



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**SZKOŁA
MYŚLENIA**

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



„Człowiek – najlepsza inwestycja”

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Program Operacyjny Kapitał Ludzki
Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty
Poddziałanie 3.3.4 Modernizacja treści i metod kształcenia



Program nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej

opracowany w ramach projektu
„Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej”

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Opracowanie programu nauczania:

Magdalena Anioł

Hanna Kołodziejczyk

Aleksandra Majer

Anna Lesińska-Gazicka

Lider projektu:

La Tinta Agnieszka Binek-Kaszyńska

Partner:

Domino Project Marek Sangórski

Koordinator projektu:

Agnieszka Binek-Kaszyńska

Łódź, 2014



Spis treści

Wstęp	5
I. Krótki opis programu	7
II. Założenia programu nauczania oraz opis zamierzonych osiągnięć ucznia	11
III. Teoretyczna podstawa koncepcji programu	12
IV. Innowacyjność programu „Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej”	19
V. Cele kształcenia i wychowania „Od dziecięcej ciekawości do ciekawości poznawczej”	20
1. Treści kształcenia i przewidywane (przykładowe) osiągnięcia	20
VI. Sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania	43
A. Szczegółowy opis elementów innowacyjnych w programie	43
1. Zintegrowanie edukacji wczesnoszkolnej z językiem obcym	43
2. Krytyczne, naukowe myślenie – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych	43
3. Twórcze myślenie	48
4. Aktywności nakierowane na rozwój inteligencji emocjonalnej	50
5. Nauczanie polisensoryczne oraz nauczanie przez działanie	56
6. Aktywności nakierowane na ruch	58
7. Mnemotechniki	61
8. Piktogramowa metoda uczenia wierszy	67
9. Notowanie nielinearne (np. mapa myśli)	68
10. Aktywności nakierowane na rozwój myślenia matematycznego	69
11. Kształtowanie postaw przedsiębiorczości i kreatywności	73
12. Samoocena dzieci: czego się nauczyłem, czego mi jeszcze brakuje (wdrażanie oceniania kształtującego). Ocena koleżeńska	75
13. Uczenie się nawzajem od siebie (z niem. <i>Lehren durch Lernen</i>)	77
14. Nauczanie holistyczne	79



15.	Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi	79
16.	Projekty edukacyjne jako możliwość angażowania rodziców w proces dydaktyczny	81
B.	Metody i techniki pracy. Strategie uczenia się	87
1.	Argumenty przemawiające za stosowaniem metod aktywizujących na lekcjach	91
2.	Opis wybranych metod aktywizujących	93
C.	Formy pracy	103
D.	Środki dydaktyczne	108
E.	Indywidualizacja	110
VII.	Wybrane podejścia w nauczaniu języka angielskiego obcego	112
1.	Nauczanie całościowe	112
2.	Kręgi tematyczne	113
3.	Nauczanie zintegrowane (<i>Language Across the Curriculum</i>)	113
4.	Procedury nauczania języka angielskiego typowe dla nauczania wczesnoszkolnego	113
5.	Techniki nauczania sprawności językowych	116
VIII.	Kryteria oceny i metody sprawdzania osiągnięć uczniów. Ocenianie sumujące i kształtujące	119
1.	Pięć strategii oceniania kształtującego	120
2.	Propozycja kryteriów oceniania uczniów w klasach 1–3 w oparciu o strategie oceniania kształtującego	124
IX.	Ewaluacja pracy z uczniem w klasach I – III	127
X.	Przykładowe scenariusze lekcji	130
XI.	Bibliografia	147
A.	Strony internetowe	149



Wstęp

Do opracowania programu „**Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej**” skłoniło nas wprowadzenie licznych zmian w systemie edukacji, szczególnie w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego. Sam fakt, że do szkoły przyjdą dzieci sześciolatnie, sprawił, że zaczęliśmy interesować się tym, jak poradzą sobie w szkole. Zapewne wielu nauczycieli i rodziców zastanawia się nad tą kwestią.

Korzystając z własnych doświadczeń, opartych na obserwacjach i działaniach innowacyjnych, postanowiliśmy zastanowić się nad dojrzałością emocjonalną uczniów klas 1 – 3 i ich olbrzymią, czasami nawet trudną do opanowania i przewidzenia, dziecięcą ciekawością świata. Program ukierunkowany został na rozwój myślenia krytycznego u dzieci jako niezbędnego czynnika do analizowania świata, samodzielnego formułowania wniosków, dostrzegania korelacji, a w przyszłości do samodzielnego korzystania z wielu źródeł informacji, oraz integrację nauki języków obcych z edukacją wczesnoszkolną.

Niniejszy program nauczania oparliśmy o teorię konstruktywizmu, według której uczeń znajduje się w centrum kształcenia, buduje własną wiedzę, bada i doświadcza, współdziała i współpracuje, rozwiązuje problemy. Wykorzystaliśmy także innowacyjne metody pracy z uczniem dostosowane do poziomu dojrzałości emocjonalnej ze szczególnym uwzględnieniem sześcio- i siedmiolatków. Wdrożyliśmy nowoczesne narzędzia dydaktyczne, wykorzystujące zróżnicowane metody i formy pracy z uczniem oraz elementy oceniania kształtującego.

Program zawiera:

- cele szczegółowe kształcenia i wychowania oraz sposoby ich osiągnięcia – opis warunków, w jakich będzie realizowany – treści zgodne z podstawą programową dla I etapu kształcenia – opis założonych efektów kształcenia; propozycje kryteriów i metod sprawdzania osiągnięć.

Treści nauczania ujęte w programie mają charakter spiralny.

Program uwzględnia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – w tym przypadku zdolnych – uzdolnionych matematycznie i językowo. Opracowany został w oparciu o:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz



dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2012 r., poz. 752).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2014 r., poz. 803).

Program udostępniony został na portalach:

- www.szkoła-myslenia.edu.pl
- www.scholaris.pl.



I. Krótki opis programu

Koncepcja niniejszego projektu opiera się na stworzeniu innowacyjnego programu nauczania dla całego I etapu edukacyjnego i kompatybilnej z nim obudowy dydaktycznej, za pomocą których kształtowana będzie w szczególności umiejętność samodzielnego myślenia naukowego oraz komunikowania się w języku obcym. Założeniem programu jest integracja nauczania w zakresie edukacji wczesnoszkolnej z językiem obcym.

Odbiorcami programu „Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej” są szkoły podstawowe i placówki oświatowe, zarówno publiczne, jak i niepubliczne, prowadzące kształcenie w klasach 1 – 3, a konkretnie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wdrażający nowe programy nauczania oraz dzieci, uczniowie klas 1 – 3 szkoły podstawowej. Krótka charakterystyka sześć-, siedmio- i ośmiolatka znajduje się w części programu zatytułowanej „Aktywności nakierowane na rozwój inteligencji emocjonalnej”.

Uczniowie nim objęci będą mogli uczyć się języka obcego w ścisłym powiązaniu z rzeczywistością, odwołującą się do ich codziennych doświadczeń i przeżyć. Będą mogli w naturalny sposób wykorzystywać i zaspokajać swą ciekawość poznawczą, przechodząc w sposób łagodny od zabawy do zdobywania rzetelnych wiadomości i doskonalenia swych umiejętności, w tym umiejętności językowych.

Nauczyciel realizujący program wyposażony zostanie w scenariusze zajęć i niezbędne pomoce do ich realizacji. Nie musi posiadać żadnych dodatkowych kwalifikacji. Wystarczy, że będzie otwarty na nowe pomysły, chętny poszerzać swoje wiadomości i umiejętności, gotowy do rozbudowywania własnego warsztatu pracy o nowe metody i sposoby pracy z uczniem.

Program odpowiada na zapotrzebowanie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – w tym przypadku zdolnych – uzdolnionych matematycznie i językowo. W ramach obudowy zostaną wyodrębnione aktywności dedykowane tym uczniom, rozszerzające podstawowy poziom wiedzy i umiejętności dziecka w tym wieku z wymienionych obszarów.

Program nie wymaga od szkoły specjalnego wyposażenia. Wystarczy to, co jest w standardzie: tablica, odtwarzacz CD i to, do czego obligują zalecane warunki realizacji podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego. Zapewne tablica interaktywna podniosłaby atrakcyjność zajęć, wszak mamy do czynienia z pokoleniem świetnie poruszającym się w świecie multimediiów, Internetu i wszelkich nowinek technicznych.

Treści programu mają układ spiralny, który umożliwia wielokrotne powroty do ukazywanych treści w bogatszej i szerszej formie. W teorii uczenia zakłada się, że około 80% roli w utrwalaniu śladów



pamięciowych mają powtórki. Jest to związane przede wszystkim z adaptacyjnymi funkcjami mózgu, który przechowuje i stara się umożliwić szybki dostęp do informacji najczęściej używanych, natomiast nie eksponuje dostępu do informacji, które nie są potrzebne. Jeśli uczeń czegoś się dowiaduje i wraca do tego wielokrotnie, jest to znak dla jego mózgu, że informacja jest istotna, należy ją utrwalić i mieć do niej łatwy dostęp. Stąd właśnie w programie „Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej” spiralne rozłożenie treści. Oznacza to powracanie do poznanych już informacji i rozszerzanie ich o nowe elementy. Ma to odzwierciedlenie w obudowie dydaktycznej kompatybilnej z programem, w ramach której stworzonych zostało 150 scenariuszy, po 50 na każdą klasę 1 – 3. Każdy scenariusz zajęć rozpoczyna się od powtórzenia materiału z poprzednich zajęć. Ponieważ są ustalone kręgi tematyczne – w każdym kolejnym scenariuszu nauczyciel rozpoczyna od powtórki mającej na celu sprawdzenie, ile uczniowie zapamiętali, usystematyzowanie posiadanych przez nich informacji i uzyskanie informacji zwrotnej co do zapamiętanych treści. Jeśli jest to pierwszy scenariusz z danego kręgu tematycznego powtórka ma na celu sprawdzenie wiedzy dzieci oraz ich zaktywizowanie, wprowadzenie w obszar tematyczny. To daje możliwość dostosowania za każdym razem poziomu kształcenia adekwatnego do zasobu wiedzy zastanej oraz daje informację o stopniu zainteresowania dzieci danym tematem.

Na obudowę dydaktyczną, oprócz scenariuszy zajęć, składają się multimedialne i interaktywne pomoce dydaktyczne, takie jak:

- 180 kart pracy (po 60 kart do klas I, II, III),
- 150 flashcards (po 50 flashcards do klas I, II, III),
- 3 gry edukacyjne (po 1 do klas I, II, III),
- 30 piosenek (po 10 do klas I, II, III),
- 19 filmów (9 filmów dla klas I, po 5 filmów dla klas II i III),
- 1 skrypt dla nauczyciela,
- 1 film instruktażowy dla nauczyciela.

