochwały ustne, jako uznanie dla wkładu ich pracy i zadowolenie nauczyciela wyrażone uśmiechem czy przyjaznym gestem.

W nauczaniu zintegrowanym nie powinno być ocen typu stopień szkolny. Reguła ta dotyczy też zadania domowego, dlatego w zeszytach uczniów spotyka się podpis nauczyciela, kilka zdań w formie oceny opisowej, krótkie, lakoniczne komentarze typu: „dobrze, źle, pisz starannie, uważaj na błędy, nie przeciągaj liter, licz uważnie”. Nie jednostkowe są przypadki, że pismo nauczyciela w zapisach w zeszytach oraz w kartach pracy nie jest wzorowe i nie może być przez dziecko naśladowane. Jest jeszcze inny wymiar tej sytuacji – uczeń z klasy I i II nie jest w stanie samodzielnie odczytać, co nauczyciel napisał. Wychowawczy aspekt, szczególnie odnoszący się do wpisu „pisz starannie”, pozostawię bez komentarza.

Nauczyciele przyznają, że przywiązują dużą uwagę do poprawy błędów w wypowiedziach pisemnych uczniów. Oceniając prace domowe, przybijają pieczątki, stosują plusy, a w klasach II i III posługują się także oceną szkolną w skali 1-6 (tak twierdzi 61 osób – 74,4%). Potwierdzają ten fakt także obserwacje zajęć – w 69 przypadkach (52,3%) w kształceniu zintegrowanym wystąpiła ocena liczbowa wyrażona stopniem szkolnym, a w tym 26 razy (19,7%) lakoniczny komentarz typu „pracuj tak dalej”. Z drugiej jednak strony 17 razy nie było żadnej uzupełniającej wskazówki dla ucznia co do otrzymanej oceny (w 9 przypadkach była to ocena niska – 3 lub 4).

Mając na uwadze rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym, jego potrzeby poznawcze, emocjonalne i uznania w grupie rówieśniczej, warto pamiętać, że generalnie uczniowie chcą być oceniani. Oczekują aprobaty i życzliwości, ale także pomocy

i jednoznacznych, konsekwentnych wskazówek. Nie zaniedbując tych prawd psychologicznych, można sprawić, że zarówno kontrola, jak i ocena zadań domowych będzie pozytywnie motywowała uczniów do pracy umysłowej oraz nad sobą.

6.3.2. Samodzielność odrabiania zadań domowych

Stopniowe wdrażanie dziecka w młodszym wieku szkolnym do coraz większej samodzielności podczas wykonywania pracy domowej jest powinnością rodziców. Oni też mają obowiązek zorganizowania dziecku odpowiednich warunków do pracy zgodnie z zasadami higieny pracy umysłowej. Nauczyciel nie ma bezpośredniego wglądu ani w warunki pracy dziecka, ani w czas odrabiania zadań domowych, dlatego powinien szczególnie dbać o dobrą współpracę z rodzicami lub opiekunami swoich uczniów. Idealnym rozwiązaniem byłoby jasne ustalenie z rodzicami, na czym ma polegać ich pomoc dziecku w nauce domowej. Takie zasady należałoby wypracować już w klasie I i konsekwentnie ich przestrzegać, z założeniem, że wraz z wiekiem należy od dziecka wymagać większej samodzielności i odpowiedzialności za to, co robi.

Wśród badanej grupy nauczycieli 63 osoby (76,8%) twierdzą, że prowadzą systematycznie – co jakiś czas – rozmowy z rodzicami na temat pracy domowej. Niestety tylko 43 (42%) spośród badanych rodziców dzieci z klas I-III pamięta, że nauczyciel „mówił coś” o wykonywaniu zadań domowych. Wśród tych rodziców 19 (18,6%) odpowiada, że owszem, temat pracy domowej był poruszany na spotkaniach z rodzicami i wtedy nauczyciel odwoływał się do uczniów, którzy z różnych powodów nie odrabiają systematycznie zadań, określając ich zachowanie za naganne.

Sądzę, że zaniedbywanie przez nauczycieli pracy z rodzicami w aspekcie nauki dzieci w domu i niedocenianie tej problematyki w całokształcie procesu uczenia w szkole może wpływać negatywnie na jakość ich edukacji. Rodzice mający dzieci w wieku 7-9 lat zazwyczaj otaczają je troską i oczekują, że w szkole będą odnosiły sukcesy. W tej perspektywie ważne jest, czy i jak rodzice pomagają dzieciom w zadaniach domowych. 52 rodziców (50,9%) uważa, że ich dzieci są samodzielne i nie wymagają pomocy osób starszych. Na 102 badanych rodziców 50 (49,1%) przyznaje, że pomaga swoim dzieciom odrabiać zadanie domowe. Niektórzy (kilkanaście osób) przyznają się do sporadycznego odrabiania zadań za dzieci, tłumacząc swoje zachowanie nadmiernym zmęczeniem dziecka, nagromadzeniem sporej ilości różnych zadań, które zajmują dużo czasu. Padają też argumenty, że dziecko zapomniało o zadaniu i trzeba było go wykonać w ostatniej chwili. Wyłączenie dzieci w pracy domowej ma też miejsce wtedy, gdy zadanie jest dla dziecka zbyt trudne. Rodzice podają, że pomoc ich lub innych domowników (rodzeństwa, dziadków) sprawdza się do: wyjaśnienia tego, co jest dla dziecka niezrozumiałe, podpowiadania, co należy zrobić, kontroli poprawności zadania, odpytywania, układania dodatkowych ćwiczeń, które ułatwiają wykonanie zadania.

Jest też grupa rodziców (12%), która „biernie czuwa” i „siedzi” przy dziecku podczas odrabiania pracy domowej – nawet wtedy, kiedy nie potrzebuje ono żadnej pomocy. Rodzice, tłumacząc swoje zachowanie, mówią, że dziecku jest wtedy łatwiej się skoncentrować, szybciej pracuje, staranniej wykonuje pracę. Podkreślają też, że dziecko szuka bliskości i kontaktu z nimi, gdyż przez to czuje się bezpieczniej.

Tab. 12. Odrabianie zadań domowych (w opinii uczniów).

Lp.	Zadania domowe odrabiam:	Liczba odpowiedzi dzieci			Razem	
		klasa			liczba	%
		I	II	III		
1.	samodzielnie	2	8	21	31	15,2
2.	z pomocą rodziców	47	43	37	127	61,1
3.	z pomocą rodzeństwa	9	10	6	25	12,0
4.	z pomocą innych osób	8	9	4	21	10,0
5.	odpisuję od kolegi	0	2	2	4	1,9
Razem		66	72	70	208	100

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zestawionych w tab. 1 wynika, że aż 83,2% uczniów z klas I-III – potrzebują pomocy przy odrabianiu zadania domowego. Z tej grupy uczniów najwięcej, gdyż 127 dzieci (61,1%), uczy się w domu pod kontrolą rodziców. Symptomatyczne jest zjawisko, że z wiekiem coraz więcej uczniów odrabia zadania samodzielnie. Z punktu widzenia wychowawczego tendencja ta jest zadowalająca, ponieważ większa samodzielność w pracy intelektualnej świadczy o tym, że dziecko opanowało niezbędne umiejętności uczenia się. Choć nadal potrzebuje kontroli, aprobaty i wsparcia emocjonalnego, to jest już bardziej dojrzałe, odpowiedzialne i wdrożone w systematyczne obowiązki szkolne.

Rodzice (58%) uczniów klas początkowych z troską wypowiadają się o trudnościach dzieci związanych z pracami domowymi. Piszą: „staram się, żeby dziecko nie szło nigdy do szkoły bez zadania; zdarza się, że nie umiem dziecku pomóc w zadaniu; jeśli zapomina, co było zadane, dzwonię do znajomych”. Uzupełniają swoje wypowiedzi stwierdzeniami: „dzieci nie lubią zadań pisemnych z języka polskiego. Wymaga się za dużo od dziecka – trzeba używać bogatego słownictwa, fantazji, logicznego formułowania zdań, poprawności gramatycznej i ortograficznej; zadania dodatkowe są trudniejsze od innych, a często zadawane są do domu. Moim zdaniem powinny być realizowane w klasie” lub „niektóre treści nie były realizowane na zajęciach w szkole i dziecko nie wie, o co chodzi”. Tak odpowiada 16% rodziców młodych (wiek 27-34 lata), 39% rodziców w wieku 35-44 lata i 3% z grupy mającej 45 i więcej lat. Symptomatyczne, że w zdecydowanej większości są to matki, których dzieci uczą się w mieście, małych miasteczkach i gminach. W tej grupie jest tylko 2,9% matek dzieci uczęszczających do szkół wiejskich. Rodzice zwracają ponadto uwagę, że wielokrotnie przed przystąpieniem do wykonania pracy domowej dziecko musi uzupełnić pracę lekcyjną, gdyż nie zdążyło jej wykonać na zajęciach. 26 osób (25,5%) z badanej grupy rodziców skarżyło się, że ich synowie nie lubią i nie chcą odrabiać zadań domowych. Na potwierdzenie tych faktów podawały one następujące argumenty: „chcą szybko odrobić zadanie, są niecierpliwi, mają różny humor, odkładają pracę na później, zniechęcają się, jeśli jest za dużo zadane, są leniwi, zapominają o zadaniu”. Rodzice ci podkreślają, że „pilnowanie” chłopca jest bardzo czasochłonne, powoduje wiele sytuacji napięcia oraz zdenerwowania. Tego rodzaju spostrzeżenia miało jedynie 7 rodziców (6,9%)

dziewczynek²⁹. Byli jednak i tacy rodzice (32 osoby – 31,4%), którzy uważali, że ich młodsze dzieci uczą się w domu pilnie, ponieważ rywalizują ze starszym rodzeństwem – chcą być chwalone i docenione.

Zaprezentowane wyniki badań ilościowych i jakościowych są podstawą do wysunięcia konkretnych wniosków. Dzieci w młodym wieku szkolnym nie są w pełni samodzielne w pracy domowej, co wynika z ich naturalnej fazy rozwojowej. Wymagają pomocy innych osób, od których mądrości zależy, czy będą w ciągłym i systematycznym procesie wdrażane do umiejętności związanych z samodzielną pracą intelektualną. Trzeba powiedzieć, że tylko takie postępowanie zaowocuje dobrym efektem, którym będzie rozwijanie myślenia dywergencyjnego, chęć poznawania tego, co nowe, wdrażanie do samokształcenia, wiara w sukces i we własne możliwości.

6.3.3. Różnorodność i zróżnicowanie pracy domowej w kształceniu zintegrowanym

Analizując filozofię nauczania na elementarnym etapie edukacyjnym, znajdujemy zapis, w którym podkreśla się, że powinnością nauczyciela jest dbałość o to, aby rozwijać motywację dzieci do uczenia się, przekształcając ją ze spontanicznej i okazjonalnej w motywację świadomą³⁰. W szkole uczniowie kształcą swoje umiejętności wykorzystywania wiedzy, aby lepiej funkcjonować we współczesnym świecie. Rolą nauczyciela jest tworzyć uczniom warunki do nabywania umiejętności: planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią coraz większej odpowiedzialności³¹. Sprzyjać temu miało uporządkowanie obrazu świata przez nauczyciela, stwarzanie sytuacji poznawczo ciekawych i dostarczanie dziecku bogatych doświadczeń. W tworzeniu logicznego, całościowo ujętego obrazu świata pomagać miała również szeroko rozumiana integracja procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Warto także podkreślić, że w zamyśle kształcenia zintegrowanego zawarte było przesłanie, iż akcent powinien być położony głównie na rozwijanie myślenia analitycznego i syntetycznego, kształtowanie umiejętności dostrzegania związków oraz zależności przyczynowo-skutkowych, rozbudzanie zainteresowań oraz zdolności dzieci.

Wszystkie te wymienione założenia doskonale korespondują z celami pracy domowej. Oczekiwać należałoby, że zadania domowe uczniów z klas I-III powinny być różnorodne, urozmaicone i ciekawe, ale przy tym na miarę rozwoju każdego dziecka, biorąc pod uwagę różnice indywidualne pomiędzy dziećmi.

Jak wygląda realizacja tych postulatów w szkolnej praktyce – zobrazuję zebrany materiał faktograficznym. W klasie I najczęściej, gdyż 73%, zadań domowych miało na celu utrwalenie szkolnych wiadomości i umiejętności, 12%

²⁹ „Badania dotyczące zróżnicowanego zaangażowania matek i ojców w poczynania szkolne ich dziecka w zależności od jego płci wykazały, że matki nie różnicowały poziomu zaangażowania w zależności od tego, czy to chłopiec, czy dziewczynka. Dla kontrastu, ojcowie wykazywali bezpośrednie zaangażowanie i tendencję do bardziej interpersonalnego zaangażowania w działania ich córek i synów” (E.T. Tan, W.A. Goldberg, *Parental school involvement in relation to children's grade adaptation to school*. „Journal of Applied Developmental Psychology” 2009, nr 30, s. 447). Konkretne zaangażowanie matek było wyższe niż ojców w kwestiach bezpośrednioj aktywności w szkole, pomocy w odrabianiu zadań domowych, w dodatkowych zajęciach i kontaktach interpersonalnych z nauczycielami (Ibidem, s. 442-453).

³⁰ *O reformie programowej (I etap edukacyjny)*, MEN, Warszawa 1999, s. 5.

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2, s. 1, 3. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów (I etap edukacyjny).

dotyczyło gromadzenia materiałów do następnych zajęć, a 3/4 wszystkich prac domowych stanowiły zadania pisemne. Forma pisemna obejmowała przepisywanie, formułowanie odpowiedzi na pytania, wypełnianie ćwiczeń. Prace plastyczne i te dotyczące techniki stanowiły niewielki odsetek wszystkich zadań (4,5%). Bardzo rzadko również pojawiały się prace domowe polegające na obserwacji czy doświadczeniach (6,7%).

Nauczyciele są przekonani o słuszności swojego postępowania i twierdzą, że najpotrzebniejsze są zadania utrwalające. Tłumaczą, że głównym i najważniejszym celem zadań domowych w klasie I jest powtórzenie oraz utrwalenie wiadomości i umiejętności związanych z opanowaniem nauki czytania, pisanie oraz liczenia. Niewątpliwie mają oni dużo racji, ale małe urozmaicenie zadań proponowanych dzieciom 7-letnim ma też swoje negatywne konsekwencje. Z badanej grupy uczniów I klasy 8 dziewczynek i 14 chłopców nie lubi odrabiać zadań domowych. Dzieci te mówiły, że: „praca domowa zabiera dużo czasu; ciągle trzeba czytać; ortografia i inne ćwiczenia są trudne; z matematyki trzeba robić dużo zadań; ciągle to samo się robi; zadania są dla mnie nudne; po co je robić? – nie wiem”. Dziewczynki, które lubią odrabiać prace domowe wypowiadały się następująco: „jak pani zada, to trzeba robić; pani będzie zła, jak się nie odrabia zadań; są za to znaczki i pieczątki – każdy chce je dostać”. Z tych wypowiedzi wynika, że badane dziewczynki z klasy I łatwiej podporządkowują się zasadom ustalonym w klasie i są posłuszne nauczycielowi. Niewielka różnorodność zadań domowych nakłada się na małe ich zróżnicowanie – brakuje zadań, które uwzględniałyby różne możliwości dzieci czy ich odmienne zainteresowania.

W klasie II i III nadal przeważają zadania pisemne (67%), utrwalające materiał i doskonalące umiejętności poprawnego pisanie oraz liczenia. Prace ustne były polecane w 49% przypadkach i sprowadzały się do nauczenia się czytania tekstu czytanki lub jego opowiadania. Czytanie tekstów z dodatkowych książek z bibliotek lub pisemek dla dzieci również stanowi jedną z ważniejszych, ale rzadziej stosowanych form zadań domowych. Edukacja polonistyczna, matematyczna i przyrodnicza wzbogacone są poprzez zadania typu rebus, łamigłówka czy krzyżówka. Są to wartościowe pomysły, gdyż dzieci lubią urozmaicenia, są zaciekawione nowościami, wykazują wtedy większą aktywność i zaangażowanie. Szukanie informacji i materiałów do nowych zajęć to 13,6% wszystkich zadań. Częściej niż w klasie I pojawiają się prace polegające na przeprowadzaniu doświadczeń i obserwacji przyrody – sprzyjają temu realizowane treści programowe. Ciekawe, nowatorskie i oryginalne prace polegały na robieniu albumów, uzupełnianiu materiałów do portfolio, gromadzeniu zbiorów lub polegające np. na ułożeniu wiersza na Dzień Mamy, zaprojektowaniu zabawy karnawałowej czy uroczystości na Dzień Babci i Dziadka. Z edukacji matematycznej zadania wynikały z poleceń: „ułoż 2 zadania dla kolegi z ławki – wykorzystaj liczby do 100 i 2 dowolne działania matematyczne; dokonaj pomiaru swojego pokoju w domu”. Prace z techniki i edukacji plastycznej nadal nie wykazują w przeprowadzanych badaniach tendencji wzrostowej i stanowią 4,8% wszystkich zadań domowych.

Dostosowanie treści zadania domowego do możliwości intelektualnej uczniów czy tempa ich pracy jest w praktyce szkolnej realizowane tylko wyjątkowo (29,3%) i zazwyczaj dotyczy dzieci zdolnych. Nauczyciel mówi wtedy: „kto chce, niech

rozwiąże jeszcze zadanie trudniejsze – podaje stronę i określa, o które zadanie chodzi; można dodatkowo napisać kilka zdań o swoim ulubionym zwierzątku; dzieci, które dobrze czytają, mogą przeczytać jeszcze jeden fragment tekstu...” itp. Wobec kilku uczniów (osiągających niższe efekty w nauce) nauczyciele mówili: „musisz zrobić dodatkowe ćwiczenia, bo jeszcze tego nie umiesz; poćwicz z mamą, bo czytasz gorzej od innych; robisz dużo błędów ortograficznych, dlatego musisz pisać dużo dyktand”.

W zdecydowanej większości badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (61 osób – 57,4%) uważają, że praca domowa jest przedłużeniem zajęć szkolnych, ich uzupełnieniem i dodatkiem. Taka postawa jest przekładana w praktyce nauczycielskiej na docenienie przez nich przede wszystkim zadań utrwalających, które doskonalią i usprawniają podstawowe funkcje oraz umiejętności, kładąc nacisk na ich techniczną stronę. Odejście od ważnej zasady indywidualizacji powoduje, że wszystkim dzieciom zazwyczaj zadaje się to samo i tyle samo, a przecież w samodzielnej pracy nie musi być identycznie. W pracy domowej można byłoby pod innym kątem i z innej perspektywy spojrzeć na materiał nauczania. Nauka własna ucznia może rozbudzać lub rozwijać jego pasję, zamiłowania i zainteresowania. Może być ukierunkowana na pielęgnację talentów i zdolności specjalnych. Warto byłoby chociaż od czasu do czasu wprowadzić tzw. zadania własne, o których decydowałoby dziecko. Prezentując swój pomysł, mówiąc o swoich pasjach, czułoby się ważne, docenione i akceptowane. Takie zadania domowe pozwoliłyby dzieciom poznać swoje mocne strony. Równie wartościowe wychowawczo byłoby to dla grupy rówieśniczej, szczególnie jeśli dziecko jest odrzucone lub izolowane w klasie szkolnej. Pokazanie go w pozytywnym świetle, aprobata jego pozaszkolnych działań mogłaby bardzo korzystnie wpłynąć na jego motywację i chęć uczenia się. Szkoda, że w polskiej szkole nie uznaje się za ważne i tym samym nie wykorzystuje się rozmaitych zamiłowań uczniów w procesie dydaktycznym ani wychowawczym. Doświadczenia innych krajów³² pokazują, że jest to rozwiązanie niezwykle cenne, zwłaszcza dla dzieci, które mają niezadowolające osiągnięcia szkolne i obniżoną motywację do nauki.