Program został opracowany przez zespół w składzie:

Magdalena Anioł, psycholog, wykładowca w zakresie przedmiotów psychologicznych, między innymi psychologii uczenia się i pamięci. Wieloletni trener programów rozwojowych, takich jak: Mądre Dziecko, Leo Maniak, Efektywne Uczenie. Prelegentka konferencji „Uczeń zdolny – czy wyjątek może stać się regułą?” organizowanej przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego adresowanej do dyrektorów i nauczycieli, prezentująca przykładowe narzędzia kreatywnego uczenia się. Metodyk programu Leonardo i Efektywne Uczenie się. Autorka programów zwiększających efektywność uczenia się i zapamiętywania. Obecnie czynnie zatrudniona w oświacie na stanowisku psychologa w gimnazjum.



Hanna Kołodziejczyk, absolwentka filologii germańskiej na Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Humboldta w Berlinie. Od 1995 pracuje na Uniwersytecie Łódzkim, gdzie prowadzi następujące zajęcia: praktyczna nauka języka niemieckiego, dydaktyka nauczania języków obcych, rozumienie tekstów naukowych oraz efektywne studiowanie. Prowadzi także projekty wyjazdowe dla studentów w ramach zajęć do wyboru. Przygotowała arkusze hospitacyjne dla celów hospitacji koleżeńskich w 2010. Opracowała koncepcję doskonalenia nauczycieli akademickich Katedry Literatury i Kultury Niemiec, Austrii i Szwajcarii w roku 2011. Od 1997 współpracuje z Centrum Rozwoju i Edukacji, w którym prowadzi liczne zajęcia dla nauczycieli w ramach szkoleń i studiów podyplomowych. Jest specjalistą ds. doskonalenia nauczycieli, teacher trainerem nauczycieli języka niemieckiego, specjalistą ds. kształcenia dorosłych. Jej zainteresowania zawodowe obejmują komunikację międzyludzką w kształceniu, metody weryfikacji efektów kształcenia, autonomię w procesie kształcenia, metody aktywizujące, w tym szczególnie projekt edukacyjny i TBL (tasks-based learning), kształcenie dorosłych oraz kształcenie na odległość. Ma doświadczenie w pracy w projektach europejskich. W latach 2007–2008 pełniła rolę koordynatora projektu finansowanego z EFS „Nowy Impuls”, w latach 2008–2010 była zastępcą koordynatora projektu finansowanego z EFS „Wykluczamy wykluczenie”.

Aleksandra Majer, absolwentka wydziału nauk społecznych w zakresie nauczania początkowego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 1992 pracuje w Szkole Podstawowej nr 10 w Sieradzu jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Jest nauczycielem dyplomowanym. W 2007 roku powierzono jej stanowisko wicedyrektora, które pełni obecnie. Tworzy autorskie programy do zajęć pozalekcyjnych. Opracowuje programy dla klas 1 – 3 i wnioski o przyznanie dotacji z Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Łodzi na promowanie edukacji ekologicznej. Zabiega o dofinansowywanie z funduszy unijnych działań szkoły w ramach projektów realizowanych na zlecenie MEN w ramach PO *Kapitał Ludzki* (*Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, projekt systemowy w zakresie indywidualizacji nauczania). Opracowała wniosek o przyznanie środków na zakup pomocy dydaktycznych do miejsc zabaw w szkole w ramach uruchomionego przez MEN programu *Radosna szkoła*. Dba o wysoką jakość pracy szkoły. Podejmuje nowatorskie działania edukacyjne mające na celu wspomaganie programu dydaktyczno-wychowawczego. Promuje nowoczesne metody nauczania. Angażuje, inspiruje i wspiera nauczycieli w podejmowaniu nowych działań. Ma duże doświadczenie w organizowaniu otwartych imprez na rzecz środowiska lokalnego.

Anna Lesińska-Gazicka, anglistka, edukator nauczania wczesnoszkolnego, starszy wykładowca Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie prowadzi następujące zajęcia: praktyczna nauka języka angielskiego, dydaktyka nauczania języka angielskiego, efektywne metody nauczania języków obcych. Jest opiekunem śródrocznych praktyk pedagogicznych w zakresie nauczania języka angielskiego. Jest autorką edukacyjnego programu telewizyjnego dla dzieci *English and Arts* (TVP 2) i współautorką podręczników do nauczania języka angielskiego: dla II etapu edukacyjnego – *Surprise*, Wydawnictwo Juka (2000 – 2001), dla III etapu edukacyjnego – *Globetrotter*, Wydawnictwo WSiP (2002 – 2004), dla I etapu edukacyjnego – *Leo English*, Wydawnictwo Leonardo School (2006 – 20013). Posiada rozległe doświadczenie



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

w prowadzeniu zajęć dla nauczycieli w ramach szkoleń INSETT, szkoleń projektowych i studiów podyplomowych zarówno w Polsce, jak i w Rosji (szkolenia prowadzone przez British Council) i na Węgrzech (Hornby Summer School). Jest autorką serii produktów edukacyjnych do nauki języka angielskiego we wczesnych etapach edukacji *Leo English Play and Learn* (2013 – 2014). Jej zainteresowania zawodowe obejmują nauczanie dzieci języka angielskiego, łączenia treści przedmiotowych (w tym kulturowych) z nauką języka obcego, rozwijanie efektywnych metod pracy z młodym uczniem, poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań dla edukacji językowej.



II. Założenia programu nauczania

Program ma stanowić odpowiedź na problemy zdiagnozowane w polskim szkolnictwie. Umożliwi on częściowe zniwelowanie tych problemów w oparciu o wspieranie rozwoju krytycznego myślenia u uczniów oraz integrację nauki języków obcych z podstawą programową I etapu edukacyjnego.

Program nauczania i obudowa dydaktyczna pozwoli na zmianę myślenia o polskiej szkole ze szkoły „wiedzy” na szkołę „myślenia”, umożliwi zmianę utartych schematów myślowych – z zadawanych dzieciom pytań zamkniętych: ile?, kiedy? na otwarte: dlaczego?, co?, jak?, czy?, co sądzicie?, a co by było, gdyby?, rozwijając ich kreatywność. Realizacja tej idei doskonale sprawdzi się na I etapie edukacyjnym, w którym wszystkie treści nauczania wzajemnie się łączą, przenikają i uzupełniają. Program jest ściśle powiązany z zalecanymi warunkami i sposobem realizacji podstawy programowej.

Program „Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej” zakłada także poszanowanie zasady równości płci i będzie zawierał elementy przełamujące schematy w podejściu do różnicowania aktywności na męskie i damskie od najmłodszych lat. Jest to związane z ideą wychodzenia naprzeciw talentom i uzdolnieniom dzieci, bez „filtrowania” ich przez postrzeganie płci. Dziewczynki będą zachęcane do aktywności sportowych, zręcznościowych i zadań logicznych. Chłopcy będą mieli możliwość realizacji swoich uzdolnień językowych oraz aktywności ruchowych standardowo przypisywanych dziewczynkom typu taniec lub też ekspresji kulturalnej przez działania plastyczne lub muzyczne. W ramach uatrakcyjnienia aktywności na lekcjach i uczenia przez działanie (także w zakresie przyswajania języka obcego) u dziewczynek będzie kształtowane myślenie przestrzenne i zdolności konstrukcyjne, między innymi przez zachęcanie do zabawy klockami i na równi z chłopcami konstruowanie budowli. W ramach obudowy dydaktycznej, która jest kompatybilna z niniejszym programem, powstały między innymi filmy edukacyjne z udziałem chłopców, w których twórczo i z zaangażowaniem przygotowują posiłki, poznając arkana kuchni. Takie podejście do aktywności dzieci jest ściśle związane z aspektami rozwoju emocjonalnego i poszanowaniem ich wolnych wyborów aktywności bez obciążania funkcjonującymi społecznie schematami, wzorcami bądź uprzedzeniami. W przeciwnym razie u dzieci wychodzących poza wspomniane schematy zainteresowań powstaje poczucie inności, braku akceptacji, co może w konsekwencji rodzić zmniejszenie poczucia własnej wartości i wycofaną postawę w kontaktach interpersonalnych. Warto dodać, iż jednym ze współautorów obudowy dydaktycznej, a co za tym idzie proponowanych aktywności, jest nauczyciel mężczyzna. W ocenie autorów projektu jest to ważna wartość dodana w świetle sfeminizowanego zawodu nauczyciela.



III. Teoretyczna podstawa koncepcji programu

Teoretyczną podstawę koncepcji programu „Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej” stanowią tezy konstruktywistycznego ujmowania procesu uczenia się i nauczania.¹

Konstruktywizm to zbiór koncepcji i twierdzeń określanych jako teoria o ograniczeniach ludzkiego poznania, o subiektywizmie poznania, trudnościach w osiągnięciu ostatecznej prawdy oraz o zmienności. Określeniem konstruktywizm obejmuje się przede wszystkim twierdzenia wyartykułowane najdobitniej przez Piageta, Wygotskiego, a także Brunera. Jerome Bruner² dokonuje porównania i syntezy myśli Piageta i Wygotskiego w kontekście właśnie twierdzeń konstruktywizmu. Według Piageta, jeżeli świat nie może być poznawany bezpośrednio, ale tylko przez pośrednictwo operacji logicznych, nasza wiedza jest konstrukcją, konstrukcją, która ma być testowana w działaniu – zarówno przez skuteczność działania, jak i rozumienie świata.

Konstruktywistyczna perspektywa ujmowania nauczania i uczenia się akcentuje aktywność uczącego się, w wyniku której podmiot buduje swą rzeczywistość³. Uczący się aktywnie konstruuje własną wiedzę, a nie przyswajają jej jako przekazaną przez nauczycieli, gdyż ludzie nie są rejestratorami informacji, ale budowniczymi struktur własnej wiedzy.

Szczegółowe założenia konstruktywizmu, jako teorii wiedzy i poznawania, można sformułować następująco:

- wiedza nie jest „poza nami” i nie czeka, aby być odkrytą; rzeczywistość nie istnieje oddzielnie od obserwatora, jest to jakaś jedność; to obserwator tworzy znaczenie tego, co widzi, a dalej wiedzę o tym, co widzi, a jeszcze dalej świat, w którym żyje;
- opierając się na współczesnej psychologii, filozofii i antropologii, teoria ta opisuje wiedzę jako czasowo zdeterminowaną, rozwojową, wewnątrznie konstruowaną, kulturowo i społecznie uwarunkowaną, a nawet jako subiektywną kategorię;
- wiedza jest konstrukcją zbudowaną przez podmiot poznający, ale jest ona także konstruowana społecznie;
- wiedza nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń; wiedza to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób; wiedza to także uczucia i interpretacje; wiedza to nieustanna interpretacja znaczenia zdarzeń i zjawisk.

¹ Stanisław Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), WSP ZNP, Warszawa 2000.

² Jerome Bruner, *Kultura edukacji*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010.

³ Tamże, str. 3 i nast.



W kontekście sformułowanych wyżej twierdzeń dotyczących wiedzy i poznawania podstawowe tezy konstruktywizmu jako teorii uczenia się można ująć następująco:

- nie jest to teoria nauczania – ale może sugerować nam zdecydowanie inne podejście do nauczania w stosunku do tych, które możemy obserwować w większości szkół i uczelni;
- jest to teoria wiedzy i uczenia się: opisuje zarówno to, jak to jest, że wiemy coś i to, w jaki sposób dochodzi się do wiedzy;
- uczenie się z takiej perspektywy jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz;
- uczenie się to proces konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli; jest to proces nieustannego negocjowania znaczeń poprzez uczenie się i pracę w grupie oraz dyskurs;
- w konstruktywizmie zakłada się nieco odmienne rozumienie środowiska uczenia się: środowisko to także wszystko to, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie, to wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się, a także relacje między uczącym się a przedmiotem poznawania.

Konstruktywizm jest najbardziej znaczącym ostatnio trendem w edukacji odnoszonym do dynamicznej relacji między tym, jak nauczyciele uczą, a jak uczą się uczniowie. Jak jednak przekładają się zasady konstruktywizmu na podstawowe twierdzenia pedagogicznego oddziaływania? Pierwszą zasadą jest stawianie problemów odpowiednich (zwłaszcza atrakcyjnych) dla uczniów. Druga zasada dotyczy organizowania nauczania wokół jakichś podstawowych pojęć. Mogą to być problemy, pytania czy sytuacje. Uczniowie bardziej angażują się w zagadnienia prezentowane całościowo. Dla wielu osób uczących się budowanie całości z bardzo szczegółowych zagadnień omawianych odrębnie jest wielką trudnością. Kolejna zasada jest chyba najbardziej definicyjna ze względu na założenia konstruktywizmu. Postuluje się poszukiwanie i docenianie uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia. Świadomość uczniowskiej wiedzy potocznej (osobistych punktów widzenia i przekonań) pozwala nauczycielom na osadzanie czynności uczenia się w kontekście wiedzy uczniów, będą one wtedy dla nich bardziej znaczące.

Konsekwencją realizacji wyżej wskazanej zasady jest postulat uwzględniania posiadanej już przez uczniów wiedzy w programie nauczania, co pozwoliłoby nauczycielom na budowanie pomostu między obecnym rozumieniem danych zagadnień przez uczniów a rozumieniem bardziej złożonym. Zdobywanie wiedzy – głębszego rozumienia – zachodzi w głowie ucznia, nauczyciel stwarza uczniom tylko możliwości działań poznawczych. W naturalny sposób z powyższej zasady wynika ostatni postulat konstruktywizmu, aby oceniać wyniki ucznia w kontekście procesu kształcenia oraz zapewnionych warunków.

Tu wyłaniają się pewne konsekwencje dla nauczycielskich zachowań edukacyjnych. Jak zatem będzie się zachowywał taki konstruktywistyczny nauczyciel? Będzie to przede wszystkim nauczyciel, który inspiruje i akceptuje autonomię uczniów oraz ich inicjatywę w uczeniu się. Chodzi tu głównie o stwarzanie klimatu i inspirowanie uczących się do stawiania pytań, do projektowania działań, które odpowiadałyby na te pytania. Interesuje się on i próbuje poznać rozumienie pojęć przez uczniów, zanim przedstawi



im własne rozumienie danych pojęć. Zwykle bowiem rozpoczynanie zajęć od prezentacji materiału przez nauczyciela prowadzi do nawyku oczekiwania od niego jedynej poprawnej odpowiedzi, co w efekcie prowadzi do zamykania przed wieloma uczniami drogi do uczenia się rozumowania. Zakłada się, że takie postępowanie będzie sprzyjać rozwijaniu odpowiedzialności za własne uczenie się. Taki nauczyciel wykorzystuje surowe dane, podstawowe źródła wraz innymi materiałami fizycznymi oraz interaktywnymi. Pozwala to na budowanie własnego rozumienia badanych zagadnień, formułowanie uogólnień, by później móc konfrontować je z innymi opiniami. Ważne, aby nauczyciel, prezentując zadania do wykonania przez uczniów, posługiwał się terminologią z zakresu nauk poznawczych, jak np.: sklasyfikuj, uporządkuj, analizuj, postaw hipotezę, utwórz, skonstruuj, itp.

Konsekwencją wdrażania do poczucia większej odpowiedzialności za własne uczenie się jest zgoda na to, aby uczący się mieli wpływ na kierowanie procesem nauczania, zmianę strategii nauczania czy zmiany w doborze materiału nauczania. Inspiruje to ich do udziału w dialogu, zarówno z samym nauczycielem, jak i z rówieśnikami. Ma to też duże znaczenie dla uczniowskich poszukiwań poprzez zadawanie przemyślanych, otwartych pytań, zachęca uczących się do wzajemnego zadawania pytań. Wreszcie nauczyciel wdrażający zasady konstruktywistycznego podejścia do nauczania angażuje uczących się w doświadczanie różnych sytuacji, mogących powodować konflikty z przyjętymi przez nich założeniami. Taki nauczyciel, jak wyżej opisany, przede wszystkim jednak pielęgnuje naturalną ciekawość uczniów jako najcenniejszy motyw samodzielnego uczenia się. Dodać jeszcze należy, że konstruktywistyczne nauczanie wymaga od nauczyciela znacznie głębszego rozumienia przedmiotu nauczania niż przy nauczaniu transmisyjnym (podającym). Dotyczy to przede wszystkim różnych sposobów interpretacji i prezentacji określonych pojęć czy zasad oraz różnych sposobów dochodzenia do danego pojęcia czy zasady, zależnie od stanu wiedzy i preferowanych przez uczniów stylów pracy. Dzieje się tak przede wszystkim ze względu na wspomnianą wyżej zasadę całościowego podejścia do problemu. Pojawia się tu także wyzwanie dla nauczycielskich umiejętności pedagogicznych. Co więcej, takie konstruktywistyczne zajęcia w realizacji mogą czasem dotyczyć daleko szerszych zagadnień niż te zaplanowane w projekcie. Dotyczy to nie tylko obszarów danej dziedziny, ale także dziedzin z daną dyscypliną pokrewnych.

Uczenie się jest zatem pojmowane jako aktywny proces konstruktywistyczny, w którym każda nowa wiedza powstaje w oparciu o wiedzę i doświadczenie zdobyte wcześniej, przy czym wykorzystuje je i jednocześnie zmienia. Tylko więc taka osoba, która potrafi uczyć się samodzielnie i na własną odpowiedzialność, będzie uczyć się efektywnie. Do uwarunkowań niezbędnych dla efektywnego i autonomicznego procesu uczenia się należą pewne cechy osobowościowe, wśród których można wyróżnić m.in.:

- akceptację samego siebie i zaufanie do własnych możliwości przyswajania nowej wiedzy,
- motywację wewnętrzną i zewnętrzną,
- akceptację samodzielności w procesie uczenia się,
- umiejętność wyznaczania sobie celów,
- systematyczne planowanie własnej drogi uczenia się, o ile uczenie się nie jest wytyczone przez materiały dydaktyczne,
- ocenę wyników własnej nauki.

Uczenie się według dydaktyki konstruktywistycznej to proces polegający na interakcjach między nauczycielem a uczącym się. Uczniowie aktywnie konstruują własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Nie rejestrują informacji, ale budują struktury wiedzy z dostępnych informacji. W konsekwencji konstruktywizm akcentuje proces, w wyniku którego uczniowie tworzą i rozwijają własną wiedzę. Jedną z najpoważniejszych konsekwencji praktycznych takich przesłanek jest założenie, że w tworzeniu programów nauczania bardziej niż o dostosowanie ich do możliwości uczniów, należy dbać o to, aby były one wyzwaniem dla dotychczasowego rozumienia świata. Uczenie się z punktu widzenia dydaktyki konstruktywistycznej jest procesem interaktywnym, w czasie którego nauczyciel i uczniowie uczestniczą aktywnie w tym samym przedsięwzięciu, lecz obserwują je z różnych perspektyw. Do postępów w uczeniu się dochodzi poprzez tzw. konstrukcję, rekonstrukcję oraz dekonstrukcję⁴. Konstrukcja oznacza wynalezienie, stworzenie od nowa wiedzy. Rekonstrukcję zdefiniować można jako (ponowne) odkrycie, wypróbowanie wiedzy. Natomiast dekonstrukcja to badanie, ujawnianie i odrzucenie dotychczasowej wiedzy.

Poniższa tabela ilustruje bliżej perspektywy krytycznego procesu poznawczego.

Fazy krytycznego procesu poznawczego				
		Dochodzenie do konstrukcji	Stosowanie metod	Praktyczność
Działanie dydaktyczne	Konstrukcja	wynajdowanie ↑ kreatywność innowacja produkcja modyfikacja wypróbowanie	uzasadnianie ↑ wariacja kombinacja transfer	tworzenie ↑ dla poszczególnych osób dla grup funkcjonalność pod warunkiem samookreślenia i poczucia własnej wartości
	Rekonstrukcja	odkrywanie ↑ transfer zastosowanie przejęcie powtórzenie naśladowanie dopasowanie	uogólnianie ↑ porządek wzór modele	dowiadywanie się ↑ dla poszczególnych osób dla grup funkcjonalność pod warunkiem własnego działania
	Dekonstrukcja	ujawnianie ↑ analiza niepełności nieprzewidzianego nieuświadomionego	powątpiewanie ↑ pominięcie uproszczenie uzupełnienie krytyka	krytykowanie ↑ dla poszczególnych osób dla grup funkcjonalność pod warunkiem ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych

⁴ Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.



Z punktu widzenia dydaktyki konstruktywistycznej okazuje się, iż uczniowie powinni planować swój proces uczenia się wspólnie z nauczycielem. Mają oni wszelkie przesłanki ku temu, aby na nowo, po swojemu kształtować swoją wiedzę przy zastosowaniu własnych indywidualnych strategii uczenia się, a także odpowiednich metod zaplanowanych i wdrożonych przez nauczyciela. Tradycyjne spojrzenie na proces uczenia się związane z wyobrażeniem o uczącym się jako o niezapisanej kartce papieru lub o tzw. pustej butelce, do której należy nalać trochę tej „prawidłowej” (z punktu widzenia nauczyciela) wiedzy, nie pozostawia przestrzeni dla samookreślenia ucznia, a za tę wiedzę odpowiedzialność ma teoretycznie ponosić nauczyciel. W tradycyjnym podejściu to nauczyciel uważany jest za tego, który wie lepiej, ale według dydaktyki konstruktywistycznej spełnia on inną funkcję, a mianowicie moderatora, doradcy czy wizjonera i osoby, która wie więcej, ale nie tzw. mądrali (z niem. *Besserwisser*).