Nauczyciele w zasadzie nie zadawali prac (w prezentowanym materiale było tylko 9 przypadków), w których należałoby wykorzystać wiadomości z Internetu lub w inny sposób skorzystać z komputera. „Dzieci w młodszym wieku szkolnym nagminnie korzystają z telefonów komórkowych, zdecydowana większość ma w domu komputer – w szkole również wiele z badanych klas miała dostęp do sali komputerowej. Szkoda, że nauczyciele nie uczą wykorzystywania komputera jako źródła wiedzy o świecie, wdrażając tym samym uczniów do procesu samokształcenia. Wydaje się, że tego typu zadania nie byłyby odrabiane mechanicznie, a i mogłyby stanowić ciekawą alternatywę dla tradycyjnych zadań domowych”³³.

Równie wzbogacające i ciekawe mogłyby być zadania związane z radiowymi audycjami dla dzieci czy wartościowymi programami telewizyjnymi. Dodatkowym ich atutem byłoby wdrażanie do celowego wyboru programów, które zaspokajają potrzeby dzieci w młodszym wieku szkolnym i są dla nich atrakcyjne. Z pewnością urozmaiceniem okazałyby się także zadania oparte o kontakty z innymi ludźmi.

³² B.L. McCombs, *Uczeń trudny – jak skłonić go do nauki*, tłum. A. Janowski, WSiP, Warszawa 1997.

³³ Z. Zaclona, *Kształcenie zintegrowane w praktyce szkolnej*, [w:] Acta Pedagogicae, Annus VI, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov 2008, s. 146.

Byłaby to dodatkowa szansa na doskonalenie wypowiedzi ustnych i bogacenie słownictwa wokół ciekawych tematów. Dwustronna komunikacja językowa kształtuje ponadto umiejętność słuchania, mówienia na temat, podtrzymywania dyskusji oraz kultury zachowania – a to w aspekcie życia człowieka również niezmiernie ważne postawy i zachowania.

Uzyskane wyniki badań sprowadzają się do stwierdzenia, że na ogół nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej nie różnicują prac domowych. Generalnie także ich urozmaicenie jest mało zadawalające. Odnosi się wrażenie, że nauczyciel – zamiast podstawy programowej – realizuje zeszyty ćwiczeń domowych oraz podręczniki, które można wykorzystywać i uważać za wartościowe oraz pomocne, ale z pewnością nie za jedyne rozwiązania. Od nauczyciela trzeba oczekiwać, aby był twórczy i kreatywny, by potrafił zadawać dzieciom intrygujące pytania, gdyż to one są kluczem do poszukiwania wiedzy, stawiania i rozwiązywania problemów.

Dokonując podsumowania zaprezentowanych wyników badań nad pracą domową uczniów w młodszym wieku szkolnym, można stwierdzić, że:

- w czynnościach zadawania, kontrolowania i oceniania widoczne są różne uchybienia (nie dostrzega się związku między wykształceniem, stażem pracy nauczyciela i środowiskiem szkolnym, a niedociągnięciami dydaktycznymi);
- przygotowanie uczniów w młodszym wieku szkolnym do samodzielności w pracy intelektualnej poprzez systematyczne odrabianie zadań powinno się odbywać w ścisłej współpracy z domem rodzinnym;
- tylko staranne, świadome i nie rutynowe, ale twórcze podejście nauczyciela do pracy domowej uczniów z klas I-III jest szansą na ciekawe dla dzieci, wartościowe poznawczo i rozwijające myślenie zadania domowe.

Na tle tych uogólnień warto zastanowić się, czy i na ile praca domowa uczniów 7-9-letnich jest skuteczna. Nauczyciele nie do końca rozumieją istotę pracy domowej, nie zawsze doceniają jej wartość i nie postrzegają jej w kategorii jakości szkolnej edukacji. Atrakcyjna, ciekawa i wartościowa praca domowa powinna angażować różne własności dziecięcego intelektu. Zadania urozmaicone, odpowiednie do możliwości rozwojowych i psychicznych potrzeb uczniów mogą im dać poczucie sukcesu, zaspokoić potrzebę przeżywania oraz poznawania przez eksperymentowanie i badanie. Dzieci w młodszym wieku szkolnym mają w sobie spory potencjał twórczy, ale to od nauczyciela zależy poziom jego twórczego rozwoju. Stymulacja rozumienia jako organizowanie doświadczeń dla myślenia dywergencyjnego, zadań mających wiele rozwiązań, tworzenie sytuacji zaangażowania emocjonalnego, w których ujawnić się może twórcze myślenie dziecka³⁴ może znaleźć odbicie właśnie w pracy domowej.

W kształceniu zintegrowanym rola pracy domowej nabiera szczególnego znaczenia dodatkowo ze względu na ideę scalania, holistycznego podejścia do otaczającej rzeczywistości. Daje ona szansę na proponowanie zadań domowych wykraczających poza ramy konkretnej edukacji szkolnej. Niestety zadań, które łączyłyby wiedzę dziecka o świecie w wielopłaszczyznową strukturę, jest w praktyce szkolnej zdecydowanie za mało.

³⁴ Z. Załona, *Rozwijanie myślenia twórczego dzieci w nauczaniu zintegrowanym* [w:] *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, pod red. B. Muchackiej, J. Kurcza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2006, s. 36.

7. Ocenianie opisowe

7.1. Wprowadzenie oceny opisowej

Wprowadzona przed 10 laty reforma systemu oświaty wymagała od nauczycieli określonych kompetencji w zakresie diagnozy edukacyjnej, szczególnie w kształceniu wczesnoszkolnym. Świadomość zmiany sposobu myślenia nauczycieli o procesie oceniania związana była z kwestią modyfikacji oceny osiągnięć ucznia na I etapie szkolnego kształcenia.

„Wstąpieniem uczniów do szkoły zaczyna się ich codzienne ocenianie. Szkoła jest miejscem, w którym zdobywa się wiadomości, umiejętności i nawyki, a krytyka, porównania to nic innego, jak tylko ocenianie. Za ocenianie szkolne uważa się wszystkie oceniane procesy i ich przejawy, które prosto wypływają z kształcenia szkolnego. W szkołach ocenia się zachowanie uczniów, jego zadania domowe, aktywność, efekty uczenia się, pamięć, uwagę, umiejętności komunikacyjnego, zdolności umysłowe i inne”¹.

Przez odejście od corocznego promowania i potraktowanie 3-letniej edukacji w sposób całościowy sugerowano, że karty obserwacji rozwoju dziecka, uzupełnione wytworami dzieci i dodatkową wiedzą o młodym człowieku, pochodzącą od rodziców, dadzą pełny obraz jego postępów w edukacji oraz w rozwoju emocjonalno-społecznym, uwzględniający osobiste osiągnięcia każdego ucznia. Zagwarantowanie sukcesu wszystkim dzieciom będzie podstawą dla ich prawidłowego rozwoju.

W okresie poprzedzającym przemiany oświatowe w Polsce (w 1999 roku) w wielu publikacjach i rozprawach naukowych autorzy prezentowali długą listę mankamentów tradycyjnego oceniania, którego negatywne skutki najbardziej widoczne były w grupie uczniów w młodszym wieku szkolnym. Z pewnością słuszną krytyką stopni szkolnych wzbudziła wiele kontrowersji i polemik. B. Śliwerski pisał: „coraz częściej dochodzi się do stwierdzenia, że oceny i stopnie są bezzasadne pod względem pedagogicznym i do tego są kluczem systemu, który polega na władzy, przymusie, wewnętrznym sterowaniu”². Podobne stanowisko prezentowała M. Żytko, która uważała, że ocena jest „narzędziem sprawowania władzy nad uczniami”³, a zarazem instrumentem podziału i selekcji społeczności klasowej. Fakt ten jest z kolei przyczyną antagonistycznej rywalizacji wśród dzieci, która wytwarza spore napięcie emocjonalne. Dla wielu uczniów zarówno sama ocena, jak i oczekiwanie na nią są źródłem lęku. Zjawisko to potęguje też pozostawiający wiele do życzenia klimat, który towarzyszy wyrażaniu opinii i oceny nauczyciela. „Ocena demaskuje ucznia, wyznacza jego miejsce wśród innych uczniów w klasie. Niezależnie od tego, czy jest ono wysokie czy niskie, może rzutować w taki czy inny sposób na motywację uczenia się”⁴. Ocenianie często odbierane jest przez ucznia jako niesprawiedliwe, a nawet krzywdzące, gdyż nie uwzględnia się wkładu jego pracy, a jedynie efekt końcowy. Uczniowie słabsi już na początku swej szkolnej kariery mają przekonanie, że są gorsi, mniej wartościowi, wolniej myślą, gorzej piszą, a czasem „tracą stopniowo zaufanie we własne siły i godzą się ostatecznie ze stanowiskiem ciągłej niższości”⁵.

¹ Z. Vašašová, *Školské hodnotenie a jeho vplyv na „sebasystém” a motiváciu žiaka*, „Pedagogické rozhľady” 2004, r. 13, nr 3, s. 14.

² B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Oficyna Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1991, s. 15.

³ M. Żytko, *Jak oceniać uczniów w edukacji początkowej*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 2, s. 13-15.

⁴ B. Gliwa, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, WSiP, Warszawa 1978, s. 29.

⁵ Ibidem, s. 30.

A. Brzezińska zwracała jeszcze uwagę na równie istotne zagadnienie, pisząc: „ocenianie (...) ucznia wzbudza u niego poczucie zagrożenia, co powoduje powstanie zbyt dużej zależności ucznia od nauczyciela, nadmiernego posłuszeństwa, a także tego, co określa się mianem wyuczzonej bezradności (...), ważne zaczyna być nie to, co rzeczywiście należy zrobić, by odpowiedzieć na zadane przez nauczyciela pytanie, ale to, by jak najszybciej »odgadnąć« prawidłową, to znaczy oczekiwaną przez nauczyciela odpowiedź»⁶. Sposób dojścia do poprawnej odpowiedzi jest mało ważny, ponieważ chodzi przede wszystkim o zadowolenie nauczyciela.

Rozważania nad oceną szkolną w początkowych latach edukacji szkolnej prowadziły do wniosku, że „ocena należy do najbardziej kontrowersyjnych elementów każdego systemu szkolnego. Od dawna trwają na ten temat spory i badania. (...) Przeważa w nich pogląd o konieczności ograniczenia jej skutków negatywnych, stresogennych – na rzecz wyeksponowania roli pobudzającej i wspierającej»⁷. Takie i podobne stwierdzenia przed 10 laty stanowiły podstawę do zmodyfikowania oceny osiągnięć uczniów w klasach I-III szkoły podstawowej.

Zasadnicze zmiany obejmowały wiele obszarów, a przede wszystkim tych, w których ocenę ujmować można jako miarę rozwoju dziecka, względem stawianych mu wymagań określonych w programie nauczania, ale w kategoriach jego możliwości. Miało to pozwolić nauczycielowi zorientować się, czy w dziecku dokonują się jakieś zmiany, w jakim zmierzają kierunku, jaki jest ich zakres, tempo i dynamika. Ocena miała być także wskaźnikiem tego, jak odbiera je nauczyciel, co o nim myśli, ale również wskaźnikiem wysiłku i zaangażowania młodego człowieka oraz jakości uzyskiwanych przez niego efektów. Podkreślić trzeba, że niezwykle cenne było też ujmowanie oceny jako czynnika uruchamiającego samoocenę ucznia⁸. Nauczyciel – organizator procesu edukacyjnego – powinien inicjować sytuacje, które będą inspirowały dzieci do samokontroli, wyszukiwania błędów i pracy nad nimi. Takie postępowanie powinno dać uczniowi realną ocenę jego możliwości, pozwalając jednocześnie na wzmacnianie poczucia własnej wartości i samoakceptacji.

Ocenienie dzieci wiązać się miało z systematycznym obserwowaniem, jak również dokumentowaniem ich postępów, określaniem poziomu osiągnięć na tle wymagań edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości rozwojowych.

Zamysłem wprowadzonej w Polsce reformy w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej była całkowita rezygnacja z oceny cyfrowej i jej różnych zastępników na rzecz oceny opisowej. Ocena taka – jako stymulator rozwoju dziecka – miała spełniać 3 podstawowe funkcje. Funkcja informacyjna wyrażała się w określaniu tego, co dziecko poznało, zrozumiało, opanowało, co już potrafi. Funkcja korekcyjna odnosiła się do określenia, nad czym trzeba jeszcze popracować, zaś motywacyjna dodawała wiary w możliwości dziecka, stwarzała nadzieję na sukces i zachęcała do dalszego wysiłku⁹.

Z wychowawczego punktu widzenia ocena opisowa pozwalała na unikanie podziału dzieci na lepsze i gorsze. Pomagała nauczycielowi na pełną akceptację

⁶ A. Brzezińska, E. Musiorna, *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, oprac. J. Hanisz, WOM, Poznań 1998, s. 9.

⁷ M. Jakowicka, *Ocena w przemianach edukacyjnych*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 454.

⁸ E. Musiorna, *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 480.

⁹ A. Brzezińska, E. Musiorna, *op. cit.*, s. 6-7.

ucznia takim, jakim on jest. „W założeniu zintegrowanej edukacji dużą uwagę zwraca się na rozwój na miarę jego możliwości, a nie rywalizację o dobre oceny”¹⁰.

Ta teza współczesnej edukacji w kształceniu zintegrowanym była fundamentalną, a jej efektem miały być sprzyjające sytuacje i warunki wielostronnego rozwoju osobowości, samorealizacji, samowiedzy itd., aby dziecko osiągnęło więcej niż ma obecnie¹¹. Sukcesywne gromadzenie przez nauczycieli dokumentów dotyczących postępów uczniów w nauce miało być rzetelną podstawą do oceny opisowej, spełniającej cele i funkcje nowoczesnej oceny. Odpowiedzialnie oraz poprawnie skonstruowana ocena opisowa miała dopingować do dalszego działania i służyć uczniowi, dlatego określano ją mianem „dobrego oceniania”. Podobnie o funkcjach szkolnego oceniania dzieci w młodszym wieku w 1999 roku pisała Ľudomila Belášová ze Słowacji. Uważała ona, że „ocenianie pełni cały szereg funkcji, przy czym współcześnie do najważniejszych zalicza się:

- 1) funkcję informacyjną,
- 2) funkcję korekcyjną,
- 3) funkcję motywacyjną.

Celem funkcji informacyjnej (nierozzerwalnie związanej z życiem) jest informowanie (rodziców i nauczyciela) o jakości i osiągnięciach jego pracy. Sposób oceniania uczniów przez nauczycieli ma duży wpływ na jego dalsze osiągnięcia. Uczeń w pierwszej klasie szkoły podstawowej musi wiedzieć, co robi dobrze, a w czym ma się doskonalić, gdzie robi błędy i jak je można poprawić. Kiedy nauczyciel sprawdza prace ucznia, informuje go o osiągnięciach, koryguje błędy, które popełnił i przy tym wskazuje sposoby, które uruchomią motywację, w wtedy ocenianie pełni swoje trzy zakładane funkcje”¹².

Zagadnieniem tym zajmowały się A. Brzezińska, E. Musiorna, K. Rau i J. Chodoń. Z pogłębionych obserwacji prowadzonych przez autorki i badań pedagogicznych wynikało, że „dobre ocenianie” powinno być związane z informacją dla dziecka o tym, co wie i co jeszcze musi dopracować. Dostosowywane do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia opinie oparte były o docenianie wysiłku oraz wkładu jego pracy w konkretne zadanie. Zachęcało to i motywowało do dalszej pracy, gdyż nie etykietowało dzieci. Nie pełniło także funkcji kary czy nagrody, nie dotyczyło krytyki osoby, ale przede wszystkim uwzględniało postęp, jaki dokonał się w uczeniu¹³. Zadanie to niezaprzeczalnie związane było z głównym celem edukacji zapisanym w podstawie programowej, w której czytamy: „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w całościowym, harmonijnym rozwoju. Zatem przedmiotem oceniania szkolnego czynimy postępy w rozwoju uczenia”¹⁴. Aby ułatwić ocenianie rozwoju ucznia, opracowano koncepcję, w której wyróżniono 3 główne płaszczyzny: rozwój społeczno-emocjonalny, fizyczny i intelektualny. Ocena rozwoju odbywała się w granicach standardów osiągnięć

¹⁰ *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1-3*, oprac. J. Hanisz, WSiP, Warszawa 1998, s. 5.

¹¹ Zob. B. Gliwa, *Od praktyki do teorii, ocenianie opisowe*, „Edukacja” 2001, nr 4, s. 14, dodatek.

¹² Ľ. Belášová, *Od klasifikácie k slovnému hodnoteniu žiakov (na 1. stupni základnej školy)*, Metodické centrum, Prešov 1999, s. 9-10.

¹³ K. Rau, J. Chodoń, *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka. Poradnik dla nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 1999, s. 11.

¹⁴ J. Hanisz, *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku: klasy 1-3: nauczanie początkowe*, WSiP, Warszawa 1999.

ucznia kończącego klasę III szkoły podstawowej, określonych w podstawie programowej i opisanych z wyszczególnieniem konkretnych umiejętności oraz kompetencji¹⁵. Standardy osiągnięć uczniów ujęte były jednak na wysokim stopniu ogólności, dlatego istniała potrzeba opracowania szczegółowych standardów wymagań, które informowałyby o tym, co jest wskazane, aby uczeń osiągnął na danym etapie szkolnym¹⁶. Były one zakresowo wąskie, wynikały z podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej, zawierały te umiejętności, które będą poddawane pomiarowi decydującemu o ocenie rozwoju dziecka. Tak pojęte wielowymiarowe ocenianie nie mogło zamknąć się w tradycyjnym szkolnym stopniu. „Osobowość dziecka nie da się wyrazić za pomocą abstrakcyjnej cyfry, jedynie charakterystyka ucznia może dać wyobrażenie o konkretnych osiągnięciach i niedociągnięciach dziecka”¹⁷.

Ocena opisowa miała zapewnić rzetelne informacje o wielostronnym rozwoju ucznia i jego osiągnięciach edukacyjnych, ale także o wysiłku włożonym w naukę. Rozpatrując wiele krytycznych aspektów tradycyjnej oceny na I etapie kształcenia, w pełni zasadne wydawało się zrezygnowanie ze szkolnego stopnia i zastąpienie go oceną opisową.

7.2. Przygotowanie nauczycieli do oceniania opisowego

Wszyscy badani nauczyciele stwierdzili, że oprócz zagadnienia szeroko pojętej integracji procesu dydaktyczno-wychowawczego w czasie początkowego wdrażania reformy oświaty w Polsce niezwykle ważnym, ale i zarazem nowym dla nich problemem była ocena opisowa. Nauczyciele nauczania początkowego obawiali się diametralnej zmiany procesu oceniania. Mieli przeświadczenie, że łatwiej będzie poradzić sobie w codziennej pracy z szeroko pojętą integracją, niż nabyć odpowiednie kompetencje w ocenianiu. Ich obawy narastały wraz z zapoznaniem się ze szczegółowymi zmianami dotyczącymi oceny, a wynikającymi z założeń reformy, publikowanymi w materiałach przesyłanych systematycznie do szkół. Nic więc dziwnego, że w badanej grupie wszyscy starali się przygotować do nowych zadań. Niezależnie od wieku i stażu pracy zawodowej nauczyciele podejmowali różne formy aktywności, aby posiadać umiejętności opisowego oceniania.

Za najważniejszą z tych form uznali samokształcenie, dlatego na bieżąco śledzili dokumenty dotyczące reformy, literaturę książkową i artykuły w czasopiśmie. Dawało to podstawę do analizy ich treści, a później do dyskusji i wymiany opinii oraz refleksji na zespołach samokształceniowych. Nauczyciele podkreślają, że wymiana doświadczeń była dla nich bardzo wartościowa, a – co równie ważne – grupa zawodowa dawała wsparcie w tej nowej i trudnej sytuacji. 64 osoby (60,1%) spośród badanej grupy nauczycieli przyznały, że chętnie brały udział w warsztatach i szkoleniach z zakresu oceniania, w tym 20% podało, że moduł dotyczący oceny opisowej był częścią szerszego w tematyce kursu o kształceniu zintegrowanym. 1/2 respondentów ubolewała, że w trakcie doksztalcania zawodowego na temat oceny przeważały zagadnienia teoretyczne, a tylko sporadycznie omawiane były konkretne przykłady oceny opisowej. Równie rzadko uczestnicy warsztatów mieli możliwość

¹⁵ Podstawy programowe MEN z dnia 15 lutego 1999 r. (Dz.U. Nr 14, poz. 129).