Wymienić należy zatem kilka ważnych cech, które definiują pracę uczniów jako pracę/naukę o charakterze konstruktywistycznym:

- umożliwia ona uczenie się zorganizowane samodzielnie z dużym stopniem autonomii,
- daje szansę na powtarzalny i zrozumiały proces uczenia się zakończony sukcesem,
- pozwala na wspólne planowanie i badanie procesu uczenia się przez nauczyciela i ucznia,
- zapewnia przekazywanie informacji zwrotnej oraz wdrażanie systemowego oceniania,
- otwiera możliwość pracy różnymi metodami, względnie dochodzenia do wiedzy różnymi drogami,
- daje szansę na zmianę roli ucznia: im bardziej uczniowie występują jako „dydaktycy” na lekcji, tym łatwiej mogą wchodzić w różne inne role np. uczestnika, obserwatora, głównego bohatera i co za tym idzie wzmacniać swój potencjał w zakresie podejmowania samodzielnego działania, odpowiedzialności za swój proces uczenia się oraz wzrost poczucia wartości.

W kształceniu o charakterze konstruktywistycznym zmiana roli ucznia nie oznacza oczywiście, że rola nauczyciela w procesie nauczania będzie traciła na wartości. Staje się ona raczej bardziej kompleksowa. Nauczyciele odczuwają pewną ambiwalencję związaną ze zmieniającą się swoją rolą. Z jednej strony ponoszą odpowiedzialność za to, co dzieje się w procesie uczenia się i często mówi się, że tak sukcesy, jak i porażki i niepowodzenia uczniów, to głównie domena nauczycieli. Z drugiej jednak strony nie mogą tylko i wyłącznie oni sami gwarantować sukcesów w nauczaniu. Stąd tak ważne jest, aby włączać uczniów do współodpowiedzialności za swoje uczenie się, bo tylko wówczas można mieć nadzieję na sukcesy dydaktyczne.

Jak wspomniano na początku tego rozdziału ważnym elementem w procesie uczenia się według teorii konstruktywizmu poznawczego jest wzajemne oddziaływanie treści i relacji.⁵ Dydaktyka mająca takie aspiracje powinna być dydaktyką relacji, ponieważ relacje międzyludzkie i interakcje w procesie nauczania i uczenia się są decydujące dla osiągnięcia sukcesu w procesie uczenia się. I nie chodzi tutaj o to, aby nauczyć się czegoś na pamięć lub zdać test bądź egzamin, lecz o stworzenie takiego klimatu uczenia się, który opierać się powinien na uznaniu, wzajemnym rozwoju oraz wspieraniu umiejętności komunikowania się.

⁵ także str. 31 i nast.

Jak może praktycznie wyglądać taka dydaktyka relacji? Uczennica, powiedzmy Marysia, uczy się przede wszystkim dla nauczycielki i odczuwa przyjemność z uczenia się, ponieważ nauczycielka wprowadza na lekcjach elementy dydaktyki relacji. Gdy nauczycielka chce, aby Marysia np. dobrze przyswoiła sobie umiejętność czytania i pisanie, to może to uczynić poprzez pozytywne nastawienie do niej i pozytywne motywowanie jej do ukształtowania odpowiedniej postawy czytelniczej. I wówczas nie mówi do niej: „Marysiu, musisz więcej czytać!” lecz raczej: „Marysiu, doceniam bardzo to, jak pomagasz nam swoimi pomysłami. Nie chciałabyś przedstawić klasie jakiegoś tekstu? Co sądzisz o tym, gdybyśmy go razem wyszukały?”. Marysia docenia to, że ma z nauczycielką dobrą, osobistą i pełną wzajemnego szacunku relację. Z pewnością nie odmówi wspólnego wyszukania tekstu. W ten sposób Marysia poznaje nauczycielkę nie tylko jako przyjazną sobie osobę, ale również akceptuje wymagania nauczycielki jako odpowiednie dla jej rozwoju.

Nauczyciel powinien myśleć o procesie kształcenia w sposób systemowy, czyli kłaść nacisk na to, jak uczniowie funkcjonują w środowisku rodzinnym, w zespole klasowym, w szkole i społeczeństwie i wnikliwie obserwować swoich uczniów i przede wszystkim nie zaniedbywać relacji i prawidłowego komunikowania się z uczniami. Jeśli nie będą tego czynić, to:

- przeoczą szansę na poprawę klimatu uczenia się (np. konieczności pokazywania większego szacunku), a tym samym procesu uczenia się wszystkich uczniów (np. więcej zaangażowania),
- nie docenią swojej zdolności do zmiany, która leży u podstaw refleksji o relacjach systemowych i może doprowadzić do bardziej efektywnego komunikowania się z uczniami,
- zapomną o swoich osobistych zasobach, które mogą pomóc w rozwiązaniach problemów dydaktycznych, np. na płaszczyźnie komunikacji międzyludzkiej (w myśl zasady: zacznij naprawiać błędy od siebie),
- będą łatwiej przypisywać winę za niedociągnięcia innym, zamiast ujrzeć siebie samych jako część systemu i tę swoją część zmienić.

Warto obserwować wzajemne oddziaływania, wzajemne nastawienia oraz działania i poddawać je nieustającej refleksji.

Kształcenie konstruktywistycznego myślenia krytycznego ma też aspekt wychowawczy. Człowiek zdolny do takiego myślenia szanuje innych, potrafi rozwiązywać konflikty, jest tolerancyjny, panuje nad własnymi negatywnymi emocjami. Cechy te są we współczesnym świecie bardzo potrzebne i powinny być kształtowane już od najmłodszych lat.

Powiązanie treści wczesnoszkolnych z językiem obcym to:

1. budowanie świadomości, że język obcy nie jest oddzielnym „szkolnym przedmiotem”, tylko częścią systemu wiedzy i umiejętności potrzebnych do poznawania i rozumienia świata;
2. w tym sensie jest to również sposób na rozwijanie samodzielności uczniów – dzieci same mogą sięgać po wiedzę – również tę przedstawianą w innych językach.

Krytyczne myślenie buduje samodzielność ucznia i prowadzi do zmiany roli ucznia i nauczyciela. Myślenie twórcze uczy „konstruowania”, a nie „odtworzenia” wiedzy. Rozwijanie inteligencji emocjonalnej



buduje poczucie wartości każdego ucznia i umacnia pozytywne relacje między uczniem i nauczycielem. Nauczanie poprzez takie techniki pracy jak: nauczanie polisensoryczne, mnemotechniki, piktogramowe przedstawianie treści, nauczanie przez działanie – pozwalają na wdrażanie założeń programowych we wczesnym etapie edukacji. Poprzez różnorodność stosowanych technik staramy się dotrzeć do każdego dziecka i do jego/jej specyficznych potrzeb we wczesnych etapach rozwoju. Działania twórcze w czasie procesu edukacyjnego wymagają od dzieci podejmowania wielu drobnych decyzji, np.: „ile oczu będzie miał mój robot i dlaczego”. W konsekwencji dzieci uczą się uzasadniać swoje wybory i nabierają poczucia sprawczości. Przekonanie „to ja kreuję swoją pracę, a dalej swoją rzeczywistość” w konsekwencji może przyczynić się do większej kontroli nad własnym życiem edukacyjnym i zawodowym oraz do brania odpowiedzialności za nie, jak również większej aktywności i odpowiedzialności za kontakty interpersonalne. Dziecko od najmłodszych lat staje się uczestnikiem procesu uczenia i komunikowania, a nie biernym odbiorcą. Takie podejście do nauczania ma ogromną wagę w kształtowaniu świadomych, aktywnych postaw życiowych.



IV. Innowacyjność programu „Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej”

Elementy innowacyjności

1. Integracja treści edukacji wczesnoszkolnej i języka obcego. Uczymy podobnych treści na lekcjach ogólnych i lekcjach języka angielskiego (język obcy jest integralną częścią edukacji i służy również poznawaniu i rozumieniu świata).
2. Aktywności nakierowane na rozwój krytycznego myślenia (pytamy „dlaczego” lub „po co” coś robimy, zachęcamy dzieci do stawiania pytań i rozumowania).
3. Aktywności nakierowane na rozwój twórczego myślenia (myślenie twórcze, czyli kreatywne – umiejętność generowania nowych pomysłów i oryginalnych treści).
4. Aktywności nakierowane na rozwój inteligencji emocjonalnej (bierzemy pod uwagę swoje własne uczucia i uczucia osób z naszego otoczenia – rozumiemy własne uczucia, motywację i powody postępowania innych).
5. Nauczanie polisensoryczne (w tym również ruch, czyli uczenie się poprzez zmysły i ruch).
6. Użycie nowoczesnych strategii uczenia się: mnemotechniki (uczymy zapamiętywanie poprzez system skojarzeń, w tym również wizualnych), mapy myśli (zapisywanie lub porządkowanie informacji przy pomocy mapy myśli), metody projektu edukacyjnego, burzy mózgów, użycie piktogramów jako metody wspomagającej uczenie (zapisywanie treści, np. wiersza, przy pomocy obrazków).
7. Aktywności nakierowane na rozwój myślenia matematycznego (myślenie matematyczne rozumiane jako umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozmowań matematycznych).
8. Różnicowanie pracy z 6- i 7-latkami (te same treści są w inny sposób przedstawione 6-latkom, a w inny 7-latkom).
9. Nauczanie przez działanie (uczniowie są zachęceni do robienia eksperymentów, do wykonywania zadań i wyciągania wniosków). Stosowanie różnych metod aktywizujących.



V. Cele kształcenia i wychowania programu „Od dziecięcej ciekawości do ciekawości poznawczej”

Cel główny programu:

- wszechstronny i harmonijny rozwój uczniów w oparciu o ideę myślenia krytycznego i inteligencji emocjonalnej oraz o nauczanie języka angielskiego w oparciu o integrację z edukacją wczesnoszkolną.

Cele szczegółowe programu:

- rozwijanie umiejętności analizowania, porządkowania i wykorzystania informacji przez uczniów,
- zespolenie treści nauczania języka obcego z podstawą programową dla I etapu kształcenia w zakresie edukacji wczesnoszkolnej,
- wspieranie dzieci w procesie nabywania umiejętności, określania i wyrażania własnych potrzeb, jasnego komunikowania się z innymi, wytrwałego dążenia do celu i przewidywania konsekwencji zdarzeń związanych z podjętymi decyzjami,
- rozwijanie kreatywności,
- pobudzanie oryginalności i giętkości myślenia,
- stymulowanie spontaniczności i ekspresyjności,
- nauczanie przez doświadczenie,
- budowanie poczucia własnej wartości/tożsamości,
- nauka współpracy w grupie i podnoszenie wskaźnika zaufania społecznego,
- rozwijanie zdolności myślenia analitycznego,
- rozwijanie zdolności koncentracji (w świecie przepełnionym bodźcami – media, internet, kultura masowa) jako zdolności kluczowej.