¹⁶ „Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku” J. Hanisz, zatwierdzony przez MEN nr DKW-4014-267/99; J. Kamińska, *Ocenianie osiągnięć uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 1999, s. 7.

¹⁷ B. Stendera, *Ocena opisowa*, „Życie Szkoły” 2000, nr 10, s. 641.

tworzenia oceny opisowej, a tym samym nabywania umiejętności praktycznych. 44 osoby (41,5%) twierdzą, że warsztaty i szkolenia zawierały zbyt dużo ogólnych treści, niezwiązanych bezpośrednio z zagadnieniami oceniania. Osoby prowadzące zajęcia odczytywały zapisy z dokumentów o reformie oświaty, lecz nie przekładały ich konkretnie na praktykę szkolną. W efekcie, chociaż szkolenia były konieczne (gdyż dyrektor szkoły na nie obligatoryjnie delegował – piszą nauczyciele), to ich przydatność była daleka od oczekiwanej. 39% spośród osób uczęszczających na warsztaty twierdzi, że prowadzący narzucali poglądy lub wykazywali dużą bezradność i brak przygotowania do wnikliwych merytorycznych dyskusji. W rezultacie tego wyraźnie nie określano, co jest ważne przy formułowaniu takiej oceny, jakich sformułowań używać, co brać pod uwagę. Podawano ogólne wskazówki, ale unikano odwoływania się do faktów, szczególnie tych, jeśli uczeń czegoś nie opanował lub miał w czymś braki. Nauczyciele podkreślają, że zwracano uwagę przede wszystkim na pozytywne aspekty oceny opisowej. Tylko w sporadycznych przypadkach na marginesie rozważań padały informacje dotyczące wątpliwości i zagrożeń związanych z opisowym ocenianiem – tak twierdzą 4 osoby (3,8%).

W opinii nauczycieli osoby prowadzące seminaria, konferencje oraz kursy koncentrowały się przede wszystkim na tym, by przekonać ich do zasadności i konieczności stosowania oceniania opisowego. Z pewnością świadomość celowości zmiany oceniania w młodszym wieku szkolnym była z racji wprowadzenia reformy oświaty podstawowa i uzasadniona, gdyż nie można bez przeświadczenia o pozytywnej stronie zmiany wprowadzać jej z dobrym skutkiem. Szkoda jednak, że nauczyciele mieli ograniczone możliwości nabywania kompetencji związanych z ocenianiem, ponieważ to byłoby dla nich najcenniejsze.

Badani nauczyciele mówią, że przede wszystkim ciągu 3 lat od momentu od wprowadzenia oceniania opisowego starali się gromadzić materiały, czytać i konsultować zagadnienia związane z oceną, brać udział w warsztatach czy szukać informacji na forach internetowych. Po zamknięciu 3-letniego cyklu kształcenia zintegrowanego ich aktywność zmalała. Aż 72 nauczycieli (67,9%) twierdzi, że w dalszych latach zaczęło bardziej doceniać swoje doświadczenie i podejmować więcej dyskusji na zespołach samokształceniowych w swoich lub zaprzyjaźnionych szkołach, których celem było wypracowanie optymalnych rozwiązań w procesie oceniania. Doskonalili oni swoje umiejętności oceniania, analizując spostrzeżenia i wątpliwości osób pracujących w podobnych warunkach. Uczyli się poprzez porównywanie swoich działań z innymi. Konfrontowali swoje przemyślane oraz modyfikowane elementy procesu oceniania, aby wypracować lepsze rozwiązania i wdrażać zmiany, które pozytywnie (zdaniem nauczycieli) wpływają na jakość edukacji wczesnoszkolnej. Pytanie tylko, czy faktycznie obracanie się wyłącznie wokół nauczycielskich doświadczeń przekładanych na praktyczne działania mogło, bez wzbogacenia o teorię pedagogiczną i psychologiczną dotyczącą oceny oraz oceniania, dać dobre rezultaty. Praktyka szkolna pokazuje, że ocena opisowa niestety nie spełnia wymogów dobrego mierzenia jakości edukacyjnej, ale także sporo zastrzeżeń można mieć, rozpatrując ją w kategorii rzetelnej diagnozy wspierającej rozwój dziecka.

7.3. Pozytywne aspekty oceny opisowej w opinii nauczycieli

Duża grupa badanych, co stanowiło 68% – 72 osoby – w 1. okresie wprowadzania zmian w ocenianiu w klasach początkowych uważała, że ocena opisowa była zdecydowanie lepsza niż tradycyjny stopień szkolny. Nauczyciele zwracali uwagę na następujące fakty. Dziecko w klasie I nie rozumie jeszcze pojęcia „liczba”, gdyż dopiero uczy się ją poznawać w 3 aspektach, dlatego trudno jest mu odnieść się do wartości w kategoriach efektu uczenia się (18% odpowiedzi badanych). Ma ono również trudności w rozróżnianiu, co to jest ocena „dobra” i „zła” w wymiarze stopnia szkolnego. W tradycyjnym ocenianiu niektóre dzieci rozpoczynały edukację w klasie I od niepowodzenia, wyrażonego negatywną oceną – tak twierdziło 12,3% badanych (13 osób). Obniżało to ich motywację do nauki, a brak sukcesu zniechęcał do aktywności i systematycznego wysiłku. Ze stopnia szkolnego nie wynikało również, co dziecko powinno zrobić, aby uzupełnić braki, poprawić błędy czy doskonalić umiejętności wyznaczone programem nauczania (12% odpowiedzi). Nauczyciele uważali, że tradycyjny system oceniania na I etapie kształcenia szkolnego nie był zgodny z rozwojem psychofizycznym dziecka (16% odpowiedzi).

Nauczyciele byli świadomi, że muszą nauczyć się nowego myślenia o dziecku i przestawić swoją dotychczasową pracę na zupełnie inne tory. Zasadnicze zmiany łączyły się bezpośrednio z ocenianiem opisowym. Od początku trzeba było uczyć się prawidłowo formułować i opisywać osiągnięcia oraz postępy edukacyjne dzieci. Nie zrażało to jednak dużej grupy 71 nauczycieli (66,9%), gdyż byli oni przekonani o jej obiektywizmie, sprawiedliwości i możliwości indywidualizacji w podejściu do uczniów. Jednocześnie podkreślali, że prowadzącemu ocenianie opisowe też może dać wiele satysfakcji, ponieważ zawiera ono mniej dylematów niż tradycyjny stopień, czy wystawiona ocena jest słuszna i adekwatna do osiągnięć. W tej grupie byli wszyscy nauczyciele młodzi (27 osób, pracujący od 3 do 9 lat w zawodzie – niezależnie od środowiska, w którym znajdowała się szkoła), 29 osób z 35-osobowej grupy (nauczyciele pracujący od 10 do 15 lat) i tylko 15 ze stażem pracy 16 i więcej lat. Dane te pokazują, że bardziej otwarte na „zmianę” były osoby młodsze – charakteryzowały się one pozytywnym myśleniem i nastawieniem do oceny opisowej.

W opiniach nauczycieli znalazły się uzasadnienia zalet oceniania opisowego. Na szczególną uwagę zasługują sformułowania: „jest możliwość indywidualnych zapisów dla ucznia; można odnieść się do konkretnych umiejętności każdego dziecka z klasy; każdy z uczniów może mieć sukces na miarę swoich możliwości; „jest zachętą do nauki, bo mobilizuje wszystkie dzieci”. Wypowiedzi te sugerują, że nauczyciele byli przekonani, iż w ocenie opisowej zawierał się będzie wysiłek, zaangażowanie i wkład pracy dziecka. W efekcie twierdzą oni, że każdy uczeń jest akceptowany, co pozwala mu budować poczucie własnej wartości.

Nie można pominąć również bardzo ważnych wypowiedzi nauczycieli, którzy dostrzegali, że formuła opisowego oceniania pozwoli lepiej dotrzeć do rodziców, gdyż da im rzetelną informację o dziecku, o jego osiągnięciach i umiejętnościach (9% badanych). 52 osoby (49,0%) z badanej grupy podkreślają, że „dobre ocenianie” jest niezaprzeczalnie związane z ograniczeniem sytuacji stresogennych w klasie, co tym samym eliminuje negatywne przeżycia i emocje u uczniów oraz daje poczucie bezpieczeństwa psychicznego w szkole.

Wymieniając zalety oceny opisowej, nauczyciele w zasadzie nie zwracali uwagi na jej pobudzającą i wspierającą rolę w stymulowaniu wielostronnego rozwoju osobowości. Jedyne co 8. nauczyciel dostrzega możliwości wspierania rozwoju ucznia w sytuacjach oceniania. Jest to więc zjawisko występujące rzadko. Chociaż spora grupa nauczycieli nauczania początkowego opowiadała się za oceną opisową, to nie wiązało się to z pogłębioną refleksją, wynikającą ze stanowiska rozpoznawania wartości tego typu oceniania jako istotnego elementu wspierania dziecka w rozwoju. Mimo iż nauczyciele kształcenia zintegrowanego deklarowali, że w trakcie doskonalenia zawodowego otrzymywali bogatą wiedzę teoretyczną, to jednak nie potwierdzali wyrażnie tego faktu w swoich opiniach o pozytywnych przesłankach wprowadzenia oceniania opisowego. Nie piszą też jasno, czego konkretnie ta teoria dotyczyła i jakie zagadnienia obejmowała. Z wypowiedzi nauczycieli jasno wynika natomiast, że aż około 47% z nich tej teorii nie przyjmowało, z góry uznając ją za niepotrzebną i praktycznie nieużyteczną. Te dane procentowe dowodzą, że nauczyciele mocno dystansują się i tworzą – niczym nieuzasadnioną – barierę w przyjmowaniu wszelkiej teorii pedagogicznej¹⁸. W odpowiedziach brakuje przeświadczenia, że nauczyciel poprzez ocenę opisową ma szansę pokazać rozwój dziecka, a dokumentując jego postępy, będzie mógł zdiagnozować, na ile i w jakich zakresach edukacja sprzyja temu rozwojowi. Ani jedna osoba spośród badanych nie uwzględniła w swojej wypowiedzi różnorodnych funkcji, które ocena pełni w edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele nie odnosili się również do procesu samokontroli ucznia, pracy nad brakami, błędami i niedociągnięciami. Takie ograniczone i wybiórcze spojrzenie nauczycieli bardzo minimalizuje sens istnienia oceny opisowej, jednocześnie dowodząc niezrozumienia jej idei, opartej o progresywistyczny model oceniania.

7.4. Ocena opisowa – wątpliwości, kontrowersje

W początkowym etapie wdrażania oceny opisowej 34 nauczycieli, w tym 6 ze stażem pracy 10-15 lat i 26 pracujących 16 i więcej lat, spośród badanych (32%) miało jednak wiele wątpliwości, gdyż nie byli oni przekonani, że posiadają zadawalające umiejętności tworzenia zapisów, szczególnie oceny semestralnej i końcoworocznej. Dla 20 osób (18,9%) nie było to zadanie łatwe – wymagało wiele czasu i dużo pracy, trzeba było długo zastanawiać się, co któremu dziecku należy napisać. Sytuacja ta była dla nich stresująca i bardzo niekomfortowa.

Pierwsze lata pracy w konwencji nauczania zintegrowanego obfitowały w wiele niejasności, które w szkole rozstrzygano w grupie nauczycieli lub – jeśli była taka możliwość – zwracano się do pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli. Wątpliwości dotyczyły różnorodnych zagadnień. Jednym z nich była kwestia, czym zastąpić oceny cząstkowe – choć w zeszytach i kartkach pracy można było dać dziecku krótki, lakoniczny komunikat, to jednak i tak jego zapisu uczeń klasy I nie był w stanie ani odczytać, ani zrozumieć. Inne pytanie dotyczyło sposobu rozmawiania o dziecku z rodzicami. W okresie początkowego, obligatoryjnego wdrażania oceny opisowej, rozmowy zazwyczaj kończyły się pytaniami rodziców: „co to oznacza?; czyli jaka to ocena?, czy to dobrze, czy niezbyt dobrze?”. Uczniów z kolei trzeba było uczyć, co oznaczają często stosowane – zarówno w procesie dydaktycznym,

¹⁸ Zob. też S. Palka, *Teoretyczna wiedza pedagogiczna a praktyka szkolna*, „Krakowskie Studia Małopolskie”, Wydawnictwo Adam Marszałek, Kraków 2003.

jak i wychowawczym – symbole, tj. „uśmiechnięte lub smutne buźki czy słoneczka”. Trzeba też było objaśniać, co oznaczają słowa umieszczone na pieczętkach wbijanych do zeszytów lub kart pracy, np. „brawo; gratuluje; popracuj jeszcze”.

21% nauczycieli zwraca uwagę, że w różnych szkołach zdecydowanie odmienne były zapisy dotyczące tych treści programowych, których uczeń nie opanował jeszcze wystarczająco dobrze. Niektórzy nauczyciele zupełnie pomijali te informacje, inni zaś pisali delikatnie i enigmatycznie, przedstawiając lub łagodząc problem, np. „dziecko głośkuje” – nie odnosząc jednak tego faktu do tego, co uczeń powinien opanować zgodnie z wymaganiami programowymi dla danej klasy.

Zdecydowana większość badanych – 88 osób (83%) – szukała w literaturze metodycznej wzorów zapisów oceny opisowej. Nauczyciele uważali, że w początkowym etapie wprowadzania reformy w publikacjach zwartych i czasopismach pedagogicznych, było ich niewiele. Mimo to były one w opinii badanych cenne i przydatne, gdyż zapełniały lukę w braku wyczerpującej merytorycznej pomocy metodycznej. Nauczyciele systematycznie wymieniali się na zespołach samokształceniowych przykładowymi sformułowaniami przydatnymi do oceniania opisowego. Brak systematycznej, wieloaspektowej dyskusji nad oceną opisową na łamach czasopism metodycznych oraz alternatywnych zapisów powodował, że „odpisywałyśmy prawie wszystko, co wpadło nam w ręce, prawie nic lub bardzo niewiele zmieniając; zakładałyśmy, że były to dobre, przemyślane propozycje, gotowe do zastosowania, dlatego wzorowałyśmy się na nich” – tak mówi 87,5% badanych. Są to nauczyciele ze wszystkich badanych środowisk i z różnym stażem pracy pedagogicznej.

Bezkrytyczne i bezrefleksyjne korzystanie przez nauczycieli z publikowanych materiałów było przyczyną popełniania przez nich licznych błędów. Niedocenianie faktu bieżącego gromadzenia informacji o uczniu, dostępność wykorzystania pomysłów innych osób, spory nakład pracy przy redagowaniu oceny opisowej skłonił nauczycieli do dosłownego „odpisywania” licznych wzorów sformułowań. Odnosząc się do wskazówek, które znajdowały się w publikacjach metodycznych dla nauczycieli nauczania zintegrowanego, bezsprzecznie należy się zgodzić ze stwierdzeniem zawartym w literaturze: „podmiotowo traktując dziecko, ocenę kierujemy bezpośrednio do niego. Taki adresat wymusza zrozumiałego języka”¹⁹. Na tym tle zdecydowanie dyskusyjne są proponowane zapisy do oceny opisowej. Biorąc pod uwagę tylko opis postępów edukacyjnych w zakresie np. umiejętności mówienia, natrafia się na następujące określenia proponowane dla uczniów klasy I: „stosujesz niezwykle bogate słownictwo; twoje wypowiedzi są zwarte i komunikatywne; lepiej precyzujesz swoje myśli”²⁰; dla klasy II: „umiesz pięknie opisywać przedmioty; ładnie się wypowiadasz” lub „wypowiedzi są niepoprawne pod względem formy”; zaś dla klasy III: „masz talent oratorski; umiesz ładnie redagować tekst; wypowiadasz się poprawnie pod względem rzeczowym i gramatycznym”²¹. Wczytując się w ten rejestr opisów, odnosi się wrażenie, że wiele określeń niestety nie jest na miarę słownictwa dziecka w młodszym wieku szkolnym. Można wnioskować, że są one dla uczniów mało przydatne, gdyż nie do końca zrozumiałe.

¹⁹ K. Rau, I. Chodoń, *op. cit.* s., 15.

²⁰ *Ibidem*, s. 18, 19.

²¹ *Ibidem*, s. 21.

17% nauczycieli z badanej grupy (18 osób – wszyscy pracujący 16 i więcej lat w zawodzie) uważa również, że proponowane w literaturze zapisy zdecydowanie za słabo różnicowały dzieci. W większości przykładowo sformułowanych ocen opisowych uczniowie byli chwaleni za to, co robią dobrze, co wiedzą, potrafią i umieją. Nawet porównanie wzorów oceny opisowej dla dzieci mających zdecydowanie odmienne osiągnięcia w opisie nie różnicowało uczniów w sposób jednoznaczny i zdecydowany.

Z biegiem lat do nauczycieli trafiało coraz więcej różnorodnych materiałów i publikacji, na których mogli się wzorować, formułując ocenę opisową. Zbyt mało informacji w okresie początkowym prawdopodobnie uruchomiło w nich postawę aktywności, a stałe poszukiwanie i nabywanie doświadczenia w opisowym ocenianiu, wdrażanie własnych pomysłów oraz konfrontacja ich z innymi już funkcjonującymi dawały podstawę do zastanowienia i refleksji. Potwierdzają to wypowiedzi 34,5% badanych, którzy piszą, że „niektóre artykuły i materiały były mało wartościowe i tym samym nieprzydatne. Pojawiały się w nich błędy i niewiele znaczące zapisy, tj. „grzeczne dziecko” czy „dziecko ładnie rysuje” – a co to dokładnie miało oznaczać, można się było jedynie domyślać. Co krył w sobie przymiotnik „grzeczne” i określenie „ładnie”, tego nauczyciele dokładnie nie wiedzieli, dlatego zastanawiali się nad bardziej trafnymi sformułowaniami, które byłyby równocześnie zrozumiałe dla rodziców.

Z pewnością rodząca się refleksja nad ocenianiem (szkoda, że dotyczyła tylko co 3. badanego) była pozytywna, ponieważ stanowiła początek samodzielnego, choć wycinkowego, myślenia nauczycieli. W tej grupie nie dominuje już skłonność do bezkrytycznego przyjmowania pojawiających się propozycji. 7% spośród badanych osób zwraca uwagę, że w przykładowych ocenach opisowych śródrocznych i końcoworocznych znajdowały się cechy osobowości ucznia. Nauczyciele ci potwierdzają, że uwarunkowane temperamentem cechy osobowości ucznia, czyli „powolność, szybkość, chaotyczność, nadwrażliwość”, były wymieniane jako zalety lub wady dziecka na równi z jego konkretnymi umiejętnościami polonistycznymi czy matematycznymi.

Podsumowując przedstawiony materiał, należy podkreślić, że nauczyciele mieli (i nadal tak jest) wiele wątpliwości oraz niejasności co do oceny opisowej. Obawy te wynikają z poczucia słabego praktycznego przygotowania do procesu oceniania. Świadomość nieutrwalonych umiejętności i kompetencji, niewystarczająca merytoryczna pomoc, za mało wartościowych publikacji, a także niezbyt wysoki poziom kursów i warsztatów doskonalących oraz doształcających składały się na niepokój sporej grupy (57%) badanych wychowawców nauczania początkowego.

Praktyczna realizacja szkolnego oceniania w klasach młodszych pozwala wnioskować, że te wątpliwości nauczycieli są uzasadnione. Na potwierdzenie tej tezy odwołam się do jednego z wielu wymiarów procesu oceniania, jakim jest umiejętność werbalnego i niewerbalnego sposobu wyrażania oceny przez nauczycieli.

Dla każdego z uczniów, a szczególnie tych z klas I-III, doniosłe znaczenie ma pozytywna atmosfera, w której nauczyciel dokonuje oceny, oraz sama postawa wychowawcy. Ważne jest zarówno to, co nauczyciel mówi, jak również to, jakim tonem czy barwą głosu to robi, jakie ruchy i gesty przy tym wykonuje, jaka jest jego mimika twarzy, czy utrzymuje z uczniem kontakt wzrokowy i w jaki sposób na niego patrzy.

Komunikaty werbalne nauczyciela w sytuacjach ocennych należy odczytywać i analizować w kontekście mowy jego ciała. Na 211 zaobserwowanych w trakcie zajęć przypadków wyrażanie słownej oceny przez nauczyciela 124 (58,8%) to aprobata, pochwała i stwierdzenia pozytywne dotyczące pracy dzieci. Całkowita zgodność słów prowadzącego zajęcia z językiem jego ciała wystąpiła w 71 przypadkach. Przy stwierdzeniach: „tak; dobrze; świetnie; rewelacja; brawo; gratuluję; wspaniale sobie poradziłeś; szybko i bezbłędnie wykonałeś zadania; jesteś wzorem dobrego ucznia; twoja staranność i pracowitość na zajęciach są godne podziwu” itp. nauczycielki uśmiechały się, były pogodne, ich barwa głosu była ciepła, obserwowane były gesty otwartości, patrzenie na dziecko, mówienie do niego.

Niestety w 53 sytuacjach taka zgodność mowy werbalnej i komunikatów niewerbalnych nie występowała. Nawet jeśli nauczycielki wypowiadały pozytywną opinię o pracy dzieci, to ich język ciała nie odpowiadał sformułowaniom. Nie były one zwrócone do konkretnego ucznia, nie szukały z nim kontaktu wzrokowego, mówiły w „przestrzeń”, patrzyły w sufit lub ścianę, miały grymasy na twarzy, zmarszczone czoło, ton głosu był ostry, suchy, podniesiony. Są to zachowania ważne dla dzieci, gdyż dotyczą ich bardzo dobrych lub dobrych osiągnięć edukacyjnych. Z pewnością trudno tu o zadawalającą ocenę zdarzeń i sytuacji. Ostateczna refleksja też nie może być budująca, ponieważ temu, co mówi nauczyciel, przeczą jego gesty. W efekcie staje się on mało wiarygodnym nadawcą komunikatów i nie wzmacnia uczniów w ich pozytywnym motywowaniu do wysiłku intelektualnego.

W kierowaniu przez nauczycieli słownych komunikatów, które odnosiły się do niepełnych wypowiedzi uczniów, zadań z błędami, niestarannych prac, braku zaangażowania, osłabionej aktywności, niedokończonych lub źle wykonanych zadań obserwowano u nauczycieli zgodność podawanej informacji z komunikatami niewerbalnymi. Wyraźne niezadowolenie z pracy dziecka nauczyciel podkreślał barwą i podniesionym tonem głosu, surowością twarzy, zmarszczeniem brwi, grymasami i napięciem mięśni. Takich sytuacji zaobserwowano łącznie 87.

Pisząc o wdrażaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do ważnej z punktu widzenia dydaktycznego i wychowawczego samooceny, warto zastanowić się, co w dłuższej perspektywie czasowej będzie wynikało z faktu nieadekwatnych komunikatów pozawerbalnych ze słowem mówionym nauczyciela w sytuacjach oceniania. Wydaje się, że pedagodzy nie doceniają, jak ważnym zagadnieniem jest tworzenie pozytywnego klimatu do wyrażania opinii czy oceny o dziecku i jego osiągnięciach. Nauczyciele zawsze powinni dbać o to, aby takie informacje podawane były w pozytywnych emocjonalnie kontekstach, by każdy wysiłek ucznia został dostrzeżony i doceniony, aby każdy mógł odnieść sukces na własną, indywidualną miarę.

Badana grupa nauczycieli nie była jednorodna pod względem stażu pracy zawodowej. Widać wyraźny związek między latami pracy pedagogicznej a dostrzeganiem niedostatków w ocenie opisowej. Nauczyciele, którzy pracowali w szkole 16 i więcej lat z większymi obawami przyjmowali ocenianie w formie opisowej. Byli nieufni do koncepcji, gdyż do końca nie mieli przekonania o jej słuszności pedagogicznej. Ich dystans – jak twierdzą – wynikał z doświadczenia nauczycielskiego. Uważali oni, że: „nie ma idealnego rozwiązania co do oceny na gruncie edukacji wczesnoszkolnej, a czas pokaże, czy te pomysły będą udane, na ile będą dobrze służyły dziecku i nauczycielowi”. Takie wypowiedzi potwierdzają, że ocenianie opisowe budziło

dużo kontrowersji wśród nauczycieli. Grupa badanych nauczycieli ze stażem pracy od 3 do 15 lat była z kolei bardziej skoncentrowana na zaletach oceniania niż na jego wadach. Pedagodzy ci wykazywali też więcej aktywności w przygotowywaniu się do zmiany, mieli postawę bardziej otwartą i zaangażowaną. Byli skłonni twierdzić, że: „taka rewolucyjna zmiana jest absolutnie potrzebna; ufam, że jest to najlepsze rozwiązanie; dołożę wielu starań, aby dzieci i rodzice mieli wszechstronne informacje; jestem pewna, że dzieci będą chętniej chodziły do szkoły; sądzę, że motywacja do nauki będzie pozytywna; nareszcie nie będę dzieci straszyla złymi ocenami; warto stosować ocenę opisową”.

Obecnie coraz większa liczba (około 3/4) nauczycieli pracujących w klasach początkowych ma wątpliwości, czy i na ile ocena opisowa sprawdza się w praktyce. Chociaż formalnie stosowana jest zawsze, gdyż jest obowiązująca w edukacji wczesnoszkolnej, to niestety nie jest w pełni akceptowana. Pedagodzy odczuwali wprowadzenie oceniania opisowego jako odgórny przymus i przez lata wypełniania decyzji władz oświatowych nie tylko nie przekonali się do jego słuszności, ale wręcz opowiadają się za powrotem do oceny cyfrowej. 34% badanych osób uważa, że powinna być ona oficjalnie respektowana, np. w postaci ocen cząstkowych – jako dopełnienie oceny opisowej, 29% zdecydowanie sądzi, że należy przywrócić ocenę cyfrową, a zaskakujące jest, że aż 53% nauczycieli z badanej grupy przyznaje się, że stosuje ocenianie stopniem, w tym 13,2% sporadycznie, a 39,8% bardzo często. Około 13% tych nauczycieli wprowadza stopień w klasie I, 14,1% w klasie II, a 25,9% w klasie III. Z tych danych wyraźnie widać, że im dziecko starsze, tym częściej nauczyciele stosują tradycyjny stopień szkolny obok obligatoryjnego oceniania opisowego.

Realia szkolne są zatem takie, że chociaż nauczyciele w sposób deklaracyjny opowiadają się za oceną opisową, to w praktyce większość z nich łączy ją ze stopniem szkolnym. Wydaje się, że prawdopodobnie przyczyna takiego zjawiska tkwi niestety w tradycyjnym nauczycielskim myśleniu o roli oceny, które zdecydowanie odbiega od rozumienia oceny opisowej jako wartości wspierającej rozwój dziecka.

Kontrowersje i nieporozumienia wokół oceny opisowej odnoszą się do problemów metodycznych i ideologicznych. Pierwszy z nich dotyczy dylematów nauczycieli, m.in. precyzyjnego definiowania przedmiotu oceny, sposobów gromadzenia danych o uczniu oraz metod komunikowania oceny dzieciom, rodzicom i władzom oświatowym. Drugi natomiast wiąże się ściśle z założeniami i dyrektywami oceniania opisowego oraz ich osadzeniem w określonych ideologiach oświatowych²². Brak zdecydowanej jasności co do oceny opisowej obniża jej wartość i funkcję informacyjną oraz korekcyjną, a w efekcie także funkcję motywacyjną. Schematyzm, pobieżność, ogólne sformułowania, bardzo słaba indywidualizacja w ocenach opisowych, powierzchowność treści opisujących kompetencje ucznia w zestawieniach tabelarycznych, odniesienie do jednolitych dla wszystkich kryteriów to główne mankamenty oceniania opisowego.

Wszyscy nauczyciele edukacji zintegrowanej zapoznają rodziców na pierwszych spotkaniach z oceną opisową, zazwyczaj przywołując podstawę prawną

²² K. Liszka, *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – problemy metodyczne czy ideologiczne?*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M.J. Szymańskiego, M.S. Szymańskiego, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 205-208.

i wynikające z niej zasadnicze zalecenia dotyczące całego procesu oceniania opisowego. Rodzice nie są zaskoczeni tą formą oceny, ponieważ 56% z nich miało już dzieci w wieku szkolnym.

Podsumowując, można stwierdzić, że rodzice dzieci z klas I-III znają założenia systemu oceniania szkolnego w kształceniu zintegrowanym. Doceniają jego zalety i duży wkład pracy nauczyciela w cały proces dokonywania oceny i pracę z każdym dzieckiem. Równocześnie jednak nie są bezkrytyczni i trudno im bez zastrzeżeń zaakceptować w pełni praktyczny wymiar oceniania opisowego.

Rzetelna ocena opisowa skłania nauczyciela do systematycznego gromadzenia informacji o dziecku oraz bieżącego sporządzania charakterystyk opisowych. Jest pracochłonna i wymaga dużej samodyscypliny oraz ciągłego doskonalenia umiejętności dostrzegania u każdego dziecka nawet najmniejszego postępu. „Pozytywne ocenianie ucznia przez nauczyciela przekłada się na polepszenie stosunku ucznia z nauczycielem”²³. W takim ujęciu może ona przyczynić się do sukcesu dydaktycznego, a pośrednio do rozbudzenia naturalnej u dzieci ciekawości świata, cieszenia się z własnych osiągnięć i odczuwania radości ze zdobywania wiedzy. Równie ważne jest spojrzenie na ocenę opisową jako na instrument i pomoc w procesie wychowania. Założenia współczesnej edukacji sprowadzają się do mocnego akcentowania rozwoju osobowości ucznia w wieloaspektowym wymiarze. Ocena szkolna jest miernikiem jakości tego rozwoju w stosunku do stanu wyjściowego. Preferowanie formuły oceniania wspierającego pozwala stymulować rozwój każdego dziecka. Nauczyciel, wybierając najbardziej optymalne dla ucznia oddziaływanie, może tak kierować jego rozwojem, aby efekty były dla niego najlepsze, najpełniejsze i zgodne z możliwościami psychofizycznymi.

7.5. Stosunek uczniów w młodszym wieku szkolnym do oceniania

Wyniki moich badań wskazują, że każdy dzień pobytu dziecka w szkole jest związany z ocenianiem, które zawsze wywołuje w uczniach emocje pozytywne lub negatywne.

Dzieci z klas II i III są przeświadczone o tym, że w szkole muszą być oceny. Potwierdzają swoje przekonanie przykładowo takimi sformułowaniami: „dobrze, że pani nas ocenia, bo każdy wie, co umie; moje starsze rodzeństwo też dostaje w szkole oceny, w szkole muszą być świadectwa z opisem naszej nauki, bo po wakacjach idziemy do starszej klasy”. Choć nie wszyscy uczniowie w młodszym wieku szkolnym potrafią uzasadnić, dlaczego ocenianie jest konieczne, to jednak posiadają bezwzględne przekonanie, że tak powinno być. Mówią: „nie wiem dokładnie dlaczego, ale w szkole musi być ocenianie” albo „po prostu musi być i już; musi być niezależnie, czy się go lubi, czy nie; bez ocen byłoby nudno”. Dla ponad 1/2 badanych dzieci wszystkie sygnały nauczyciela związane z opisem ich osiągnięć są informacją o tym, że: „przejdzie się do starszej klasy; co pani napisze na świadectwie; rodzicie wiedzą, jak się uczyć, a ja wiem, jakim jestem uczniem; wiem, że mój wysiłek się opłacił; staram się i nauczyciel mnie chwali”.

Te i podobne odpowiedzi 8- i 9-latków wymownie świadczą, że uczniowie ściśle wiążą ze sobą fakt uczęszczania do szkoły z ocenianiem nauczyciela. W tej grupie znajdują się zarówno te dzieci, którym nauka nie sprawia trudności, jak i te, które nie lubią szkoły. Część uczniów (23 osoby – 21,3%) marzy jednak, aby w szkole

²³ M. Baxa, *Vplyv pozitivneho hodnotenia žiaka na vzťah učiteľ-žiak*, „Pedagogické rozhľady” 2003, r. 12, nr 3, s. 14.

nie było żadnej formy oceny (ani wpisów nauczycieli do zeszytu „popraw pismo; licz uważniej”, ani smutnych słoneczek czy ciemnych chmurek). Uważają oni, że wtedy nie obawialiby się nauki i chętniej chodziliby do szkoły. Doświadczenie szkolne 7-9-letnich dzieci pozwala im szybko zorientować się, że niektóre znaczki na pieczętkach i nawet krótkie wpisy nauczycieli nie są dla nich zadawalające. W takich sytuacjach uczniowie „czują ogromny smutek; chce im się płakać; martwią się, „jestem zły na siebie; jest mi przykro, bo kolega jest lepszy ode mnie; „jestem wściekły na panią”. Niepokojący jest też niewątpliwie fakt, że w tej grupie dzieci 3% obawia się też kary od rodziców: „boję się im pokazać ćwiczenia; rodzice będą się gniewać, nie będę mógł oglądać TV i grać na komputerze”. Uczniowie ci utożsamiają ocenę z karą, brakiem akceptacji, niezadowoleniem nauczyciela i rodziców, a w efekcie z negatywnymi odczuciami.

Na pytanie, „czy lubisz być oceniany?” aż 66 uczniów (61,1%) bez zastanowienia odpowiada, że „tak”, gdyż jest to miła nagroda. 42 osoby (38,9%) twierdzą, że „lubią, ale tylko wtedy, kiedy pani napisze coś miłego; jestem wtedy wesoły i mam dobry humor”. Ogólnie – dzieci lubią być oceniane, a więc otrzymywać kolorowe znaczki, pieczętki, pochwały, stemple, wpisy typu „brawo; wspaniale”. „Słoneczka są wesołe, zeszyt jest ciekawy i kolorowy; czasem można się samemu ocenić; mam dobre uczucia i jest mi miło; czuję się niezastąpiony i doskonały” – tak mówią uczniowie o ocenianiu. Tego rodzaju określenia są charakterystyczne dla dzieci osiągających ponadprzeciętne wyniki w nauce – one też doświadczają pozytywnych uczuć i utwierdzają się w przekonaniu, że są dobrymi uczniami. O symbolach i pieczętkach stosowanych w ocenianiu, które odpowiadają sukcesowi dziecka, w szkole mówią: „są one po to, abym sprawił przyjemność rodzicom, aby byli ze mnie zadowoleni, żeby się cieszyli, żeby mówili, że są ze mnie dumni; będę miał satysfakcję”. Tylko co 10. badany uczeń zwraca uwagę, że ocenianie mobilizuje go do pracy i ma chęć do systematycznej nauki: „jak nauczycielka nas ocenia, to lepiej się uczymy; cieszę się z tego, sprawia mi to przyjemność; dostanę pieniądze od taty”.

Ocenianie kojarzy się uczniom najczęściej z „pracą, nauką, pochwałą, systematycznością”. W ich opiniach oceniani są oni przeważnie za „czytanie, pisanie, liczenie, wzorowe zachowanie, udział w zajęciach, staranne zeszyty”. Dzięki systematycznym obserwacjom zajęć można było zobaczyć, jak dzieci reagują w różnych sytuacjach ocenianych. Uczniowie, którzy dostawali pochwały słowne, w formie komentarza, znaczka czy pieczętki opisującej pozytywne elementy ich pracy, byli wyraźnie zadowoleni i uśmiechnięci. Zastanawiające jest, że np. uczniowie z klas I i II uśmiechają się i wyrażają swoją radość zarówno przy komentarzach bardzo dobrych, jak i dobrych. Nie jednostkowe są też przypadki, że podobne zachowania mają miejsce przy wskazówkach nauczyciela: „popracuj jeszcze; nie najlepiej wykonałeś zadanie; czytaj uważniej”. Niezadowolenie wyrażali smutkiem lub nadmierną ruchliwością z kolei ci uczniowie, którzy otrzymywali informacje typu: „źle; musisz jeszcze popracować”. Najczęściej starali się oni poprawić błędy i usterki, aby jak najszybciej otrzymać od nauczyciela pochwałę słowną lub pisemną.

Stosowna w nauczaniu początkowym ocena opisowa kojarzona jest przez dzieci ze sprawiedliwością nauczyciela. Chociaż dla 7-latków pojęcie to jest jeszcze enigmatyczne i nie ma konkretnej treści, to dla dzieci 8- i 9-letnich nabiera już konkretnego znaczenia. Sprawiedliwość oceniania jest wyrazem subiektywnych

odczuć co do intencji nauczyciela i jego stosunku do dziecka podczas oceniania. Uczniowie (45 osób – 41,7%) potrafią podać przykłady, kiedy zostali niesprawiedliwie ocenieni. Poczucie niesprawiedliwości wiąże z takimi sytuacjami: „pani nie doceniła mojej pracy; trochę odpowiadałem dobrze, a pani była niezadowolona ze wszystkiego; mój kolega miał te same błędy, co ja – jemu pani napisała »dobrze, ale kontroluj, co piszesz«, a mnie »uwważaj na błędy«, »popracuj jeszcze!«; innym dzieciom za brak zadania pani nic nie wpisała, a mnie dała uwagę do dzienniczka”. Pojawiały się jednak jeszcze takie sformułowania: „niesprawiedliwie jest, kiedy pani ciągle myli się przy ocenianiu tego samego dziecka” lub „jak pani kogoś lubi mniej, to nie daje mu słoneczek i nie wbija radosnych buziek”.

Wnioski, jakie nasuwają się z przedstawionych odpowiedzi uczniów potwierdzają fakt, że każda forma oceniania szkolnego dla dzieci w wieku młodszym jest ważna i przywiązują one do niej duże znaczenie. Uczeń dowiaduje się, co udało mu się zrobić dobrze, na co go stać, jak postrzega go nauczyciel i na ile akceptuje jego pracę.

Ocena ucznia na I etapie edukacyjnym bardzo ściśle związana jest z wszelką działalnością dziecka. Uczeń z klas młodszych oczekuje, że jego praca zostanie dostrzeżona, pochwalona i nagrodzona, a włożony trud doceniony przez nauczyciela. Około 5% dzieci uważa, że „wolałoby cały czas dostawać stopnie takie, jakie otrzymuje rodzeństwo w starszych klasach”, a ponad 13% odpowiada: „nie lubię czytać tego, co pani napisała; pani pisze za dużo; pani pisze zawsze to samo – »popracuj«, »popraw«, »uwważaj«; nie rozumiem, czego pani ode mnie chce; pytam panią, jeśli nie potrafię odczytać tego, co napisała; nie wiem, o co pani chodzi; nie wiem, jakim jestem uczniem; smucę się, bo zawsze liczę na lepszą ocenę; pani nie zależy, żebym był dobrym uczniem”.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym chcą uznania, życzliwych wskazówek i pomocy od swojego nauczyciela. Każda forma oceny opisowej daje im takie możliwości. Atrakcyjność oceniania – kolorowe naklejki, znaczki, obrazki – oddziałuje na ucznia mobilizująco. Warto, aby nauczyciele jak najwięcej prac i działań dzieci finalizowali informacją o ich wykonaniu. Informacja pozytywna, pochwała, a dopiero w dalszej kolejności określenie rodzaju i miejsca popełnionego błędu oraz konkretna wskazówka do dalszej pracy są dla dziecka wartościowe pod względem merytorycznym. Ustne komentarze w formie wzmocnień pozytywnych dostarczają cennych informacji, ale zawsze muszą być jasne i konkretne. Nie można także zapominać, że dla ucznia istotne znaczenie ma także klimat całej sytuacji, w której nauczyciel dokonuje oceny. Dostrzeganie nawet najmniejszego wysiłku i docenienie dziecka pozwala mu osiągać sukces na miarę swoich indywidualnych możliwości. Kwestią zasadniczą dla nauczyciela przy formułowaniu oceny opisowej jest dokładna znajomość jego wcześniejszego oraz aktualnego stanu wiedzy i umiejętności. Tylko na tej podstawie może on w miarę obiektywnie ocenić postępy dziecka. Dodatkowym czynnikiem, choć również niezmiernie ważnym, jest świadomość włożonego wysiłku, chęci i zaangażowania dziecka w naukę.