1. Treści kształcenia i osiągnięcia

W podstawie programowej kształcenia ogólnego zawarty jest obowiązkowy materiał nauczania (treści nauczania). Nowa podstawa programowa formułuje treści nauczania efektów kształcenia opisane w for-



mie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego.

Analizując podstawę programową wychowania przedszkolnego, nie sposób nie zauważyć, że jest ona tak skonstruowana, by treści kształcenia i wychowania realizowane na kolejnym etapie edukacyjnym (czyli w szkole podstawowej) stanowiły kontynuację i rozszerzenie edukacji przedszkolnej.

W zakresie umiejętności językowych dziecko kończące przedszkole:

- prowadzi rozmowę z dorosłymi i rówieśnikami,
- zadaje pytania i udziela odpowiedzi w obrębie danego tematu,
- zadaje pytania, by zaspokoić ciekawość poznawczą,
- rozumie znaczenia wyrazów w zależności od ich kontekstu sytuacyjnego,
- samorzutnie, płynnie wypowiada się na tematy mu bliskie,
- śledzi tok dłuższych wypowiedzi i je rozumie,
- formułuje spójne wypowiedzi inspirowane np. słuchanym tekstem,
- układa krótkie zdania,
- stosuje w mowie elementy techniki języka mówionego,
- wykonując polecenia i zadania, potrafi postępować zgodnie z instrukcją,
- wyróżnia głoski w słowach,
- wyodrębnia głoski w nagłosie, wygłosie i w środku wyrazu,
- dzieli słowa na sylaby, sylaby na głoski,
- liczy litery w wyrazach,
- składa i odczytuje krótkie napisy,
- interesuje się książkami i czytaniem,
- kreśli elementy literopodobne i inne wzory,
- interesuje się pisaniem.

W zakresie rozwoju umysłowego i edukacji matematycznej dziecko kończące przedszkole:

- rozumie pojęcia związane z orientacją położenia przedmiotu (na, między, poza, pod, nad, wyżej, niżej, na prawo, na lewo, naprzeciw, w środku, wewnątrz, na zewnątrz itp.),
- rozumie pojęcia związane z orientacją w przestrzeni (do przodu, do tyłu, na dół, do góry, za siebie, przed siebie, na wprost itp.),
- liczy i przelicza na konkretach,
- określa wielkości przedmiotów,
- różnicuje pojęcia: ciężki – ciężko, lekki – lekko itp.,
- wie, na czym polega pomiar długości,
- używa wyrażień, określających czas (krótko, długo, potem, najpierw itp.),
- określa pory dnia, dni tygodnia, kolejność miesięcy w roku,



- klasyfikuje i porządkuje przedmioty i zbiory według określonego kryterium lub liczby elementów,
- przelicza elementy zbioru w zakresie 10,
- porównuje liczebności zbiorów,
- posługuje się liczebnikami porządkowymi,
- liczy w przód i w tył w zakresie 10,
- wyznacza wynik dodawania i odejmowania w zakresie 10,
- majsterkuje, buduje z klocków.

W zakresie ekspresji muzycznej i plastycznej dziecko kończące przedszkole:

- śpiewa piosenki o prostej linii melodycznej z repertuaru dziecięcego oraz łatwe piosenki ludowe,
- wykonuje płąsy lub odtwarza proste kroki taneczne do utworu muzycznego,
- dostrzega w utworach muzycznych zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięków,
- improwizuje ruchem muzykę,
- korzystając z instrumentów perkusyjnych lub innych, tworzy muzykę,
- potrafi w skupieniu słuchać muzyki o różnym charakterze,
- rozróżnia i nazywa kolory,
- wie, jak nazywają się podstawowe przybory do rysowania, wycinania i malowania oraz materiały plastyczne, potrafi się nimi posługiwać,
- prawidłowo rozmieszcza rysunek na kartce, porządkując przestrzeń (góra – dół),
- w swoich pracach plastycznych uwzględnia kształt, wielkość, barwę, układ, fakturę, proporcje,
- przejawia zainteresowanie techniką, malarstwem, rzeźbą i architekturą (w tym także architekturą zieleni i architekturą wnętrz).

W zakresie rozwoju zainteresowania otaczającym środowiskiem i przyrodą dziecko kończące przedszkole:

- jest dociekliwe i wykazuje duże zainteresowanie wobec tego, co nowe i nieznanne,
- chętnie poznaje świat wszystkimi zmysłami,
- potrafi nazwać rośliny i zwierzęta żyjące np. na polu, na łące, w lesie,
- wie, co jest potrzebne roślinom do wzrostu i zwierzętom do prawidłowego rozwoju,
- wie, jakie zmiany zachodzą w przyrodzie oraz w życiu roślin i zwierząt w kolejnych porach roku,
- podejmuje próby obserwacji zmian zachodzących w otoczeniu społecznym i przyrodniczym,
- przeprowadza proste doświadczenia, obserwacje, eksperymenty,
- wykazuje zainteresowania badawcze,
- potrafi samodzielnie i bezpiecznie zorganizować sobie czas wolny,
- unika miejsc i sytuacji niebezpiecznych,
- próbuje przewidywać skutki swoich zachowań,

- umie się przedstawić, zna swój adres zamieszkania, wie komu można udzielać tych informacji,
- wie, jak nazywa się miejscowość, w której mieszka,
- rozpoznaje hymn Polski, nazywa symbole narodowe,
- zna podstawowe zasady bezpieczeństwa w poruszaniu się po drogach,
- wie, jak należy zachować się w środkach transportu oraz obiektach użyteczności publicznej, a także w kinie, teatrze, na koncercie,
- przestrzega ustalonych umów i zasad,
- nawiązuje i podtrzymuje kontakty społeczne z rówieśnikami,
- podejmuje nowe formy aktywności,
- ocenia postępowanie swoje i innych.

W zakresie sprawności ruchowej dziecko kończące przedszkole:

- jest świadome, że należy dbać o swoje zdrowie, poprzez właściwe odżywianie się i aktywność ruchową,
- wie, że konieczne są wizyty u lekarza i przyjmowanie leków w różnych postaciach, ale tylko pod kontrolą dorosłych,
- jest sprawne ruchowo bądź sprawne na miarę swoich możliwości,
- uczestniczy w zespołowych grach i zabawach ruchowych,
- samodzielnie organizuje sobie w sposób aktywny czas wolny,
- wie, gdzie można się bezpiecznie bawić,
- korzysta zgodnie z przeznaczeniem z urządzeń rekreacyjnych na placu zabaw.

Dziecko kończące przedszkole spontanicznie podejmuje wiele aktywności. Jest bardzo twórcze i kreatywne. Ma mnóstwo pomysłów. Chętnie podejmuje działania w zespole, grupie. Chętnie odgrywa różne scenki, prowadzi „wymyślone na poczekaniu” dialogi, odgrywa teatrzyki, wcielając się w role. Spontanicznie improwizuje ruchem melodie i piosenki. Potrafi zorganizować sobie miejsce pracy i zadbać o porządek po jej zakończeniu. Dbą o swoje rzeczy i lubi być samodzielne. Można mu już powierzać proste obowiązki, np. związane z utrzymaniem porządku na półce z zabawkami czy obowiązek podlewania kwiatków w jego pokoju. Jest to bardzo dobry moment, by rozpocząć wdrażanie dziecka do systematyczności, wyrabiania nawyków i świadomego przejmowania odpowiedzialności za swoje postępowanie. Treści kształcenia zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego są ściśle powiązane z podstawą programową wychowania przedszkolnego. Można powiedzieć, że są jej rozszerzeniem. Nastąpiła tylko zmiana w grupowaniu. Treści kształcenia podzielono na konkretne edukacje i zapisano w formie efektów kształcenia. Poniższa tabela przedstawia efekty kształcenia w kontekście zakończenia kształcenia w klasach 1 – 3 oraz przykłady umiejętności uczniów na wejściu do następnego etapu edukacyjnego, czyli na początku klasy czwartej. Efekty kształcenia są zgodne z podstawą programową i osiągnięte metodami aktywnej pracy uczniów z wykorzystaniem analizy, wnioskowania i dostrzegania korelacji.

Edukacja polonistyczna	
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):
<p>1) korzysta z informacji:</p> <p>a) uważnie słucha wypowiedzi i korzysta z przekazywanych informacji na koniec klasy III</p> <p>b) rozumie sens kodowania oraz dekodowania informacji; odczytuje uproszczone rysunki, piktogramy, znaki informacyjne i napisy, zna wszystkie litery alfabetu, czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci i wyciąga z nich wnioski,</p> <p>c) wyszukuje w tekście potrzebne informacje i w miarę możliwości korzysta ze słowników i encyklopedii przeznaczonych dla dzieci,</p> <p>d) zna formy użytkowe: życzenia, zaproszenie, zawiadomienie, list, notatka do kroniki; potrafi z nich korzystać;</p> <p>2) analizuje i interpretuje teksty kultury:</p> <p>a) przejawia wrażliwość estetyczną, rozszerza zasób słownictwa poprzez kontakt z dziełami literackimi,</p> <p>b) w tekście literackim zaznacza wybrane fragmenty, określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów,</p> <p>c) czyta teksty i recytuje wiersze, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji,</p> <p>d) ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat,</p>	<ul style="list-style-type: none"> – układa krótką wypowiedź pisemną (życzenia, zaproszenie, ogłoszenie, list, opowiadanie, opis), przestrzegając zasad kompozycyjnych, gramatycznych i językowych, – opowiada ciąg dalszy historii/sytuacji przedstawionej na reprodukcji, – dokonuje przekładu intersemiotycznego, np. tworzy plakat, – redaguje tekst, unikając powtarzania wyrazów, – czytając głośno i wyraziście, właściwie akcentuje wyrazy, wprowadza pauzę, stosuje odpowiednią intonację, – stosuje w opowiadaniu określenia porządkujące zdarzenia w czasie, – podaje wyrazy przeciwstawne do podanych, – rozpoznaje podstawowe części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik), – recytuje teksty poetyckie, podejmując próbę ich głosowej interpretacji, – słucha z uwagą wypowiedzi innych, prezentuje własne zdanie i uzasadnia je, – określa temat i główną myśl tekstu literackiego, – omawia akcję i wyodrębnia wydarzenia, – identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi (autora, narratora, czytelnika, słuchacza), – odbiera teksty kultury na poziomie dosłownym i podejmuje próbę odbioru tekstu na poziomie przenośnym,