7.6. Opinie rodziców o ocenie opisowej

Od czasu wprowadzenia oceny opisowej na I etapie kształcenia szkolnego ma ona wśród rodziców zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników. Mówiąc o zaletach oceniania opisowego, rodzice podkreślali, że dokładnie wiedzą, co dziecko umie, gdyż ocena odzwierciedla jego wiedzę, osiągnięcia i wysiłek. Oprócz tego jest wskazówką, co opanowało ono dobrze, a nad czym powinno jeszcze popracować. Takie sformułowanie przeważało u 64 badanych rodziców (62,7%), w tym 12 z nich (12,7%) odpowiadało, że ocena „szczegółowo określa umiejętności dziecka i poziom jego wiedzy; jest dokładną i rzetelną informacją o jego postępach”. Sporadycznie pojawiały się wśród rodziców przekonania, że: „pozytywnie mobilizuje do nauki; eliminuje stres; dokładnie wiem, jakie są stawiane dziecku wymagania; wiem, w czym dziecku pomóc”. 1/3 rodziców uważa też, że taka formuła oceny ogranicza niezdrową rywalizację między uczniami, a tym samym podział grupy klasowej na „lepszych” i „gorszych”. Godna podkreślenia jest także opinia, że dzieci nie uczą się „dla stopni”, dlatego rodzicom łatwiej jest wyrabiać w nich poczucie wartości nauki. Około 40% rodziców jest zadowolonych z symboli stosowanych w nauczaniu początkowym, gdyż podobają się one dzieciom i są różnorodne. Zaletą dodatkową jest fakt dużej częstotliwości ich stosowania.

Takie opinie są dowodem, że zdaniem 53 rodziców (51,9%) ocena opisowa dobrze się sprawdza na gruncie wczesnej edukacji. Rodzice mają odczucie, że nauczyciele częściej oraz bardziej wnikliwie przyglądają się postępom w nauce ich dzieci i więcej o nich mogą powiedzieć w kategoriach ich rozwoju. Ważne dla tej grupy rodziców jest także odniesienie zachowania i postaw dziecka do rówieśników w klasie.

Niestety wśród badanej grupy rodziców są i tacy, którzy nie mają tak pozytywnego zdania – 40 osób (39,2 %). Negatywnie odnoszą się oni do opisowego oceniania i nie dostrzegają jego zalet, a nawet są nim rozczarowani, ponieważ nie jest dla nich jasnym komunikatem. Uzasadniają swoje zdanie następująco: ocena opisowa „nie motywuje lepiej do systematycznej nauki niż tradycyjny stopień szkolny; nie eliminuje stresu u dziecka przed ocenianiem; obarcza wychowawcę ogromną pracą, gromadzeniem informacji o postępach dziecka, która nie przekłada się na ewidentne korzyści; dzieci w starszych klasach otrzymują słabszą ocenę wyrażoną stopniem i wpadają w strach oraz panikę; nie mogą się odnaleźć w klasie IV, jest to dla nich duże obciążenie i stres”. Padają i takie sformułowania: „trudno jest mi porównać wyniki w nauce mojego dziecka z innymi dziećmi; nie orientuję się, czy dziecko jest uczniem dobrym, czy słabym; nie zawiera wskazówek, jak dziecku pomóc; dawne oceny – stopnie – były dla mnie bardziej czytelne, bo jednoznaczne; w opisie osiągnięć nauczyciel nie zawsze dostrzega włożony wysiłek dziecka”. Rodzice zwracają też uwagę, że każdy znaczek i pieczątką są dla ucznia ważne i im dziecko młodsze, tym bardziej skłonne jest je przyjmować w kategoriach nagrody. Szczególnie dla dzieci z klasy I mniej istotna jest treść pieczątki i wpisu nauczyciela od samego faktu jej otrzymania. Rodzice uczniów z klas początkowych uważają też, że komentarze nauczycieli ograniczone do krótkich, lakonicznych sformułowań, pisanych w zeszytach ćwiczeń czy kartach pracy, są mało wartościowe. Dzieci nie zatrzymują w pamięci komentarzy ustnych, szybko o nich zapominają, dlatego nie spełniają one zadowalająco swej roli. 9 rodziców (8,8%) nie potrafi dać jednoznacznej opinii o ocenie opisowej: „nie mam zdania; nie wiem”.

Rodzice potwierdzają, że system opisowego oceniania jest dla większości (72,5% odpowiedzi) zrozumiałą. Doceniają oni fakt, że na bieżąco są informowani o postępach dziecka w nauce. Od nauczycieli otrzymywali wystarczająco dużo informacji o sposobie oceniania uczniów w edukacji na I etapie szkolnym, wiedzą, czego oczekuje się od dzieci, jakim treściami programowym muszą one sprostać, aby z powodzeniem mogły kontynuować naukę w klasie wyższej. Jedynie co 3. z badanych rodziców ma jednak wyobrażenie o tym, jakie konkretne podstawowe wiadomości i umiejętności dziecko ma opanować po danej klasie. Przypominanie o tym rodzicom dałoby możliwość samodzielnego porównania tego, co dziecko już potrafi, a z czym ma jeszcze problemy. W tym miejscu należałoby podkreślić, że 28% spośród badanych uważa, iż słownictwo, jakim posługują się nauczyciele przy formułowaniu oceny, jest dla nich niezrozumiałe i nieprzystępne. Powoduje to, że rodzice są zagubieni i bezradni, nie są w stanie poprawnie interpretować wskazówek nauczyciela, gdyż nie umieją przełożyć jego stwierdzeń na wymiar konkretnej pomocy dziecku. Niejasne sformułowania i mało klarowne komentarze drażnią rodziców i wzbudzają w nich niezadowolenie. Fakt ten podkreślają szczególnie rodzice z nowosądeckich wsi i miasteczek, którzy legitymują się wykształceniem średnim lub niższym.

Generalnie 83 rodziców (81,4%) twierdzi, że w miarę na bieżąco stara się z dzieckiem nadrabiać wszelkie luki i braki w wiadomościach oraz umiejętnościach, aby nie dopuścić do poważniejszych zaniedbań. W tej grupie rodziców są tacy (około 8%), którzy dostrzegają u swojego dziecka nieharmonijny rozwój i uważają, że ocenienie opisowe nie jest dla niego dotkliwe, pozwala mu w miarę dobrze dostosować się do wymagań społecznych klasy szkolnej, nie dając destrukcyjnych objawów osobowości.

U sporej części badanych rodziców (31 osób – 30,4%) występuje tendencja porównywania systemu oceny opisowej z oceną tradycyjną (choć ta nie jest stosowna w edukacji wczesnoszkolnej już od 10 lat), dlatego stale domagają się oni odwoływania się od ocen wyrażanych stopniem. Podkreślają także brak konsekwencji w opisie osiągnięć dziecka, czego przykładem jest wyrażana stopniem ocena z religii lub etyki. W zastrzeżeniach rodzice zwracają jeszcze uwagę, że nauczyciele przy wpisach typu: „popracuj jeszcze; postaraj się; czytaj uważniej” lub innych sformułowaniach nie dają żadnej parafki czy podpisu – a więc jedynie w sferze domysłu rodziców pozostaje, że napisał to właśnie wychowawca.

7.7. Wdrażanie uczniów do samooceny

„Samodzielne uczenie się jest ściśle związane z własną samooceną. Nie jest to proces szybki i łatwy, dlatego już w edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel powinien świadomie stwarzać takie sytuacje, które pozwolą uczniom samodzielnie dokonywać korekty swoich zadań, zgodnie z określonymi wcześniej kryteriami ich poprawności wykonania i na tej podstawie dokonywać prób w samooceniu”²⁴. Zdecydowana większość badanych nauczycieli (92 osoby, czyli 90,2%) uważa, że ocenianie jest bezpośrednio związane z całym procesem dydaktyczno-wychowawczym, dlatego uczniowie otrzymują oceny w każdym dniu pobytu w szkole. Oczywiście jest, że formy oceny są różnorodne – najczęściej jednak występują komentarze słowne kierowane do uczniów, które są krótkie i lakoniczne; czasem dotyczą poprawności

²⁴ B. Sihelsky, *Ako projektovať vyučovanie?*, „Pedagogické rozhľady” 2002, nr 3, s. 5.

wykonywanych zadań lub są wskazówką, co należy zmienić i poprawić; a niekiedy odnoszą się też do estetyki pracy. Zdecydowanie rzadziej pedagogzy stosują wpisy do zeszytów i kart pracy. Uważają, że jest to niezmiernie uciążliwa czynność, która sprawia wiele trudności i zabiera sporo cennego czasu. Takie opinie nauczycieli potwierdzają również obserwacje zajęć z nauczania zintegrowanego.

Sens szkolnego oceniania wyraża się nie tylko w mierzeniu bieżących osiągnięć uczniów, ale dotyka także celów nieco bardziej odległych, związanych z samooceną człowieka. Jest to niezmiernie istotna umiejętność dla każdego dziecka, niezależnie od szkoły i klasy, której jest uczniem. Samoocena to „szczególny przypadek oceny, która występuje wówczas, gdy ta sama osoba jest podmiotem i przedmiotem oceny”²⁵. Z psychologicznego punktu widzenia niezwykle ważne jest wczesne tworzenie warunków do zastanowienia się dziecka nad własną nauką oraz osiągnięciami, ponieważ „samoocena wyrabia krytycyzm wobec siebie, własnych działań, zachowań i staje się stymulatorem osobistego rozwoju”²⁶.

Analiza 356 scenariuszy zajęć wykazała, że tylko 18 razy w celach ogólnych zajęć znajdowały się sformułowania dotyczące „wdrażania do samooceny”, zaś logiczne przeniesienie tego celu na szczegółowe cele zajęć wystąpiło w 17 przypadkach. Były oczywiście też inne przykłady – w 14 scenariuszach zajęć w celach operacyjnych lekcji 12 razy w klasie III pojawił się zapis dotyczący samooceny wiadomości i umiejętności (poprawnego czytania, liczenia, wykonania pracy plastycznej, wypełnienia kart pracy lub zeszytów ćwiczeń). Tylko 2 razy cele operacyjne odnosiły się do samooceny zachowania, lecz zapisy te nie miały żadnego przełożenia na cele ogólne, które dotyczyły zupełnie innych zagadnień.

W 8 scenariuszach zajęć dla klasy II znajdowało się świadome planowanie przygotowania uczniów do samooceny – zgodność celów ogólnych z rozwiniętymi celami szczegółowymi wystąpiła 6 razy (wszystkie te zapisy dotyczyły zagadnień samooceny umiejętności i wiadomości), a w 2 przypadkach brakło konsekwencji w rozumieniu konieczności związku pomiędzy ogólnymi i szczegółowymi celami zajęć.

W dokumentacji odnoszącej się do przygotowania zajęć dla klasy I sporadycznie (tylko 4 razy) pojawiły się sformułowania wyłącznie o operacjonalizacji celów, z których wynikało, że nauczyciel świadomie pracuje nad wdrażaniem uczniów do samodzielnego oceniania się.

Docenić jednak należy wysiłki tej grupy nauczycieli, którzy dostrzegają, że jednym z walorów oceny opisowej jest systematyczne wdrażanie uczniów do samooceny. Istotne jest, aby dzieci starały się być zaangażowane w proces uczenia się, aby aktywnie uczestniczyły w ocenie swoich zadań, postaw i zachowań. Samoocena pobudza w uczniach poczucie odpowiedzialności za siebie i swoje działania. Pozwala także przekonać się, że nie uczymy się dla oceny, ale dla wiedzy i umiejętności. Może uświadomić dzieciom ich mocne oraz słabe strony osobowości, ale również zachęca do refleksji nad nauką szkolną i domową.

Zaobserwowane w praktyce szkolnej przykłady wprowadzania samooceny już od I klasy dotyczyły samooceny ich konkretnych prac lub zaangażowania się w pracę zespołu, grupy bądź klasy. Nauczycielki skłaniały uczniów do samooceny

²⁵ Z. Ratajek, *Problemy oceny pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1981, s. 60.

²⁶ K. Rau, I. Chodoń, *op. cit.*, s. 14; I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 87-89.

poprzez wyrażanie opinii o swoim samopoczuciu po wykonaniu konkretnego zadania lub po całym dniu pracy dziecka w szkole. Przykładowo, zadaniem uczniów w klasie I było zamalowanie postaci na „drzewie przeżyć”, w zależności od tego, jakie dziecko ma odczucie związane z własną pracą w danym dniu. Mogli oni wybrać postacie na szczycie drzewa, na jego środkowych konarach lub umieszczone na dole. Nauczyciel pomagał im w tym, aby dokonali w miarę obiektywnej samooceny. Czasami wypowiadał swój sąd o pracy dziecka lub o konkretnym zachowaniu, dając mu tym samym wskazówkę na temat efektów jego działania. Innym razem zadawał uczniom pytania typu: „jak myślisz, czy mogłabym być dumna z twojego postępowania?; czy sądzisz, że koledzy są zadowoleni ze współpracy z tobą?; a co konkretnie zrobiłeś ty sam?; czy mogę być zadowolona z pracy, którą oddałeś?”. Po takich lub podobnych pytaniach nauczyciel stwarzał dziecku szansę ustnej samooceny pracy czy zachowania. Również w klasie I uczniowie dokonywali samodzielnie oceny swoich umiejętności matematycznych na „gorze dodawania i odejmowania”. Nauczyciel rozpoczynał pracę z dziećmi od zapisania daty dziennej na tablicy. Uczniowie na małych, samoprzylepnych karteczkach przepisywali datę i umieszczali ją w odpowiednim przedziale: 10 punktów, kiedy nie popełnili żadnego błędu; 9-8-7 punktów, jeśli popełnili 1, 2 lub 3 błędy; 6-5-4 punkty, jeśli niepoprawnie wykonali 4, 5 lub 6 obliczeń; 3 i mniej punktów przyznawało sobie to dziecko, które nie miało utrwalonej umiejętności dodawania i odejmowania np. w zakresie 20.

Podobne rozwiązania w badanych szkołach stosowali nauczyciele w klasie II, odnosząc się do umiejętności czytania. Zasada postępowania dziecka z „górami czytania” jest taka sama, jak przy umiejętnościach matematycznych. Obok „góry czytania” dzieci wklejały dodatkowo znaczki z treścią: „dobrze czytam; pięknie czytam; muszę jeszcze poćwiczyć czytanie”.

Wykorzystanie takiej metody samooceny dotyczyło też dyktand. Po napisaniu dyktanda nauczyciel analizował jego tekst, zwracał uwagę na błędnie zapisane wyrazy, omawiał poprawną pisownię danego słowa. Uczniowie po sprawdzeniu tekstu przez nauczyciela sami zapisywali liczbę popełnionych pomyłek oraz przepisywali odpowiednio te wyrazy, w których zrobili błędy.

W klasie I i II stosowano jeszcze dodatkowo kartę oceny zachowania. Jej celem było przygotowanie uczniów również do samooceny swojego zachowania, aktywności, współpracy w zespole klasowym, obowiązkowości, niesienia pomocy innym. Zapisy te wynikały z przyjętych w konkretnej klasie kryteriów oceny z zachowania, które dzieci dobrze znały, gdyż były dokładnie omawiane i nauczyciel odwoływał się do nich w różnych sytuacjach. Każde dziecko 1 raz w tygodniu wpisywało 1 zdanie o sobie pod konkretną datą dzienną. Wpisy były przykładowo takie: „pomogłem koledze, bo ma złamaną nogę; pożyczyłem kredki koleżance z ławki; cały tydzień przynosiłam do szkoły to, co pani kazała; nie zapomniałem o zadaniu domowym; mówię co rano *dzień dobry*, jak wchodzę do klasy; ani raz nie dokuczyłem nikomu z klasy”, choć spotyka się też inne: „rzadko mówię *dziękuję*; zachowywałem się za głośno na zajęciach; mogłem lepiej wykonać pracę; 2 razy nie nauczyłem się czytać; odpisałem zadanie domowe od kolegi”.

W karcie oceny zachowania znajdują się też dodatkowe rubryki do podpisu nauczyciela i rodziców. Pozytywnym elementem tej sytuacji było pytanie wychowawcy skierowane do dziecka, dlaczego właśnie takiego wpisu dokonało.

Planując zajęcia, nauczyciel powinien przewidzieć sytuacje, w których dzieci będą miały okazję do wdrażania się i doskonalenia samooceny. Intencjonalnie tworzenie sytuacji pozwalających uczniowi na samoocenę wyrabia w nim refleksję nad własnymi osiągnięciami. W niektórych przypadkach pojawia się też krytyczne nastawienie do samego siebie oraz spojrzenie na własną pracę w porównaniu z innymi dziećmi.

Sposobów do wyrażenia samooceny na I etapie szkolnej edukacji jest wiele. Może to być forma słownej wypowiedzi o zaangażowaniu się w wykonanie zadania, ocenianie efektów działania różnymi znanymi dzieciom symbolami czy za pomocą wykresów.

Praca nauczyciela nad wdrażaniem uczniów do samooceny powinna przebiegać tak, aby wpływała na zmianę motywów uczenia się z zewnętrznych na wewnętrzne. Wydaje się, że znaczącym motywem powinna być chęć zdobywania wiedzy, rozbudzanie ciekawości poznawczej, zainteresowanie światem, chęć poprawy zachowania i z czasem wzrost samodzielności w uczeniu się. Warto pamiętać także, że końcowym efektem samooceny jest zmiana zachowań i postaw, a to jest niezmiernie cenne w rozwoju osobowościowym dzieci.

„Uważa się, że w zasięgu samooceny istnieją dwie motywacyjne tendencje, które doprowadzają ucznia do samoregulacji. Jest to tendencja, która wywodzi się z podstawowych potrzeb człowieka i pozwala uczniowi wykorzystać wszystkie swoje zdolności dla własnego wewnętrznej równowagi (...) Druga tendencja motywacyjna jest związana z utrzymaniem danego stanu. Wywodzi się z potrzeby utrzymania już uzyskanej pozycji wyobrażeń o sobie, także na przekór nieprzyjaznym informacjom z otoczenia. (...) Pozytywne informacje będą zawsze przez uczniów akceptowane, zaś negatywne będą mieli skłonność wypierać”²⁷.

Interesujące jest, co sądzą uczniowie klas III o samoocenie. 60 dzieci z 3 różnych szkół podstawowych jednoznacznie stwierdziło, że problem ten jest im znany, gdyż każde z nich miało do czynienia z taką sytuacją na zajęciach szkolnych – wypowiedzanie się na forum klasy „o swoim wkładzie pracy lub kiedy musiał się ocenić i uzasadnić, dlaczego zdecydował się na konkretną ocenę”. Spośród 60 uczniów 25 osób wiąże samoocenę z udziałem w konkursach klasowych i szkolnych (recytatorskich, pięknego czytania, samodzielnego opowiadania), 15 kojarzy ją z edukacją plastyczną, techniczną oraz muzyczną (wybór najlepszej pracy, ciekawego pomysłu), dla 10 osób najczęściej dotyczy ona poprawy dyktand i rozwiązań zadań matematycznych. 10 uczniów przypomina sobie również, że dokonywało oceny swojej aktywności na zajęciach szkolnych, dla 12 samoocena jest łatwa, nie sprawia im kłopotu, zaś 48 odpowiada np. „wcale nie łatwo się ocenić samemu; nie wiadomo, czego oczekuje pani; nie wiem, co myślą inne dzieci; nie wiem, czy dobrze zrobiłem; jakie popełniłem błędy; nie chcę, żeby się ze mnie śmiali, jak ocenię się dobrze; łatwiej jest, niż oceniać inne dziecko”.