<p>3) tworzy wypowiedzi:</p> <p>a) w formie ustnej i pisemnej: kilkudzaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie,</p> <p>b) dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych,</p> <p>c) uczestniczy w rozmowach, także inspirowanych literaturą: zadaje pytania, udziela odpowiedzi, prezentuje własne zdanie i formułuje wnioski; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych,</p> <p>d) dba o kulturę wypowiadania się; poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym; stosuje formy grzecznościowe,</p> <p>e) rozumie pojęcia: wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie; dostrzega różnicę pomiędzy literą i głoską; dzieli wyrazy na sylaby; oddziela wyrazy w zdaniu, zdania w tekście,</p> <p>f) pisze czytelnie i estetycznie (przestrzega zasad kaligrafii) i dba o poprawność gramatyczną, ortograficzną oraz interpunkcyjną,</p> <p>g) przepisuje teksty, pisze z pamięci i ze słuchu,</p> <p>4) wypowiada się w małych formach teatralnych:</p> <p>a) uczestniczy w zabawie teatralnej, ilustruje mimiką, gestem, ruchem zachowania bohatera literackiego lub wymyślonego,</p> <p>b) rozumie umowne znaczenie rekwizytu i umie posłużyć się nim w odgrywanej scenie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – formułuje przesłanie zawarte w tekście literackim i wyciąg wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście, – wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i stara się odnaleźć informacje wyrażone pośrednio (ukryte), – podaje wyrazy bliskoznaczne do podanych słów, – rozpoznaje w tekście formy liczb, osób, czasów i rodzajów – rozumie ich funkcje w wypowiedzi, – podejmuje próbę pisania z zachowaniem reguł ortograficznych, – przytacza niektóre reguły ortograficzne, wykorzystuje wiedzę o: wymianie głosek w wyrazach pokrewnych oraz w tematach fleksyjnych wyrazów odmiennej, zapisie „nie” z rzeczownikami, przymiotnikami i czasownikami, – poprawnie stopniuje przymiotniki i przysłowki i używa je (proste przykłady), – poprawnie używa znaków interpunkcyjnych: kropki, przecinka, znaku zapytania, wykrzyknika.
--	---

Język obcy nowożytny		
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):	
	Przykłady wymagań podstawowych	Przykłady wymagań ponadpodstawowych
<p>1) wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka;</p> <p>2) reaguje werbalnie i niewerbalnie na proste polecenia nauczyciela;</p> <p>3) rozumie wypowiedzi ze słuchu:</p> <p>a) rozróżnia znaczenie wyrazów o podobnym brzmieniu,</p> <p>b) rozpoznaje zwrotystosowane na co dzień i potrafi się nimi posługiwać,</p> <p>c) rozumie ogólny sens krótkich opowiadań i baśni przedstawianych także za pomocą obrazów, gestów,</p> <p>d) rozumie sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych (także w nagraniach audio i video);</p>	<ul style="list-style-type: none"> – podejmuje działania zmierzające do opanowania języka obcego w stopniu podstawowym, – rozumie polecenia wydawane przez nauczyciela i innych uczniów dotyczące funkcjonowania w obszarze szkoły i nauczania w klasie, – rozumie polecenia wydawane przez nauczyciela i innych uczniów podczas zabawy, prac plastycznych i wspólnie podejmowanych działań, takich jak eksperymenty i projekty edukacyjne, – rozróżnia znaczenie wyrazów o podobnym brzmieniu w stopniu podstawowym, – rozumie treść prostych historyjek, prostych dialogów sytuacyjnych i prostych tekstów informacyjnych, posługuje się zawartym w tekstach słownictwem; – bierze udział w komunikacyjnych ćwiczeniach w parach, – wyraża swoje podstawowe potrzeby dotyczące codziennego funkcjonowania, 	<ul style="list-style-type: none"> – podejmuje działania zmierzające do opanowania języka obcego w stopniu komunikatywnym, – rozumie polecenia wydawane przez nauczyciela i innych uczniów i samodzielnie wydaje polecenia dotyczące funkcjonowania w obszarze szkoły i nauczania w klasie, – rozumie polecenia wydawane przez nauczyciela i innych uczniów i samodzielnie wydaje polecenia podczas zabawy, prac plastycznych i wspólnie podejmowanych działań takich jak eksperymenty i projekty edukacyjne, – rozróżnia znaczenie wyrazów o podobnym brzmieniu w stopniu podstawowym, – rozumie cały tekst historyjki ze słuchu oraz samodzielnie czyta tekst historyjki na głos, relacjonuje wydarzenia i szczegółowo odpowiada na pytania nauczyciela dotyczące historyjki, – rozumie treść prostych historyjek, prostych dialogów sytuacyjnych i prostych tekstów informacyjnych, posługuje się zawartymi w tekstach słownictwem,

<p>4) czyta ze zrozumieniem wyrazy i proste zdania;</p> <p>5) zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytuje wiersze, rymowanki i śpiewa piosenki, nazywa obiekty z otoczenia i opisuje je, bierze udział w miniprzedstawieniach teatralnych;</p> <p>6) przepisuje wyrazy i zdania,</p> <p>7) w nauce języka obcego nowożytnego potrafi korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych;</p> <p>8) współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – udziela prostych odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące historyjek, obrazków, krótkich i prostych tekstów informacyjnych, wysłuchanych treści, obejrzanych krótkich filmów edukacyjnych, – dokonuje prostych wyborów w zakresie sytuacji znanych uczniom z życia codziennego, – bierze udział w krótkich scenkach odtwarzających znany uczniom kontekst językowy np.: kupowanie biletu, zamawianie jedzenia w stołówce, wyrażanie prośby, – dokonuje prostych działań matematycznych, posługując się językiem obcym, – odnajduje proste informacje w prostym tekście autentycznym, – rozwiązuje proste zadanie analityczne opisane w języku obcym, – dopasowuje słowa do obrazków, zaznacza, czy zdania są prawdziwe, uzupełnia krzyżówkę, tabelę i zdania oraz pisze odpowiedzi na pytania, wykorzystując poznane słownictwo i struktury gramatyczne, – korzysta ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych. 	<ul style="list-style-type: none"> – bierze udział w komunikacyjnych ćwiczeniach w parach, podejmuje samodzielne spontaniczne próby komunikacji, – wyraża swoje podstawowe potrzeby dotyczące codziennego funkcjonowania, – udziela odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące historyjek, obrazków, krótkich i prostych tekstów informacyjnych, wysłuchanych treści, obejrzanych krótkich filmów edukacyjnych, – dokonuje prostych wyborów w zakresie sytuacji znanych uczniom z życia codziennego, – bierze udział w krótkich scenkach odtwarzających znany uczniom kontekst językowy np.: kupowanie biletu, zamawianie jedzenia w stołówce, wyrażanie prośby; uzupełnia krótkie scenki o własne wypowiedzi, – dokonuje prostych działań matematycznych, posługując się językiem obcym, – odnajduje proste informacje w prostym tekście autentycznym, – rozwiązuje proste zadanie analityczne opisane w języku obcym, – dopasowuje słowa do obrazków, zaznacza, czy zdania są prawdziwe, uzupełnia krzyżówkę, tabelę i zdania oraz pisze odpowiedzi na pytania, wykorzystując poznane słownictwo i struktury gramatyczne, – samodzielnie opowiada prostą historyjkę na podstawie obrazków, – korzysta ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych.
--	---	---

Edukacja muzyczna	
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):
<p>1) w zakresie odbioru muzyki:</p> <p>a) zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej:</p> <ul style="list-style-type: none"> – śpiewa proste melodie, piosenki z repertuaru dziecięcego; wykonuje śpiewanki i rymowanki; śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym); śpiewa z pamięci hymn narodowy, – odtwarza proste rytmy głosem, – odtwarza i gra na instrumentach perkusyjnych proste rytmy i wzory rytmiczne, – odtwarza i gra na instrumentach melodycznych proste melodie i akompaniamenty, – realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje); realizuje proste schematy rytmiczne (tataizacją, ruchem całego ciała), – wyraża ruchem nastrój i charakter muzyki; tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego, <p>b) rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz),</p> <p>c) świadomie i aktywnie słucha muzyki (wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie) oraz określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja); rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części);</p>	<ul style="list-style-type: none"> – samodzielnie rytmizuje podany tekst (wiersz, wyliczankę) stosując różne wartości rytmiczne, – śpiewa piosenki z taktowaniem na 2 i 3, – akompaniuje do piosenek na instrumentach perkusyjnych i melodycznych, – rozpoznaje polskie tańce narodowe oraz prezentuje podstawowe kroki poloneza i krakowiaka, – improwizuje rytm i melodię do podanych tekstów, – rozpoznaje takie wartości rytmiczne jak: ćwierćnuta, ósemka, ósemka z kropką, szesnastka i potrafi pokazać je ruchem (marsz, bieg, podskoki), – wypowiada się na temat charakteru słuchanego utworu, – rozróżnia brzmienie instrumentów perkusyjnych i nazwać je, – odróżnia głosy męskie od żeńskich, – wskazuje na powtórzenia, podobieństwa i różnice w słuchanym utworze, – podaje nazwy nut na pięciolinii.



2) w zakresie tworzenia muzyki:

- a) wie, że muzykę można zapisać i odczytać,
- b) tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki,
- c) improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad,
- d) wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.



Edukacja plastyczna	
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):
<p>1) w zakresie percepcji sztuki:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk, wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz, b) korzysta z przekazów medialnych; stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora); <p>2) w zakresie ekspresji przez sztukę:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką, korzysta z narzędzi multimedialnych, b) podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne), c) realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (stosując określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych); <p>3) w zakresie recepcji sztuki:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografika, film) i przekazy medialne (telewizja, Internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową, b) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej). 	<ul style="list-style-type: none"> – biegle posługuje się barwami podstawowymi i pochodnymi, ciepłymi i zimnymi, kontrastowymi i dopełniającymi, – posługuje się kreską i plamą dla zilustrowania konkretnego zagadnienia, – wykonuje prace w różnych gamach kolorystycznych, – twórczo posługuje się technikami plastycznymi, – analizuje i interpretuje dowolne dzieła sztuki oraz uzasadnia ich wartość artystyczną, – wykorzystuje w praktyce zdobytą wiedzę i umiejętności, – samodzielnie analizuje i porównuje dzieła sztuki oraz wyraża własne opinie na ich temat.

Edukacja społeczna	
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):
<p>1) odróżnia, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi;</p> <p>2) odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwym i prawdomównym; nie krzywdzi słabszych i pomaga potrzebującym;</p> <p>3) zna podstawowe relacje między najbliższymi; podejmuje obowiązki domowe i rzetelnie je wypełnia; identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami; ma rozeznanie, że pieniądze otrzymuje się za pracę; rozumie, co to jest sytuacja ekonomiczna rodziny, i wie, że trzeba do niej dostosować swe oczekiwania;</p> <p>4) współpracuje z innymi w zabawie, nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz świecie dorosłych; wie, jak należy zachowywać się w stosunku do dorosłych i rówieśników (formy grzecznościowe); rozumie potrzebę utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania; jest chętny do pomocy, respektuje prawo innych do pracy i wypoczynku;</p> <p>5) jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa;</p> <p>6) zna prawa ucznia i jego obowiązki (w tym zasady bycia dobrym kolegą), respektuje je; uczestniczy w szkolnych wydarzeniach;</p> <p>7) zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto); wie, w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność;</p>	<ul style="list-style-type: none"> – współpracuje z rówieśnikami podczas zabawy i nauki, – charakteryzuje pracę w poznanych zawodach, – stosuje w praktyce wiadomości i umiejętności dotyczące zachowania się w ruchu drogowym, – przestrzega zasad higieny, – przeciwstawia się kłamstwu i obmowie, – respektuje prawa i obowiązki dziecka/ucznia, – podaje kilka istotnych informacji na temat miejscowości, w której mieszka, – charakteryzuje symbole narodowe, – rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej, – wzywa pomoc w sytuacji zagrażającej życiu lub zdrowiu, – wskazuje różne źródła informacji o wybranych roślinach i korzysta z nich, – wyjaśnia, dlaczego warto się uczyć i zdobywać nowe umiejętności, – wymienia rodzaje zachowań przyjaznych w stosunku do innych osób,



<p>8) wie, jakiej jest narodowości; wie, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (barwy, godło, hymn narodowy) i najważniejsze wydarzenia historyczne; orientuje się w tym, że są ludzie szczególnie zasłużeni dla miejscowości, w której mieszka, dla Polski i świata; rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej;</p> <p>9) wie, jak ważna jest praca w życiu człowieka; wie, jaki zawód wykonują jego najbliżsi i znajomi; wie, czym zajmuje się np. lekarz, aptekarz, policjant, weterynarz;</p> <p>10) wie, gdzie można bezpiecznie organizować zabawy, a gdzie nie można i dlaczego;</p> <p>11) zna zagrożenia ze strony ludzi; potrafi powiadomić dorosłych o wypadku, zagrożeniu, niebezpieczeństwie; zna numery telefonów: pogotowia ratunkowego, straży pożarnej, policji oraz ogólnopolski numer alarmowy 112.</p>	<p>– wskazuje problemy, jakie miałyby osoba poruszająca się w szkole na wózku inwalidzkim,</p>
---	--

Edukacja przyrodnicza	
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):
<p>1) obserwuje i prowadzi proste doświadczenia przyrodnicze, analizuje je i wiąże przyczynę ze skutkiem;</p> <p>2) opisuje życie w wybranych ekosystemach: w lesie, ogrodzie, parku, na łące i w zbiornikach wodnych; wie, jakie warunki są konieczne do rozwoju roślin i zwierząt w gospodarstwie domowym, w szkolnych uprawach i hodowlach itp.; wie, jaki pożytek przynoszą zwierzęta środowisku i podaje proste przykłady;</p> <p>3) nazywa charakterystyczne elementy typowych krajobrazów Polski: nadmorskiego, nizinnego, górskiego;</p> <p>4) nazywa oraz wyróżnia zwierzęta i rośliny typowe dla wybranych regionów Polski; rozpoznaje i nazywa niektóre zwierzęta egzotyczne;</p> <p>5) wyjaśnia zależność zjawisk przyrody od pór roku; wie, jak zachować się odpowiednio do warunków atmosferycznych;</p> <p>6) podejmuje działania na rzecz ochrony przyrody w swoim środowisku; wie, że należy segregować śmieci, rozumie sens stosowania opakowań ekologicznych; wie, że należy oszczędzać wodę; wie, jakie zniszczenia w przyrodzie powoduje człowiek (wypalanie łąk, zaśmiecanie lasów, nadmierny hałas, kłusownictwo); chroni przyrodę: nie śmieci, szanuje rośliny, zachowuje ciszę, pomaga zwierzętom;</p>	<ul style="list-style-type: none"> – wyjaśnia zależność długości dnia od długości drogi Słońca nad widnokretem; narysować drogę Słońca nad widnokretem w różnych porach roku, – wyjaśnia znaczenie pojęć: wschód Słońca, górowanie Słońca, zachód Słońca, – podaje przykłady świadczące o rocznym rytmie życia przyrody, – korzysta z informacji znajdujących się w atlasach, słownikach, poradnikach, Internecie, – zaprezentować prognozę pogody na podstawie samodzielnie opracowanej mapy pogody – określić główne kierunki świata – wyjaśnia, czym różni się drzewo od krzewu i rośliny zielnej, podaje przykłady leczniczego wykorzystania roślin, – rozróżnia warstwy lasu, podaje przykłady roślin tworzących poszczególne warstwy lasu, – wyjaśnia na wybranych przykładach, czym się odżywiają roślinożercy, mięsożercy i wszystkożercy, – wyjaśnia, czym jest zapylenie i jaki jest cel tego procesu, – przedstawia zjawisko krążenia wody w przyrodzie, – prowadzi obserwacje i wyciągać wnioski z obserwacji, – wykonuje proste obliczenia różnicy temperatur, – proponuje proste sposoby eliminowania zanieczyszczeń środowiska,



<p>7) zna wpływ przyrody nieożywionej na życie ludzi, zwierząt i roślin:</p> <p>a) wpływ światła słonecznego na cykliczność życia na Ziemi,</p> <p>b) znaczenie powietrza i wody dla życia człowieka, roślin i zwierząt,</p> <p>c) znaczenie wybranych skał i minerałów dla człowieka (np. węgla i gliny);</p> <p>8) nazywa podstawowe części ciała i organy wewnętrzne zwierząt i ludzi (np. serce, płuca, żołądek);</p> <p>9) zna podstawowe zasady racjonalnego odżywiania się; rozumie konieczność kontrolowania stanu zdrowia i stosuje się do zaleceń lekarza i lekarza dentystry;</p> <p>10) dba o zdrowie i bezpieczeństwo swoje i innych (w miarę swoich możliwości); orientuje się w zagrożeniach ze strony roślin i zwierząt, a także w zagrożeniach typu burza, huragan, śnieżycy, lawina, powódź, itp.; wie, jak trzeba zachować się w takich sytuacjach.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – podaje przykłady powiązań między składnikami przyrody i wyjaśnia, w jaki sposób człowiek jest zależny od składników przyrody; wyjaśnia znaczenie prognozy pogody dla planowania zajęć i ubioru przez ludzi, – uzasadnia, dlaczego roślina zielona jest zawsze pierwszym ogniwem w łańcuchu pokarmowym, – podaje cechy charakterystyczne ssaków, ptaków i ryb, – określa potrzeby życiowe roślin, – wyjaśnia zjawiska zmian stanu skupienia wody, – wymienia cechy charakterystyczne wybranych ekosystemów, – uzasadnia potrzebę segregacji odpadów, – rozpoznaje po oznakowaniu opakowania nadające się do recyklingu, – analizuje swoje codzienne działania pod kątem wpływu na środowisko, – wyjaśnia, co to jest zanieczyszczenie środowiska, podaje przykłady zanieczyszczeń pochodzących z różnych źródeł, wymienia sposoby ograniczania zanieczyszczeń, wymienia źródła zanieczyszczeń wynikające z działalności człowieka, – wyjaśnia, w jaki sposób jest chroniona przyroda w Polsce, omawia formy ochrony przyrody stosowane w Polsce.
--	---



Edukacja matematyczna		
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):	
	Przykłady wymagań podstawowych	Przykłady wymagań ponadpodstawowych
<ol style="list-style-type: none"> 1) klasyfikuje obiekty i tworzy proste serie; dostrzega i kontynuuje regularności; 2) liczy (w przód i w tył) od danej liczby po 1, dziesiątkami od danej liczby w zakresie 100 i setkami od danej liczby w zakresie 1000; 3) zapisuje cyframi i odczytuje liczby w zakresie 1000; rozumie dziesiętny system pozycyjny; 4) ustala równoliczność porównywanych zestawów elementów mimo obserwowanych zmian w ich układzie; porównuje dowolne dwie liczby w zakresie 1000 (słownie i z użyciem znaków $<$, $>$, $=$); 5) dodaje i odejmuje liczby w zakresie 100 (bez algorytmów działań pisemnych); sprawdza wyniki odejmowania za pomocą dodawania; 6) mnoży i dzieli liczby w zakresie tabliczki mnożenia (bez algorytmów działań pisemnych); podaje z pamięci iloczyn, sprawdza wyniki dzielenia za pomocą mnożenia; 7) rozwiązuje łatwe równania jednodziałaniowe z niewiadomą w postaci okienka (bez przenoszenia na drugą stronę); 8) rozwiązuje proste zadania tekstowe (w tym zadania na porównywanie różnicowe, ale bez porównywania ilorazowego); 	<ul style="list-style-type: none"> – oblicza wartość liczbową wyrażenia arytmetycznego, – oblicza wartość odjemnej (dzielnej), gdy dana jest wartość różnicy (ilorazu) i odjemnik (dzielnik), – rozwiązuje łatwe zadania tekstowe, – zapisuje, odczytuje i porównuje liczby w zakresie 1000, – zapisuje i odczytuje liczby w systemie rzymskim od I do XII, – mnoży i dzieli liczby naturalne w zakresie tabliczki mnożenia, – zamienia jednostki typu: 120 dag = 1,2 kg, 	<ul style="list-style-type: none"> – samodzielnie rozwiązuje skomplikowane zadania tekstowe, – rozwiązuje wieloetapowe zadania tekstowe z wykorzystaniem własności figur płaskich, – samodzielnie rozwiązuje zadania nietypowe dotyczące sytuacji praktycznych.