Wnioski, jakie nasuwają się po analizie przedstawionego materiału na temat wdrażania uczniów do samooceny, są jednoznaczne:

- nauczyciele zbyt rzadko planują wdrażanie uczniów z klas I-III do samooceny;

²⁷ Z. Vašašová, *Školské hodnotenie a jeho vplyv na „sebasystém” a motiváciu žiaka*, „Pedagogické rozhľady” 2004, r. 13, nr 3, s. 15.

- brak ścisłego przełożenia celów ogólnych na operacyjne powoduje, że nie spostrzega się wdrożenia do samooceny jako długofalowego procesu;
- częściej samoocena uczniów planowana jest w kontekście zagadnień typowo dydaktycznych, zaś okazjonalnie (2-3 razy w roku) dotyczy zachowania uczniów lub innych spraw wychowawczych;
- im uczniowie starsi, tym częściej (choć z pewnością niewystarczająco) nauczyciele odwołują się do samooceny.

„Ocena opisowa funkcjonuje od kilku lat w polskich szkołach jako rozwiązanie zastępujące ocenianie cyfrowe. Jej pojawienie się w szkole miało przyczynić się do poprawy jakości oceniania dzieci w okresie wczesnoszkolnym, tymczasem stało się źródłem wielu nieporozumień i kontrowersji. Problematyczne stały się kwestie: jak rozumieć ocenianie opisowe? i jak je praktycznie realizować?”²⁸.

Z materiału zebranego od wychowawców dość jasno wynika, że nie do końca rozumieli oni – w początkowej fazie wprowadzania oceny opisowej i obecnie – na czym polega sens opisowego oceniania. Podstawowy błąd ma swoje źródło w braku świadomości, że ocenianie jest długofalowym procesem, który powinien być zaplanowany i stale monitorowany. Sukcesywne i rzetelne gromadzenie różnych informacji o dziecku oraz jego osiągnięciach dawało szansę na to, że szkolne ocenianie mogłoby być wspierające dla rozwoju ucznia. Odsuwanie na margines wiedzy o funkcjonowaniu oceniania w edukacji, nieumiejętność diagnozowania postępów dziecka, brak czytelnych przesłanek o ścisłym związku oceny ze standardami kształcenia rzutuje jednak niekorzystnie na praktyczny wymiar oceniania na I etapie szkolnej edukacji.

²⁸ A. Nowak-Łojewska, *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 111.

8. Refleksja o wartości refleksji pedagogicznej

Przyjmując założenie, że pedagogika kwalifikowana jest do grupy nauk humanistycznych i społecznych, dotyka się zagadnienia jej diagnostycznej funkcji, która łączy się ściśle z funkcją deskryptywną. Dokonując podsumowania – jako końcowego stanu procesu diagnostycznego wybranych problemów zaprezentowanych w publikacji – nasuwa się ogólny wniosek, że generalnie we wszystkich zakresach tematycznych brakuje refleksyjnego spojrzenia na to, co było i na to, co jest aktualnie na początkowym szczeblu pracy szkoły podstawowej. Proponowane i wdrażane reformy systemu oświaty w Polsce, które wyznaczają zmiany organizacyjne w strukturze szkolnej edukacji, w planach i programach nauczania oraz sposobie zarządzania oświatą publiczną, a także mierzenie jakości pracy szkoły, w tym oceny ucznia, nie są wynikiem refleksyjnych analiz edukacyjnych w wielokontekstowym ujęciu.

Refleksja jest obecnie pojęciem niezwykle użytecznym w aspekcie rozważań pedagogicznych – jest instrumentem służącym świadomej kontroli nad rozstrzygnięciami, działaniami oraz ich efektami, pozwala na spojrzenie z dystansu czasowego, co może przekładać się na rzetelny i obiektywny osąd zjawisk. Duże społeczne zainteresowanie, które dziś towarzyszy wszelkim formalnym i merytorycznym zmianom w edukacji wzbudza sporo emocji oraz dyskusji, gdyż szkole i nauczycielowi poświęca się szczególnie dużo uwagi. Paradygmat wielostronnego rozwoju zarówno dzieci, jak i nauczycieli daje przesłanki do stwierdzenia, że samodoskonalenie nauczycieli ma obecnie (bardziej niż kiedykolwiek) charakter nie tylko poznawczy, ale również innowacyjny, twórczy i prospołeczny. Większą uwagę zwraca się nie na elementy wiedzotwórcze, ale osobowościowe i osobowotwórcze.

W modelowym ujęciu pożądaných kompetencji nauczyciela i wychowawcy standardy osobowościowe oraz pedagogiczne odpowiadają konkretnym umiejętnościom nauczycielskim, czyli takim jak: interpretacje zjawisk pedagogicznych, wnikliwa obserwacja własnej pracy, pogłębiona refleksja, która powinna stać się podstawą do rzetelnej samooceny i korekty nauczycielskich poczynań. Refleksja polegała będzie na „głębszym zastanowieniu się lub rozważaniu i analizowaniu własnej roli i miejsca (...) w zawodzie nauczyciela, stosunku do dzieci (...) jako podmiocie pracy pedagogicznej i wreszcie refleksji nad wiedzą i doświadczeniem zdobytym w toku studiów, praktyk pedagogicznych i przedmiotowych. Krytyczna refleksja jest nie tylko wskazana, lecz wręcz nieodzowna na każdym etapie drogi zawodowej nauczyciela. Pozwoli ona wyciągać prawidłowe wnioski z własnego, celowego działania w różnych fazach drogi zawodowej, z przyczyn niepowodzeń i nieporozumień, unikać błędów w stosunkach z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami i przełożonymi”²⁹. W *Słowniku wyrazów obcych* znaczenie pojęcia „refleksja” wywodzi się z francuskiego słowa *réflexion*, które oznacza głębokie zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie, połączone z analizowaniem czegoś. Jest to zazwyczaj myśl,

²⁹ J. Kuźma, *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia*, [w:] *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, pod red. J. Kuźmy, R. Wrońskiego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 8-9.

wypowiedź, będąca wynikiem zastanawiania się, rozmyślenia³⁰. W ostatnich latach podkreśla się istotne znaczenie refleksji w pracy nauczyciela-wychowawcy³¹.

W literaturze pedagogicznej znajduje się także odniesienie do poglądów J. Deweya, który określał refleksję jako „staranne i nieprzerwane rozpatrywanie jakiegoś przekonania lub wiedzy, w świetle dowodów, które potwierdzają to przekonanie lub wiedzę i wniosków, do których prowadzi”³². D. Schön z kolei po raz pierwszy posłużył się określeniem „refleksyjny praktyk” (opierając się na poglądach J. Deweya), zwracając uwagę na wiedzę oraz refleksję w działaniu. W takim ujęciu refleksja rozumiana jest jako rodzaj myślenia, który towarzyszy działaniu. „Tak więc »refleksyjny« (...) w tym kontekście znaczy zdolny do namysłu nad swoim działaniem”³³. Refleksja powinna dotyczyć różnych szeroko pojętych obszarów pracy szkoły i nauczyciela. Można snuć refleksję przed działaniem – będzie ona wówczas dotyczyła analizy działania w najbliższym czasie, szacowania możliwości, celowego planowania i przewidywania przebiegu działań oraz efektów końcowych. Daje ona szansę na przemyślenie, jasne i klarowne uświadomienie sobie celowości projektowanych zadań w kontekście potrzeb edukacyjnych. Ograniczenie lub wyeliminowanie przypadkowości, np. przy tworzeniu scenariusza zajęć, umożliwia uchwycenie powiązań i uwarunkowań wszystkich jego elementów.

Do pracy szkoły, a przede wszystkim nauczyciela, odnosi się również bardzo wartościowa refleksja w działaniu, gdyż nigdy w kontakcie z uczniem nie da się do końca wszystkiego idealnie przewidzieć, dlatego umiejętność bieżącego analizowania sytuacji tworzonych intencjonalnie oraz ich pedagogiczna interpretacja w szkolnej codzienności jest niezwykle przydatna. Uwrażliwienie nauczyciela na psychologiczne uwarunkowania procesów zachodzących w klasie ma merytoryczny, metodyczny i interpersonalny wymiar kształcenia oraz wychowania, umożliwiając jednocześnie refleksyjnemu nauczycielowi reagowanie w sytuacjach istotnych i wyzwając gotowość do wprowadzania zmian w założonym planie. Otwarta i elastyczna postawa wobec tego, co się dzieje na zajęciach pozytywnie wpłynie na zaktywizowanie uczniów do zadawania pytań, dzielenia się doświadczeniami i odczuciami, które w komunikacji dialogowej są niezmiernie cenne. Nagrodą za takie postępowanie będzie pozytywna motywacja uczniów do zadaniowej aktywności, a dla nauczyciela – satysfakcja z wykonywanej pracy i umiejętność udoskonalania procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Po zakończeniu działania powinna wystąpić ponadto refleksja edukacyjna, która odnosi się do oceny, wartościowania przebiegu i merytorycznej płaszczyzny wykonywanej pracy³⁴. Ten typ refleksji określa się również refleksją nad działaniem – dotyczy ona optymalizacji działań, aby efekty końcowe były jak najlepsze, biorąc pod uwagę rozwój ucznia. Spostrzeżenia, odczucia, przemyślenia i różnorodne

³⁰ Refleksja, [w:] *Słownik wyrazów obcych*, pod red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 945.

³¹ H. Mizerek, *Dyskurs współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponadczasowością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mazursko-Warmińskiego, Olsztyn 1999; A. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczyciela*, tłum. A. Janowski, M. Janowski, WSiP, Warszawa 1994; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997; S.G. Paris, A.L. Ayers, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, tłum. M. Janowski, M. Micińska, Warszawa 1997, s. 102.

³² Cyt. za: R. Perry, *Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994, s. 188.

³³ R. Markiewicz, *Między wyobrażeniem a doświadczeniem. O praktyce polonistycznej w refleksji studentów i nauczycieli*, [w:] *Kształcenie praktyczne*..., s. 42.

³⁴ B. Jodłowska, *Refleksja pedagogiczna jako warunek rozwoju zawodowego i doskonalenie pracy nauczyciela*, [w:] *Podstawy edukacji*, pod red. A. Łukawskiej, Kolegium Nauczycielskie, Krosno 1994, s. 233.

pomysły edukacyjne, w których nadrzędna jest zasada podmiotowości będą stanowić wskazówki do dalszej pracy pedagogicznej i jednocześnie do pracy nad sobą.

Te 3 typy refleksji³⁵ – przed podjęciem działania, w działaniu i po jego zakończeniu – powinny być nieodłącznym atrybutem pracy każdego nauczyciela. W praktyce pedagogicznej wzajemnie się one przenikają i są ze sobą połączone. Poprzez analizowanie swoich zawodowych doświadczeń, akceptowanie ich lub odrzucanie, nauczyciel może świadomie odnieść się do tego, co robi, ale także do tego, kim jest. Rozwój zawodowy nauczyciela jest nierozzerwalnie związany z jego refleksją pedagogiczną, gdyż wgląd w przemiany, którym podlegają nasze sposoby uczenia się, nauczania, przekonuje nas, że refleksja jest potężną metodą wspierającą uczenie się oparte na samoregulacji³⁶, która pomaga zrozumieć dynamikę złożoności procesów edukacyjnych. Nauczyciele systematycznie powinni zatem stwarzać sobie okazje do zaplanowanej i celowej refleksji. Taka samorefleksja jest związana ze stawianiem sobie wysokich wymagań i z odpowiedzialnością za sukcesy uczniów. Refleksyjny nauczyciel lepiej rozumie siebie oraz potrafi odnosić się do własnej roli zawodowej, wprowadzając zamiast tendencyjnego i schematycznego postępowania, innowacyjne rozwiązania oraz twórcze pomysły, a przez to doskonalić i rozwijać własną osobowość.

Na tle przedstawionych i omówionych wyników badań diagnostycznych prowadzonych w klasach I-III szkoły podstawowej problematyka refleksji pedagogicznej nabiera szczególnego wymiaru. Z dużym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że wiele niedociągnięć, usterek, a nawet błędów popełnionych w szkole wynika z bagatelizowania i niedoceniaenia refleksji pedagogicznej. Odnoszę wrażenie, że problem ten dotyczy już kształcenia studentów – kandydatów na przyszłych nauczycieli. Potwierdza to Erika Novotná, która uważa, że na uczelniach jest „mało efektywna metodyka rozwijania pedagogicznych umiejętności i pedagogicznego myślenia studentów. Uznaje się tworzące się mity, że student nabywa pedagogiczne umiejętności poprzez przyswajanie pedagogicznej i psychologicznej teorii przy rozwiązywaniu problemów praktycznych. Nie docenia się ważnego przeżywania w uczeniu się, dopełnianego autorefleksją studentów³⁷”.

Wybiegając perspektywicznie w przyszłość i patrząc na nią w aspekcie wyłącznie przytoczonych w pracy danych ilościowych oraz pewnych wiodących uwarunkowań procesów edukacyjnych znajdujących odzwierciedlenie w interpretacji i wyjaśnianiu omawianych problemów oraz faktów w kontekście aktualnych zjawisk byłyby to obraz daleki od idealnego. Ufam jednak, że rozpoznanie faktów, opis i próba ich wyjaśnienia dostarczą nauczycielom wiedzy, a tym samym wzbogacą ich dość subiektywny i „stabilny” obraz rzeczywistości szkolnej o nowe elementy. „Funkcją badań jest nie tylko wytwarzanie wiedzy, lecz jest ono także narzędziem edukacji i rozwoju świadomości oraz mobilizowanie do działania³⁸”. Świadomość niedostatków, a z drugiej strony powinności nauczyciela może stanowić punkt wyjścia do refleksyjnych

³⁵ K. Polak, *Indywidualne teoria nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 77-79.

³⁶ S.G. Paris, L.A. Ayers, *op. cit.*, s. 110.

³⁷ E. Novotná, *Tézy konstruktivismu a štýl učenia sa študentov v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov*, [w:] *Tradice a perspektivy výchovy a vzdelávání. Česko-slovenské pedagogické studie 1*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Prešovska univerzita v Prešove, 2005, s. 41.

³⁸ Za E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 337.

rozmyślań nad sobą i rzeczywistością edukacyjną. Pisząc o roli nauczyciela XXI wieku, zwraca się uwagę, że „społeczeństwo wciąż będzie wymagać od młodego pokolenia uczęszczania do szkół (...). Edukacja wciąż będzie ukierunkowana na wiele rozmaitych celów (...). Nie należy spodziewać się, że miejsce zwane szkołą zmieni się radykalnie ani, że zmieni się to, jak organizuje się nauczanie i jak rozlicza się z efektów nauczania. (...) To najprawdopodobniej sami uczniowie i oczekiwania wobec nauczycieli zmienią się najbardziej”³⁹. Wyzwania współczesnego świata przekładają się na oczekiwania nowoczesnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w których wyraźnie zaznacza się tendencja jego twórczego i zarazem refleksyjnego stosunku do zadań oraz obowiązków edukacyjnych. Zaangażowanie w wypełnianie roli zawodowej, odejście od schematów w postępowaniu dydaktycznym i wychowawczym, pielęgnowanie w sobie motywacji do poszukiwań, wprowadzanie zmian oraz innowacyjnych rozwiązań pozwala postrzegać nauczyciela jako osobę czynną i zdolną do refleksji. „Nowoczesnego nauczyciela klas początkowych powinna cechować postawa refleksyjna, badawcza, twórcza”⁴⁰, dlatego warto byłoby nauczycieli zachęcać i inspirować, aby w planach swojego rozwoju zawodowego właśnie tym elementem nadawali należytą wartość oraz dostrzegali ich przydatność w codziennej pracy z dziećmi. Doskonalenie siebie i warsztatu pracy nauczycielskiej to droga wiodąca do mistrzostwa, ale musi ona być oparta na rozległym zakresie ogólnej wiedzy naukowej, merytorycznej, metodycznej i metodologicznej. Umiejętność krytycznego analizowania wiedzy teoretycznej daje szansę korzystania z niej i przetwarzania jej na użytek praktyki szkolnej. Świadomość związku wiedzy naukowej z wiedzą metodyczną i ze skutecznością oraz efektami edukacyjnymi uczniów powinna zaowocować prowadzeniem badań na swój użytek. Umiejętność występowania w roli badaczy procesów zachodzących w klasie szkolnej, w środowisku szkolnym i lokalnym pozwoli nauczycielom z refleksją patrzeć na swoją pracę i jestem pewna, że uruchomi w nich chęć oraz przekonanie o zmianie lub udoskonaleniu postępowania dydaktycznego i wychowawczego. Zakładam, że czynności badawcze, które służą diagnozowaniu zjawisk, a czasem również wyjaśnianiu faktów, pozwolą na głębsze ich zrozumienie w ujęciu przyczynowo-skutkowym. Podjęcie trudu pracy nad sobą w szeroko rozumianym wymiarze refleksyjnego patrzenia na to: co, po co i dlaczego się robi, jakie są tego efekty, a także uwrażliwienie na drugiego człowieka, poszanowanie jego autonomii, rozważane w aspekcie wartości nauczycielskiej refleksji nauczycielskiej, nabierają w dzisiejszej edukacji szczególnego znaczenia.

³⁹ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994, s. 31.

⁴⁰ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 149.

9. Zakończenie

W roku 1999 w polskim systemie oświaty w skali całego kraju zaczęto wdrażać reformę szkolną, która wносиła ważne i znaczące zmiany w systemie kształcenia. W realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na I. etapie szkoły podstawowej zmiany te były szczególnie istotne, ponieważ wiązały się z zasadniczym przeorganizowaniem edukacji w taki sposób, aby wprowadzić w praktykę ideę nauczania zintegrowanego.

Głównym celem przedłożonej pracy habilitacyjnej było przedstawienie dotychczasowego wpływu założeń reformy szkolnej w kontekście wybranych problemów nauczania początkowego. W pracy zajmowałam się 6 – w moim przekonaniu ważnymi – problemami dla edukacji wczesnoszkolnej. Zagadnienia te omawiałam w kontekście polskiej i zagranicznej literatury specjalistycznej, dokonując jej wieloaspektowego przeglądu oraz krytycznej analizy. Następnie prezentowałam wyniki własnych badań diagnostycznych w ujęciu ilościowym, jednocześnie poddając je omówieniu i interpretacji jakościowej. Bogaty materiał badawczy zebrałam od nauczycieli nauczania początkowego, od uczniów z klas I-III szkoły podstawowej i ich rodziców.

Przy prowadzeniu badań i pisaniu pracy habilitacyjnej wykorzystywałam swoje dotychczasowe doświadczenia pedagogiczne, związane z organizowaniem i kontrolą studenckich praktyk nauczycielskich na specjalności nauczanie początkowe, które prowadziłam przez ostatnie 10 lat. Jedną z najważniejszych zmian, którą wносиła reforma szkolna była integracja kształcenia na I. etapie edukacji. Wyniki z moich badań pokazują, że po 8 latach od wprowadzenia systemu kształcenia zintegrowanego we wczesnej edukacji nauczyciele mieli bogatszą i konkretniejszą wiedzę o zagadnieniu integracji niż w pierwszych latach od wdrożenia tej reformy. Z drugiej zaś strony należy podkreślić, że w 1999 roku aż 70,6% nauczycieli z entuzjazmem przyjęło nauczanie zintegrowane, a po 10 latach funkcjonowania reformy tylko 38,7% spośród badanej grupy było przeświadczonych o jego zaletach i efektywności. Podsumowując wyniki przedstawionych w pracy badań dotyczących kształcenia zintegrowanego, można wnioskować, że po 10 latach od wprowadzenia reformy oświaty zaznacza się duża rozbieżność między opiniami, poglądami i wiedzą o integracji deklarowaną przez nauczycieli a ich umiejętnościami realizowania nauczania zintegrowanego w praktyce szkolnej.

W dalszych rozdziałach pracy przedstawiłam także ważną i aktualną dla edukacji wczesnoszkolnej tematykę, obejmującą zagadnienia: komunikacyjnego wymiaru edukacji, uspołecznienia uczniów w młodszym wieku szkolnym, współpracy nauczycieli z rodzicami dzieci z klas I-III, pracy domowej i oceniania opisowego jako efektu procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Zaprezentowane wyniki badań diagnostycznych ukazały, że skuteczność szkolnego porozumiewania się jest często niższa niż możliwości tkwiące w nauczycieli i dziecku. Odnosi się wrażenie, iż nauczyciele nie są do końca świadomi, że o kompetencje komunikacyjne należy szczególnie dbać, rozwijać je i doskonalić, co z pewnością wymaga systematycznej pracy nad jakością porozumiewania się, ponieważ umiejętności z zakresu porozumiewania się można i trzeba się nauczyć.

Po analizie wyników badań dotyczących pracy domowej uczniów w młodszym wieku szkolnym można wyciągnąć ogólny wniosek, że przy zadawaniu, kontroli i ocenie zadań domowych widoczne są różne niedostatki i uchybienia (nie dostrzega

się jednak ich związku z wykształceniem, stażem pracy nauczyciela i środowiskiem szkolnym). Nauczyciele nie zawsze doceniają wartość pracy domowej, dlatego nie postrzegają jej w kategorii jakości szkolnej edukacji. W kształceniu zintegrowanym samodzielna praca domowa ucznia nabiera szczególnego znaczenia, gdyż dzieci mają w sobie spory potencjał twórczy, ale to od nauczyciela zależy poziom jego twórczego rozwoju, dlatego atrakcyjna, odpowiednia do możliwości i potrzeb rozwojowych może dać dzieciom poczucie sukcesu oraz akceptacji.

Interesujący materiał badawczy uzyskałam od nauczycieli wczesnej edukacji o ocenianiu opisowym, które także było wprowadzone w ramach reformy I. stopnia edukacji. Zaprezentowane wyniki wykazały, że duża grupa respondentów (68% nauczycieli) w 1. roku opisowego oceniania twierdziła, że ten sposób oceny jest zdecydowanie lepszy niż tradycyjny stopień szkolny, ale po 10 latach ich stosunek do opisowej formy osiągnięć ucznia uległ diametralnej zmianie. Nauczyciele podkreślają, że mają wiele uzasadnionych wątpliwości i obaw, które wynikają z poczucia słabego praktycznego przygotowania do procesu oceniania. Świadomość nieutrwalonych umiejętności i kompetencji, niewystarczająca pomoc metodyczna, niewysoki poziom kursów oraz innych form doskonalenia i doksztalcenia to elementy, które również składały się na niezadowolenie z oceniania opisowego 57% badanych nauczycieli nauczania początkowego. 34% osób spośród badanej grupy uważa, że ocena cyfrowa powinna być oficjalnie respektowana jako dopełnienie oceny opisowej, zaś 29% zdecydowanie twierdzi, że należy przywrócić ocenę cyfrową. Zaskakujące jest, że aż 53% nauczycieli przyznaje, że stosuje ocenianie stopniem, w tym 13,2% sporadycznie, a 39,8% bardzo często. Około 13% tych nauczycieli wprowadza stopień już w klasie I, 14,1% w klasie II, a 25,9% w klasie III. Z danych tych wynika jednoznacznie, że im dzieci starsze, tym częściej nauczyciele wracają do tradycyjnego stopnia szkolnego i stosują go obok obligatoryjnego oceniania opisowego.

Dokonując egzemplifikacji zagadnienia dotyczącego rozwoju społecznego uczniów w młodszym wieku szkolnym, opartego na uczeniu się, rozwijaniu postaw i zachowań oraz ról społecznie aprobowanych, należy podkreślić, że chociaż proces ten przebiega indywidualnie dla każdego dziecka, to oddziaływanie rodziny rówieśniczego środowiska szkolnego i nauczyciela odgrywa w nim istotną rolę, będąc miejscem społecznych doświadczeń uczniów. Z opinii nauczycieli wynika, że świadomie 68,3% z nich (wśród nich najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani ze stażem pracy zawodowej około 20 lat) podejmuje systematyczne działania uspołeczniające dzieci z klas I-III. W grupie badanych rodziców, zarówno matek, jak i ojców, dostrzega się zależność poziomu uspołecznienia dziecka od wykształcenia ich rodziców.

W podsumowaniu warto odnieść się także do uogólnień, które wynikają z przedstawionego materiału faktograficznego oraz jego analizy i dotyczą współpracy nauczycieli z rodzicami dzieci z klas początkowych. Nauczyciele (88,6% badanych) wysoko oceniają swoje przygotowanie pedagogiczne oraz umiejętności praktyczne, predysponujące do tej współpracy. Im mają wyższy stopień awansu zawodowego i dłuższe doświadczenie nauczycielskie, tym lepiej oceniają swoje kompetencje. Przekonania te weryfikują rodzice – okazuje się, że 1/3 badanych nauczycieli wyżej ocenia siebie niż oceniają ich rodzice dzieci młodszych. Tylko 33,9% rodziców

uważa, że nauczyciele są otwarci na informacje zwrotne i sugestie od rodziców, dotyczące zarówno dzieci, jak również szkoły. Spośród rodziców 62% deklaruje swoje zaangażowanie i chęć współpracy z nauczycielem, 50% badanych rodziców podkreśla, że nauczyciele w dużym stopniu spełniają ich oczekiwania (zauważa się symptomatyczne zjawisko: rodzice z wykształceniem wyższym mają wyższe oczekiwania wobec nauczycieli nauczania początkowego). 69% nauczycieli i 51% rodziców uważa, że wpływ rodziców na sprawy szkoły jest znaczący i w zupełności wystarczający.

Dokonując podsumowania wybranych problemów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej w Polsce zaprezentowanych w pracy habilitacyjnej, nasuwa się ogólny wniosek – generalnie we wszystkich omawianych zagadnieniach brakuje refleksyjnego spojrzenia na to, co aktualnie dotyczy początkowego szczebla pracy szkoły podstawowej, a wynika z założeń reformy szkolnej. Refleksyjna analiza edukacji w ujęciu wieloaspektowym po 10 latach funkcjonowania zmian w kształceniu zintegrowanym, wprowadzenia od roku szkolnego 2009/2010 nowej podstawy programowej dla klasy I i możliwość posłania 6-latów do szkoły jest zasadna, gdyż poszerza spektrum wiedzy o jakości kształcenia i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, pod red. S. Palki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Adamczyk D., *Współpraca rodziców i nauczycieli na rzecz dzieci*, „Nauczania Początkowe” 2004-2005, nr 2.
- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Adamek I., *Aktualne problemy edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2003, nr 11.
- Adams K.S., Christenson S.L., *Trust and the Family – School Relationship Examination of Parent – Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades*, „Journal of School Psychology” 2000, vol. 38, nr 5.
- Adamski F., *Socjologia małżeńska i rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Addi-Racah A., Ainhoren R., *School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools*, „Teaching and Teacher Education” 2009, vol. 25.
- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F. II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, tłum. G. Skoczylas, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.
- Albańska E., *Obserwacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, vol. 2.
- Andruszkiewicz W., *Edukacja dialogu*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 9.
- Arends R.J., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Arska-Karyłowska B., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*. Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1982.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz i inni, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych uczniów”?*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Baines E., Blatchford P., Kutrick P., *Changes in grouping practices over primary and secondary school*, „International Journal of Educational Research” 2003, nr 39.
- Balachowicz J., *Ocena nowej podstawy programowej klas I-III w świetle podmiotowego modelu edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 5.
- Bandura L., *Ocena szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Baxa M., *Vplyv pozitívneho hodnotenia žiaka na vzťah učiteľ-žiak*, „Pedagogické rozhľady” 2003, r. 12, nr 3.
- Bednarska M., *Mowa jest srebrem – słuchanie złotem*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 10.
- Belášová E., *Od klasifikácie k slovnému hodnoteniu žiakov (na 1. stupni základnej školy)*, Metodické centrum, Prešov 1999.
- Benedyk A., *Ocenianie pracy domowej*, „Nowe w Szkole” 2002, nr 3.
- Białek J., *Nie tacy rodzice straszni*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 4.
- Białogórzec J., *Dyskretnie, z szacunkiem i dla dobra dziecka*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 4.
- Biernat T., *Współpraca rodziców w wychowaniu*, „Wychowanie na co dzień” 1996, nr 4-6.

- Błaszczyk K., *Partycypacja nauczycieli i rodziców we współczesnej szkole*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 8.
- Bober E., *Jak nauczyciel powinien rozmawiać z rodzicami, żeby rodzice chcieli nim rozmawiać*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 10.
- Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Bochno E., *Rozmowa ucznia z nauczycielem*, „Życie Szkoły” 2005, nr 6.
- Bochno E., Lewandowska B., *Dobra współpraca z rodzicami uskrzydla*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 8.
- Bokszański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.
- Bonar J., *Niewerbalne oddziaływanie nauczyciela na uczniów*, „Życie Szkoły” 1992, nr 9.
- Brejnak, W. 1993. *Kocham i wychowuję – poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna i Reklamowo-Handlowa „Adam”, Warszawa 1993.
- Brophy-Herb H.E., Lee R.E., Nievar A.M., Stollak G., *Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2007, nr 28.
- Brzana M., *Rodzice – sojusznicy czy kula u nogi?*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 8.
- Brzezińska A., *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3.
- Brzezińska A., Musiorna E., *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Poznań 1998.
- Búgelová T., *Komunikácia v škole a rodine*, [w:] *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis*, Prešov: Prešovská univerzita, 2002.
- Cackowska M., *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1994, nr 4.
- Cackowska M., Czochra A., *Edukacja wczesnoszkolna po I etapie reformy*, „Życie Szkoły” 2003, nr 7.
- Chaber-Dądela A., *Jak nawiązać i rozwiązać współpracę z rodzicami*, „Nowa Szkoła”, nr 3.
- Chojnicka L., *Integracja w nauczaniu*, „Życie Szkoły” 1999, nr 1.
- Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic: skuteczne porozumiewanie się*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2004.
- Chybowska A., Szanejko J., *Przyczyny niedostosowania społecznego młodzieży*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 3.
- Chylińska H., *Aktualne aspekty integracji w nauczaniu początkowym*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5-6.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska, Wydawnictwo, Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Czarnecka D., *Rodzice w szkole*, „Remedium” 2006, nr 5.
- Danek J., *Výchova vzťahu k sebe samému*, [w:] K. Danek, *Spoločnosť a výchova charakteru*, Elán, Bratislava 2000, 111 s.
- Dargová J., Petrasová A., *Som kriticky mysliaci – som európsky učiteľ*, [w:] *Acta paedagogicae Universitatis Presoviensis*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov 2004.
- Dąbrowska T., *Diagnoza i ocena w nauczaniu integralnym*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Łomża 1999.
- Dejnarowicz W., *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, tłum. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Denek K., *Pierwszy etap reformowania systemu edukacji w Polsce. Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, pod red. H. Moroza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Denek K., *Permanentna reforma systemu edukacji*, „Nowe w Szkole”, 2007, nr 7-8.

- Deptuła M., *Szanse rozwoju psychologicznego dziecka w zmieniającej się szkole*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1997.
- Diatka C., Predslov Človek a jeho cesta k sebe samému. In *Persolálna odnova humanity na prahu 21 staročia*, Univerzita Konštantina Filozofa v Nitrze, Nitra 2009.
- Dłużeń A., *Wychowawca i rodzice*, „Wychowawca” 1999, nr 4.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1999.
- Dobson J.C., *Dzieci i wychowanie. Pytania i odpowiedzi*, tłum. A. Nizińska, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 1997.
- Drozd E., *Zadawanie do domu*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 9.
- Drozd E., *Od pierwszaka po szóstoklasistę – tworzenie programu wychowawczego*, [w:] *Poradnik wychowawczy*, pod red. M. Pomiarowskiej, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2000, nr 2.2.
- Duda E., *Nové požiadavky na výchovu a vzdelávanie*, „Vychovávateľ” 2000, r. 44, nr 5-6.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Dudzikowa M., *Pomyśl sobie... Minisesje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzińska B., *Praca domowa w procesie edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 10.
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Duraj-Nowakowa K., *Specyfika i czynniki integrowania edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie na co dzień” 2001, nr 1-2.
- Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła pedagogiki społecznej*, pod red. K. Izdebskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego, Białystok 2003.
- Dziecko w świecie współczesnym*, pod red. B. Muchackiej, K. Kraszewskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, pod red. A. Brzezińskiej, G. Lutomskiego, B. Smykowskiego, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000.
- Dziewiecki M., *Wychowanie ku wartościom*, „Wychowawca” 1998, nr 9, 10, nr 11.
- Edukacja, jest w niej odkryty skarb*, pod red. J. Delorsa, Správa pre UNESCO Medzinárodnú komisiu pre vzdelávacie záležitosti pre XXI. Stornie, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców*, pod red. G. Koźmińskiego, Pracownia Wydawniczo-Edukacyjna K&K, Złotów 2002.
- Elsner D., *Refleksja nad refleksyjnym praktykiem*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 1, s. 16-20.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, t. II.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, t. IV.
- Falkierska A., *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.
- Fechner-Sędzicka I., Lachowska-Żarska E., *Nauczyciele – rodzicom (cz. I)*, Wydawnictwo Bea-Bleja, Toruń 2002.
- Filipczuk H., *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1989.
- Fischer B., *Joyful Learning. A Whole Language Kindergarten*, N.H. Heinemann, Portsmouth 1981.

- Florek S., *Wartościujący umysł: z perspektywy kognitywizmu i filozofii środowiskowej*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2007.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Fortuna M., *Jak oceniamy w klasie I-III*, „Nowe w Szkole” 1999-2000, nr 6.
- Galant J., *Proces uspołecznienia dzieci w klasach początkowych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Galant J., *Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Przemyśl 1994.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie – teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gerstmann S., *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1981.
- Gliwa B., *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Gliwa B., *Od praktyki do teorii, ocenianie opisowe*, „Edukacja” 2001, nr 4.
- Głodowski W., 2001. *Komunikowanie interpersonalne*, Hansa Communication, Warszawa 2001.
- Głogowska R., *Opinie i podstawy nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, „Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego”, Wydawnictwo „WIEŚCI”, Kraków 2003, nr 5.
- Głuchowska T., *Powrót do integracji w edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Dialog” 1998, nr 9.
- Gnitecki J., *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2004.
- Gnitecki J., Pasterniak W., *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wielkopolski 1994.
- Goriszowski W., *Badania pedagogiczne w zarysie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1996.
- Green G.W., *Jak pomagać dziecku w nauce*, tłum. H. Jankowska, Wydawnictwo „Świat Książki”, Warszawa 1998.
- Grzegorzewska S., *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Gueneau M., *Zawód: rodzice*, tłum. E. Burska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.
- Gut R., *Komunikacja w szkole jest szansą czy zagrożeniem?*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 5.
- Gutek M., *Inny rodzaj współpracy z rodzicami*, „Wychowanie na co dzień” 2001, nr 1-2.
- Guz S., *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Gwizdek B., Sołtys E., *Komunikacja w pracy nauczyciela*, „Remedium” 2006, nr 1.
- Hałas E., *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1987.
- Hanis J., *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku: klasy 1-3: nauczanie początkowe*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Hanis J., Grzegorzewska E., *Ocena opisowa rozwoju ucznia: ćwiczenia wspomagające i sprawdziany, Kształcenie zintegrowane w klasach 1-3*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Herbert M., *Rozwój społeczny ucznia: poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*, tłum. E. Jusewicz-Kalter, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Howells R., Lopez T., *Better communication with children and Parents*, „Paediatrics and child Health” 2008.
- Howe C., Tolmie A., Thurson A., Topping K. i inni, *Group work in elementary science: organisational principles for classroom teaching*, „Learning and Instruction” 2007, nr 17(5).
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, vol. 2.
- Izdebska H., *Nasze dzieci i my*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.
- Jacher W., *Czym jest socjalizacja w rodzinie*, „Problemy Rodziny” 2000, nr 1.
- Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Jakowicka M., *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Jakowicka M., *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*, „Życie Szkoły” 1985, nr 10.
- Jakowicka M., *Organizacja pracy własnej uczniów jako problem wychowawczy w klasach początkowych*, „Życie Szkoły” 1986, nr 12.
- Jakowicka M., *Ocena w przemianach edukacyjnych*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8.
- Jakowicka M., *Ocena szkolna w przemianach edukacyjnych*, [w:] *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, pod red. M. Jakowickiej, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1995.
- Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, pod red. J. Jakóbowskiego, A. Jakubowicz-Bryxy, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Janicka-Panek T., *Skuteczność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej pod trzech latach reformy*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.
- Janowski A., *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1974.
- Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1980.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Jargiło J., *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2001, nr 7.
- Jasińska B., Józwiak J., *Szkolny system oceniania*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2000.
- Jastrząb J., *Jak rozwijać społeczne przystosowanie u dzieci?*, „Wychowanie na co dzień” 2002 nr 9.
- Jastrzębska L., *Po co szkole rodzice*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 6.
- Jodłowska B., *Refleksja pedagogiczna jako warunek rozwoju zawodowego i doskonalenie pracy nauczyciela*, [w:] *Podstawy edukacji*, pod red. A. Łukawskiej, Kolegium Nauczycielskie, Krosno 1994.
- Kaczyńska E., *O ocenianiu w nauczaniu zintegrowanym*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 5.
- Kagon E., *Nauczanie wychowujące w edukacji elementarnej*, Ośrodek Doskonalenia Pedagogicznego, Tarnobrzeg 1998.
- Kamińska J., *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – interpretacje rodziców*, „Życie Szkoły” 1999, nr 1.

- Kamińska, J. 1999b. *Ocenianie osiągnięć uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 1999.
- Kapica G., *Ku koncepcji zintegrowanego systemu edukacji wczesnoszkolnej*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 2.
- Karbowniczek J., *Ocena opisowa w interpretacji rodziców uczniów klas I-III. Wyniki z badań*, „Nauczanie Początkowe” 2002/2003, nr 4.
- Karbowniczek J., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2008.
- Karbowniczek J. Dekada zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej – zamierzenia a rzeczywistość, [w:] *Priprava učiteľov v procese školských reforiem. Prešovská univerzita Prešove. Pedagogická fakulta*, Prešovská univerzita, Prešov 2009.
- Katz L., Chard S.C., *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Scholastic 1989.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Nowa podstawa programowa dla najmłodszych jako wyraz kultury pedagogicznej MEN*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 5.
- Kmieciak-Baran K., *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1983.
- Koletyńska K., Sitko H., *Spotkania z rodzicami – inaczej, ciekawiej, skuteczniej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Konarzewski K., *Problemy i schematy, pierwszy rok nauki szkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
- Kopaczyńska I., 2004. *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kopaczyńska J., Nowak-Łojewska A., Olczak A., *Odwrażliwienie szkoły – doniesienie z badań o przygotowaniu szkół do reformy programowej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 5.
- Kordziński J., *Nauka domowa bez kontrowersji*, „Życie Szkoły” 1997, nr 2.
- Kosińska E., *Rodzice a szkoła*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 1999.
- Kostelnik M.J., Soderman A.K., Whire A.P., *Developmentally Appropriate Curriculum. Best Practices in Early Childhood Education*, Merrill 2004.
- Kowalska G., *Nauczyciele i rodzice*, „Życie Szkoły” 2006, nr 1.
- Kozak H., *Organizacja pracy domowej uczniów klas I-III*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Kozak H., *Organizacja pracy domowej uczniów klas początkowych*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1984.
- Krajčo E., Krajčovičová J., *O škole, rodičoch a učiteľoch*, „Rodina a škola” 1998, r. 46, nr 3.
- Kraśkiewicz U., *Kształtowanie świadomości rodziców*, „Wszystko dla Szkoły” 2005, nr 10.
- Krawczonek M., *Rodzice a nauczyciel – budowanie właściwych relacji*, „Dyrektor Szkoły” 2006, nr 7.
- Krogh S., *The Integrated Early Childhood Curriculum*, McGraw-Hill, New York 1990.
- Kruszko K., *Nauka dodatkowa uczniów klas początkowych*, „Życie Szkoły” 1995, nr 9.
- Kruszko K., *Samodzielność uczniów klas początkowych w nauce domowej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 9.
- Kruszko K., *Między uczniem a nauczycielem*, „Życie Szkoły” 2006, nr 1.
- Krüger H.H., *Metody badań w pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

- Krzyszewska H., *Ocena opisowa w klasach I-III*, [w:] *Mierzenie jakości w szkole (placówce)*, pod red. J. Kropiwnickiego, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2002.
- Kubala A., *Współpraca z rodzicami – nowe role, inne relacje*, „*Życie Szkoły*” 2001, nr 7.
- Kubiak W., *Interpretywny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego*, [w:] *Nauczyciel – Uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, pod red. M. Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Kuczera-Wita K., *Partnerstwo wychowawcy z rodzicami*, „*Edukacja i Dialog*” 2003, nr 10.
- Kujawiński J., *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Kujawiński J., *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2000.
- Kuligowska K., *Doskonalenie lekcji*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Kulpa J., Więckowski R., *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kuśpit M., *Komunikacja w edukacji*, „*Remedium*” 2004, nr 5.
- Kutnick P., Blatchford P., Baines E., *Pupil groupings in primary school classrooms: Sites for learning and social pedagogy?*, „*British Education Research Journal*” 2002, nr 28.
- Kuźma J., *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia*, [w:] *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, pod red. J. Kuźmy, R. Wrońskiego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Laska E.I., Piątek T., *Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005.
- Lasky S., *The cultural and emotional politics of teacher – parent interactions*, „*Teaching and Teacher Education*” 2000, vol. 16.
- Leksykon PWN. Pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Lonek M., Wróbel T., *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I-III*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Lesiak Z., *Warunki do rozwoju dziecka*, „*Edukacja i Dialog*” 2006, nr 3.
- Lewowicki T., *Pedagogika i edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy szkoły*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek, R. Więckowskiego, Akademia Świętokrzyska w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2000.
- Lis S., *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Lis S., *Porozmawiajmy z rodzicami*, „*Życie Szkoły*” 2003, nr 9.
- Liszka K., *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – problemy metodyczne czy ideologiczne?*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M.J. Szymańskiego, M.S. Szymańskiego, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Lupa K., *System oceniania w nauczaniu zintegrowanym*, „*Nowe w Szkole*” 2001, nr 3.
- Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo „*Nasza Księgarnia*”, Warszawa 1985.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dydaktyki grupowej*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Łukasik J., Nauczyciele – rodzice nierównoprawne partnerstwo, „*Nowa Szkoła*” 2005, nr 1.
- Łukawska A., *Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
- Malec A., *Praca domowa uczniów klas I-III*, „*Nowy Biuletyn Szkolny*” 2001, nr 1.
- Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Marczewska K., *Meandry komunikacji w szkole*, „*Dyrektor Szkoły*” 2009, nr 6.
- Makarewicz R., *Między wyobrażeniem a doświadczeniem. O praktyce polonistycznej w refleksji studentów i nauczycieli*, [w:] *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, pod red. J. Kuźmy, R. Wrońskiego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Markiewicz M., *Zmieniający się obszar uczestnictwa rodziców w życiu szkoły*, [w:] „*Nauczanie Początkowe*” 2004-2005, nr 2.
- Marzec T., *Interakcje i stosunki w grupie wychowawczej*, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” 1980, nr 10.
- Maszke A.W., *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, pod red. S. Palki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Matúšová S., *Reforma vzdelávania a pedagogický výskum: nové podnety na prepojenie výskumu, informačných a rozhodovacích procesov. 2 časť*, „*Pedagogické spektrum*” 1996, r. 5, nr 4.
- Matwijów B., Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, pod red. S. Palki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Mccombs B.L., Pope J.E., *Uczeń trudny – jak skłonić go do nauki*, tłum. A. Janowski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa: 1997.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Medvecký J., *Podiel humanizácie školy na poľudštení vzdelávania*, „*Pedagogické rozhľady*” 1998, r. 5.
- MEN o reformie programowej kształcenia zintegrowanego*, „*Biblioteczka reformy*” 1999, nr 7.
- Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Michalski J., *Nauczyciel i rodzice*, „*Nowa Szkoła*” 2001, nr 3.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Michalski J., *Po co sprawdzać prace domowe uczniów*, „*Nowa Szkoła*” 2005, nr 9.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Mika-Bednarek G., *Trudności we współpracy nauczycieli i rodziców*, „*Życie Szkoły*” 1991, nr 1.
- Mikszta M., *Relacje między nauczycielem a środowiskiem rodzinnym ucznia*, „*Dyrektor Szkoły*” 2004, nr 12.
- Minda T., Niziurska L., *Szkoła dla rodziców – czyli wspomaganie wychowania w rodzinie*, „*Nauczanie Początkowe*” 2004-2005, nr 2.
- Miodek E., *O problemach pracy domowej ucznia klas I-III*, „*Chowanna*” 1988, nr 1.

- Mirski A., *Edukacja dialogu jako szansa kształtowania podmiotowej i aktywnej orientacji ucznia*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, pod red. M. Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Misiorna E., *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „*Życie Szkoły*” 1994, nr 8.
- Misiorna E. Misiarek S. *Rodzice jako partnerzy*, „*Edukacja i Dialog*” 1995, nr 4.
- Mizerek H., *Dyskurs współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponadczasowością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mazursko-Warmińskiego, Olsztyn 1999.
- Molcho S., *Mowa ciała*, tłum. M. Skalskiej, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 1998.
- Moroz D., *Ocena opisowa pomaga poznać dziecko*, „*Edukacja i Dialog*” 2002, nr 5.
- Moroz H., *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Mólko J., *Wychowanie prospołeczne integralnym czynnikiem we współczesnym rozwoju człowieka*, „*Wychowawca*” 1996, nr 2.
- Muchacka B., *Argumenty za i przeciw jednolitemu kształceniu nauczycieli przedszkoli i nauczania początkowego*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, pod red. I. Adamek, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1998.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Muchacka B., *O stymulowaniu aktywności poznawczej*, „*Wychowanie w Przedszkolu*” 2000, nr 7.
- Muchacka B., *Integrowanie wiedzy dziecka*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, pod red. I. Adamek, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Muchacka B., *Model organizowania wiedzy u uczniów klas I-III*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, pod red. I. Adamek, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Muchacka B. *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Muchacka B., *Jak zwiększać szanse edukacyjne dziecka? (na marginesie polskiej debaty o sześciolatkach)*, [w:] *Acta Pedagogice Presoves – Nova Sandes. Annus VI*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov 2008.
- Muchacka B., *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, pod red. B. Muchackiej, M. Szymańskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Muchacka B., *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, pod red. W. Puśleckiego, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Muszyńska Ł., *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa-Poznań 1974.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977.
- Nauczycielu pomóż rodzicom*, pod red. Z. Załony, Kolegium Nauczycielskie, Nowy Sącz 1993.
- Newcomb T.H., Turner R.H., *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*, tłum. H. Muszyński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Oficyna Wydawnicza Antykwa, Kraków 2000.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Nowak A., *Spotkania z rodzicami*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
- Nowak-Łojewska A., *Zintegrowane zadanie w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Nowak-Łojewska A., *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
- Nowosad I., Szymański M., *Nauczyciele i rodzice. Cz. III*. Uniwersytet Zielonogórski – Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Zielona Góra-Kraków 2004.
- Novotná E., *Tézy konstruktivismu a štýl učenia sa študentov v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov*, [w:] *Tradice a perspektivy výchovy a vzdelávání. Česko-slovenské pedagogické studie 1*. Univerzita Palackého v Olomouci, Prešovska univerzita v Prešove, Olomouc 2005.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- O reformie programowej (I etap edukacyjny). Kształcenie zintegrowane*, MEN, Warszawa 1999.
- Palka S., *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Palka S., *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, pod red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Palka S., *Teoretyczna wiedza pedagogiczna a praktyka szkolna*, [w:] *Krakowskie Studia Małopolskie*, Kraków 2003.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Paris S.G., Ayers A.L., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Pawlak B., *Jak współpracować z rodzicami uczniów klas początkowych?*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Pawlak B., *Nowe zadania nauczycieli klas początkowych, czyli kilka refleksji o reformowaniu systemu edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego*. Wydawnictwo „WIEŚCI”, Kraków 2003.
- Pawłowska H., *Rola klasy w stymulowaniu rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Życie Szkoły” 2000, nr 1.
- Pearson A., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczyciela*, tłum. A. Janowski, M. Janowski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Pease A., *Język ciała – jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, tłum. E. Wiekiera, Wydawnictwo Gemini, Kraków 1992.
- Pereświat-Sołtan B., *Moja współpraca z rodzicami*, „Życie Szkoły” 2001, nr 3.

- Perry R., *Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Pilch M., *Prawa i obowiązki wychowawcy wobec uczniów, rodziców oraz szkoły*, [w:] *Poradnik wychowawcy*, pod red. M. Pomianowskiej, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2000, nr 5.
- Pilch T., Bauman T. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Podhájecká M., *Edukačnými hrami poznávame svet*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov 2008, 233 s.
- Podleśna I., *Podmiotowość rodzica i ucznia w szkole – prawda czy fikcja?*, „Wychowanie na co dzień” 2003, nr 12.
- Podolak-Zajac J., *O współpracy rodziców i nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 8.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, pod red. S. Palki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Polak W., *Organizacja pracy domowej ucznia*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1965.
- Poplucz J., *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności prakseologii do pedagogiki*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Pospiszyl K., Różnice psychologiczne między dziewczynkami a chłopcami, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 2.
- Przetacznikowa M., *Na przełomie dzieciństwa i młodości*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1972.
- Przetacznikowa M., Makiello-Jarża G., *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Puślecki W., *Jedność w wielości zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek, R. Więckowskiego, Akademia Świętokrzyska w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2000.
- Puślecki W., *Integracja a wspieranie rozwoju ucznia*, „Życie Szkoły” 2001, nr 10.
- Puślecki W., *Po trzech latach zintegrowanej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Puślecki W., *Praca domowa najmłodszych uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Puślecki W., *Praca domowa ucznia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, t. IV.
- Ptak B., *Szkolny system oceniania uczniów w kształceniu zintegrowanym*, „Wszystko dla Szkoły” 2001, nr 3.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Putkiewicz E., *O ocenianiu szkolnym i ocenianiu nauczania*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, pod red. K. Kruszewskiego, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Putkiewicz Z., *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1973.

- Putkiewicz Z., *Potrzeba uczyć*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1982.
- Radzewicz J., *Praca wychowawcy klasy*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1980.
- Raszkowska-Przetacznik M., Wtorkiewicz L., *Ocenianie w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2000, nr 8.
- Ratajczak R., *Nauczanie integralne*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 2.
- Ratajek Z., *Problemy oceny pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Ratajek Z., *Założenia i rzeczywistość. Pierwsze oceny reformy edukacyjnej*, „Edukacja” 2003, nr 2.
- Rau K., Chodoń I., *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka. Poradnik dla nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 1999.
- Reczek-Zymróż Ł., *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Refleksje nad jakością pracy szkoły*, pod red. Z. Załony, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2009.
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Rękawek A., *O współpracy z rodzicami*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 9.
- Rękawek A., *Rodzice i nauczyciel razem wobec wyzwań XXI wieku*, „Dyrektor Szkoły” 2006, nr 5.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rubaczewska A., *Współpraca nauczycieli z rodzicami*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2.
- Rutkowiak J., *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.
- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, pod red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Rylke H., *Refleksyjny praktyk – nowa tożsamość nauczyciela*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1997.
- Sajdera J., *Nauczyciel uczestnikiem i organizatorem społeczności dziecięcej*, „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 1.
- Sakowska J., *Szkoła dla rodziców i wychowawców*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1999.
- Sarzyńska A., *O ocenie opisowej raz jeszcze...*, „Życie Szkoły” 2001, nr 4.
- Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Sihelsky B., *Ako projektovať vyučovanie?*, „Pedagogické rozhľady” 2002, nr 3.
- Sikorski C., *Zachowanie ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Shoemaker B., *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century*, „OSSC Bulletin”, Oregon School Study Council, Oregon 1989, vol. 22, nr 2.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Sławiński S., *Wychowywać do posłuszeństwa*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, pod red. B. Dunaja, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996.
- Słownik wyrazów obcych*, pod red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Sobór E., *Edukacja na miarę rodziców*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 5.
- Socha-Kołodziej K., *Integracja działań wychowawczych w rodzinie i w szkole*, „Wychowawca” 1995, nr 5.

- Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, pod red. H. Cudak, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy filii AŚ, Piotrków Trybunalski 2001.
- Sowińska H., *Integracja pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Ławica, Poznań 1996.
- Stankiewicz L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Starzyński W., *Prawa rodziców w szkole*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 2002.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. Cz. II*, pod red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Stendera B., *Ocena opisowa*, „*Życie Szkoły*” 2000, nr 10.
- Stipek D., Byler P., *Early Childhood Education teachers. Do they practice what they preach*, „*Elary Childhood Research Quarterly*” 2004, nr 19.
- Stonová E., *Problémy detí predškolského veku očami rodičov a učiteliek MŠ*, „*Mládež a spoločnosť*” 1998, r. 4, nr 4.
- Stryjska J., *Refleksje na temat oceny opisowej*, „*Edukacja i Dialog*” 2002, nr 5.
- Struzik A., *Nauczycielska samoocena kompetencji zawodowych (na przykładzie nauczycieli wczesnej edukacji)*, „*Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*” 2006-2007, vol. LIX-LX.
- Szachniuk-Albowicz P., *Jak organizować spotkania z rodzicami?*, „*Dyrektor Szkoły*” 2006, nr 9.
- Szczurek-Boruta A., *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowanie społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*, [w:] *Nauczyciel – Uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, pod red. M. Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Szkolne spotkania z rodzicami*, pod red. Z. Załony, Kolegium Nauczycielskie, Nowy Sącz 1995.
- Szkolny system oceniania. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Szkoła w świecie współczesnym*, pod red. B. Muchackiej, M. Szymańskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Szpiler M., *Indywidualizacja pracy domowej poprzez zadania otwarte*, „*Życie Szkoły*” 1990, nr 2/3.
- Szpiler M., *Doskonalenie nauki domowej uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Słupsk 1992.
- Szpiler M., *Zapobieganie trudnościom w nauce domowej*, „*Życie Szkoły*” 1994, nr 9.
- Szpiler M., *Kontrowersje wokół nauki domowej*, „*Życie Szkoły*” 1996, nr 8.
- Szpiler M., *Znaczenie nauki domowej*, „*Życie Szkoły*” 1998, nr 6.
- Szuty J., *Gdy nauczyciel jest wychowawcą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Łódź 2001, 99 s.
- Szybisz M., *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, [w:] *Nauczyciel – Uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, pod red. M. Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Szyling G., *„Językiem wymagań”. Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2009, nr 5.
- Szymańska J., *Opinie uczniów klas czwartych dotyczące oceny opisowej i stopniowej*, „*Dyrektor Szkoły*” 2000, nr 9.
- Szymański M.J., *Rodzice i szkoła w procesie gwałtownej zmiany społecznej*, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” 2003, nr 8.
- Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

- Śmiechowska E., *O współdziałaniu nauczycieli i rodziców – głos w dyskusji*, „Życie Szkoły” 1996, nr 3.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Talik M., *Zasady współpracy z rodzicami*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 1.
- Tan E.T., Goldberg W.A., *Parental school involvement in relation to children's grade adaptation to school*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2009, nr 30.
- Tarkowska J., *Respektowanie indywidualnych różnic w koncepcji kształcenia zintegrowanego*, „Życie Szkoły” 1999, nr 8.
- Thiel E., *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, tłum. W. Moniak, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1994.
- Tokarz M., *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Tokarz A., Słabosz A., Sikorski W., *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2001, nr 3.
- Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, pod red. T. Lewowickiego, W. Puśleckiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Vašašová Z., *Školské hodnotenie a jeho vplyv na „sebasystém” a motiváciu žiaka*, „Pedagogické rozhľady” 2004, r. 13, nr 3.
- Walczyna J., *Integracja nauczania początkowego*, Polska Akademia Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968.
- Waloszek D., *Reforma edukacji dzieci – czyli krajobraz we mgle*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 5.
- Warren M.R., *Communities and schools. A new view of urban education reform*, „Harvard Educational Review” 2005, nr 75.
- Więckowski R., *Nauczanie zróżnicowane*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1975.
- Więckowski R., *Nauka domowa dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Życie Szkoły” 1983, nr 3.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Więckowski R., *Problemy i kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 7.
- Więckowski R., *Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.
- Więckowski R., *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6.
- Więckowski R., *Geneza współczesnej koncepcji integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1999, nr 1-2.
- Więckowski R., *Pedagogiczne i terapeutyczne walory komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym*, „Życie Szkoły” 1999, nr 4.
- Więckowski R., *Pedagogiczna interpretacja współczesnej koncepcji integracji*, „Życie Szkoły” 2000, nr 2.
- Więckowski R., *Prakseologiczna interpretacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2000, nr 5.
- Winiarski M., *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 10.

- Winnicott D.W., *Dziecko, jego rodzina i świat*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa 1993.
- Witkowski L., *Radikalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń 1990.
- Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Wojnowska M., *W poszukiwaniu istoty integracji*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2.
- Wójcik M., *Nauczyciel-wychowawca: trudny dialog*, „Remedium” 2005, nr 9.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, pod red. S. Guz, J. Andrzejewskiej Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Wstęp*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009 (V).
- Wujek T., *Prace domowe i czynny wypoczynek ucznia*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Zaborowski Z., *Podstawy wychowania zespołowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*, Warszawa Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, 1977.
- Zaślona Z., *Praca domowa uczniów klas I-III*, „Życie Szkoły” 1990, nr 1.
- Zaślona Z., *Refleksja pedagogiczna jako droga rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] *W kręgu zagadnień pedagogicznych i psychologicznych*, pod red. K. Gąsiorek, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2003.
- Zaślona Z., *Refleksja pedagogiczna nauczycieli a praktyka szkolna*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2005, nr 9.
- Zaślona Z., *Rozwijanie myślenia twórczego dzieci w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, pod red. B. Muchackiej, J. Kurcza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2006.
- Zaślona Z., *Teacher's reflection and pedagogical competence*, [w:] *Kompetencje i kompetentnost učitelja*, pod red. N. Babić, Osijek: Sveučilište J.J.Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University, Kherson, Chorwacja 2007.
- Zaślona Z., *Kształcenie zintegrowane w praktyce szkolnej*, [w:] *Acta Pedagogice Prešovae – Nova Sandes. Annus VI*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov 2008.
- Zaślona Z., *Ocena opisowa jako wynik polskiej reformy oświaty w kształceniu zintegrowanym*, [w:] *Príprava učitel'ov v procese školských reformie*, Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, Prešov 2009.
- Zaślona Z., *Wstęp*, [w:] Z. Zaślona, *Refleksje nad jakością pracy szkoły*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2009.
- Zborowski J., *Praca domowa ucznia szkoły podstawowej*. Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1955.
- Zborowski J., *Proces nauki domowej ucznia*. Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Zborowski J., *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.
- Zelina M., *Psychológia medzi nami. Kognitívne tréningy, kognitívne štýly*, „Rodina škola” 2000, r. 48, nr 6.

- Zgólkowa H., *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2004, vol. XLVI.
- Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1-3*, pod red. J. Hanisz, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Zubrzycka-Maciąg T., *Komunikaty werbalne nauczycieli i ich znaczenie w aktywizacji uczniów*, „Życie Szkoły” 1996, nr 7.
- Żegnałek K., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 3.
- Żmijewska E., *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Żyto M., *Jak oceniać uczniów w edukacji początkowej*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 2.
- Żyto M., *Dylematy kształcenia zintegrowanego*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 9.
- Żyto M., *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2002.
- Żywno I., *Nauka ucznia klasy 1-3*, „Życie Szkoły” 2001, nr 1.
- Podstawy programowe MEN z dnia 15 lutego 1999 r. (Dz.U. Nr 14, poz. 129).
- „Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku” J. Hanisz, zatwierdzony przez MEN nr DKW-4014-267/99.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i sportu z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- www.6latki.men.gov