<p>9) wykonuje łatwe obliczenia pieniężne (cena, ilość, wartość) i radzi sobie w sytuacjach codziennych wymagających takich umiejętności; zna bieżące w obiegu monety i banknoty; zna wartość nabywczą pieniędzy; rozumie, czym jest dług;</p> <p>10) mierzy i zapisuje wynik pomiaru długości, szerokości i wysokości przedmiotów oraz odległości; posługuje się jednostkami: milimetr, centymetr, metr; wykonuje łatwe obliczenia dotyczące tych miar (bez wyrażeń dwumianowanych i zamiany jednostek w obliczeniach formalnych); używa pojęcia kilometr w sytuacjach życiowych, np. jechaliśmy autobusem 27 kilometrów (bez zamiany na metry);</p> <p>11) waży przedmioty, różnicuje przedmioty cięższe, lżejsze; używa określeń: kilogram, pół kilograma, dekagram, gram; wykonuje łatwe obliczenia, używając tych miar (bez wyrażeń dwumianowanych i zamiany jednostek w obliczeniach formalnych);</p> <p>12) odmierza płyny różnymi miarkami; używa określeń: litr, pół litra, ćwierć litra;</p> <p>13) odczytuje temperaturę (bez konieczności posługiwania się liczbami ujemnymi, np. 5 stopni mrozu, 3 stopnie poniżej zera);</p> <p>14) odczytuje i zapisuje liczby w systemie rzymskim od I do XII;</p> <p>15) podaje i zapisuje daty; zna kolejność dni tygodnia i miesięcy; porządkuje chronologicznie daty; wykonuje obliczenia kalendarzowe w sytuacjach życiowych; odczytuje wskazania zegarów: w systemach: 12- i 24-godzinnym, wyświetlających cyfry i ze wskazówkami; posługuje się pojęciami: godzina, pół godziny, kwadrans, minuta; wykonuje proste obliczenia zegarowe;</p>	<ul style="list-style-type: none"> – porządkuje wielkości w sposób rosnący lub malejący, – oblicza obwód i pole prostokąta (kwadratu) o bokach wyrażonych w centymetrach lub metrach (bez wyrażeń dwumianowanych i zamiany jednostek w obliczeniach formalnych), – oblicza długość boku kwadratu, gdy dany jest jego obwód, – oblicza długość jednego boku prostokąta, gdy dany jest jego obwód i długość jednego z boków, – oblicza długość boku trójkąta równoramiennego, gdy dany jest jego obwód, – wskazuje na modelu prostopadłościanu krawędzie pionowe i poziome. 	
--	---	--



<p>16) rozpoznaje i nazywa koła, prostokąty (w tym kwadraty) i trójkąty (również położone w różny sposób oraz w sytuacji, gdy figury zachodzą na siebie); rysuje odcinki o podanej długości; oblicza obwody trójkątów i prostokątów (bez wyrażeń dwumianowanych i zamiany jednostek w obliczeniach formalnych);</p> <p>17) wyprowadza kierunki od siebie i innych osób; określa położenie obiektów względem obraznego obiektu, używając określeń: góra, dół, przód, tył, w prawo, w lewo oraz ich kombinacji;</p> <p>18) dostrzega symetrię (np. w rysunku motyla); rysuje drugą połowę symetrycznej figury;</p> <p>19) zauważa, że jedna figura jest powiększeniem lub pomniejszeniem drugiej; rysuje figury w powiększeniu i w pomniejszeniu.</p>		
---	--	--

Zajęcia komputerowe	
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):
<p>1) posługuje się komputerem w podstawowym zakresie;</p> <p>2) posługuje się wybranymi programami i grami edukacyjnymi, rozwijając swoje zainteresowania; korzysta z opcji w programach;</p> <p>3) wyszukuje informacje i korzysta z nich:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) przegląda wybrane przez nauczyciela strony internetowe (np. stronę swojej szkoły),</p> <p style="padding-left: 20px;">b) dostrzega elementy aktywne na stronie internetowej, nawiguje po stronach w określonym zakresie,</p> <p style="padding-left: 20px;">c) odtwarza animacje i prezentacje multimedialne;</p> <p>4) tworzy teksty i rysunki:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) wpisuje za pomocą klawiatury litery, cyfry i inne znaki, wyrazy i zdania,</p> <p style="padding-left: 20px;">b) wykonuje rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki, np. z gotowych figur;</p> <p>5) zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimediiów:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) wie, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadwęża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne; wie, jak trzeba korzystać z komputera, żeby nie narażać własnego zdrowia,</p> <p style="padding-left: 20px;">b) ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktów i podawania swojego adresu,</p> <p style="padding-left: 20px;">c) stosuje się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera, Internetu i multimediiów.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – opisuje prawidłowo zorganizowane stanowisko pracy z komputerem, – wyjaśnia pojęcie programu edukacyjnego, – opisuje przeznaczenie poznanych elementów okna programu, – wyróżnia podstawowe grupy klawiszy na klawiaturze; potrafi zastosować w praktyce klawisze: Shift, Caps Lock, Enter, prawy Alt, Spacja, – samodzielnie edytuje i zapisuje dokument tekstowy i dokument graficzny, – samodzielnie formatuje tekst (pogrubia, pochyla, zmienia kolor liter), – samodzielnie rysuje w programie graficznym, – przegląda zawartość folderów na różnych poziomach ich struktury, – objaśnia sposób zapisywania dokumentu w pliku za pomocą polecenia Zapisz jako i Zapisz, – koloruje rysunki, przedstawia zestaw narzędzi dostępnych w programie Paint; wybiera odpowiednie narzędzia do rysowania i malowania w edytorze grafiki Paint, – poprawnie pisze proste teksty, zapisuje w pliku teksty wolne od błędów, – sprawnie posługuje się klawiaturą, – wyjaśnia potrzebę tworzenia folderów i porządkowania plików na dysku, – dobiera czcionkę i inne jej cechy, aby tekst dołączony do rysunku był czytelny, – obsługuje przeglądarkę internetową.

Zajęcia techniczne	
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):
<p>1) zna środowisko techniczne na tyle, że:</p> <p>a) orientuje się w sposobach wytwarzania przedmiotów codziennego użytku („jak to zrobiono?”): meble, domy, samochody, sprzęt gospodarstwa domowego,</p> <p>b) rozpoznaje rodzaje maszyn i urządzeń: transportowych (samochody, statki, samoloty), wytwórczych (narzędzia, przyrządy), informatycznych (komputer, laptop, telefon komórkowy); orientuje się w rodzajach budowli (budynki mieszkalne, biurowe, przemysłowe, mosty, tunele, wieże) i urządzeń elektrycznych (latarka, prądnica rowerowa),</p> <p>c) określa wartość urządzeń technicznych z punktu widzenia cech użytkowych (łatwa lub trudna obsługa), ekonomicznych (tanie lub drogie w zakupie i użytkowaniu), estetycznych (np. ładne lub brzydkie);</p> <p>2) realizuje „drogę” powstawania przedmiotów od pomysłu do wytworu:</p> <p>a) przedstawia pomysły rozwiązań technicznych: planuje kolejne czynności, dobiera odpowiednie materiały (papier, drewno, metal, tworzywo sztuczne, materiały włókiennicze) oraz narzędzia,</p> <p>b) rozumie potrzebę organizowania działania technicznego: pracy indywidualnej i zespołowej,</p> <p>c) posiada umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – odmierzania potrzebnej ilości materiału, – cięcia papieru, tektury itp., – montażu modeli papierowych i z tworzyw sztucznych, korzystając z prostych instrukcji i schematów rysunkowych, np. buduje latawce, makiety domów, mostów, modele samochodów, samolotów i statków, 	<ul style="list-style-type: none"> – posługuje się narzędziami z zachowaniem zasad bezpieczeństwa, – wykonuje pracę w sposób estetyczny i twórczy, – formułuje zasady bezpiecznego przechodzenia przez jezdnię, – wskazuje różnicę między drogą w obszarze zabudowanym i niezabudowanym, – wyjaśnia znaczenie znaków drogowych pionowych i poziomych, – wzywa służby ratownicze na miejsce wypadku, – wylicza elementy obowiązkowego wyposażenia roweru.



- montażu obwodów elektrycznych, szeregowych i równoległych z wykorzystaniem gotowych zestawów (w miarę możliwości),

3) dba o bezpieczeństwo własne i innych:

- a) utrzymuje ład i porządek wokół siebie, w miejscu pracy; sprzęta po sobie i pomaga innym w utrzymaniu porządku,
- b) właściwie używa narzędzi i urządzeń technicznych,
- c) wie, jak należy bezpiecznie poruszać się po drogach (w tym na rowerze) i korzystać ze środków komunikacji; wie, jak trzeba zachować się w sytuacji wypadku.

Wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna	
Uczeń kończący klasę III:	Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV (przykłady):
<p>1) w zakresie sprawności fizycznej:</p> <p>a) realizuje marszobieg trwający co najmniej 15 minut</p> <p>b) umie wykonać próbę siły mięśni brzucha oraz prób gibkości dolnego odcinka kręgosłupa;</p> <p>c) potrafi pokonywać przeszkody naturalne i sztuczne;</p> <p>2) w zakresie treningu zdrowotnego:</p> <p>a) przyjmuje pozycje wyjściowe i ustawienia do ćwiczeń oraz wykonuje przewrót w przód,</p> <p>b) skacze przez skakankę, wykonuje przeskoki jednonóż i obunóż nad niskimi przeszkodami,</p> <p>c) wykonuje ćwiczenia równoważne bez przyboru, z przyborem i na przyrządzie;</p> <p>3) w zakresie sportów całego życia i wypoczynku:</p> <p>a) posługuje się piłką: rzuca, chwytą, kozłuje, odbija i prowadzi ją,</p> <p>b) jeździ np. na rowerze, wrotkach; przestrzega zasad poruszania się po drogach,</p> <p>c) bierze udział w zabawach, minigrach i grach terenowych, zawodach sportowych, respektując reguły i podporządkowując się decyzjom sędziego,</p> <p>d) wie, jak należy zachować się w sytuacjach zwycięstwa i radzi sobie z porażkami w miarę swoich możliwości;</p> <p>4) w zakresie bezpieczeństwa i edukacji zdrowotnej:</p> <p>a) dba o higienę osobistą i czystość odzieży,</p> <p>b) wie, jakie znaczenie dla zdrowia ma właściwe odżywianie się oraz aktywność fizyczna,</p>	<ul style="list-style-type: none"> – stosuje zasady bezpieczeństwa na lekcjach wychowania fizycznego, – szanuje i dba o szkolny sprzęt sportowy i wykorzystuje go zgodnie z przeznaczeniem, – samodzielnie i poprawnie wykonuje ćwiczenia gimnastyczne, – poprawnie wykonuje starty i biegi na krótkim dystansie, – wykonuje przewrót w przód z przysiadu podpartego do przysiadu, – rzuca piłką jednorącz i dwurącz chwytami oburącz, – jest zdyscyplinowany, koleżeński, posiada prawidłowe nawyki higieniczno-zdrowotne.



<p>c) wie, że nie może samodzielnie zażywać leków i stosować środków chemicznych niezgodnie z przeznaczeniem,</p> <p>d) dba o prawidłową postawę, np. siedząc w ławce, przy stole,</p> <p>e) przestrzega zasad bezpiecznego zachowania się w trakcie zajęć ruchowych; posługuje się przyborami sportowymi zgodnie z ich przeznaczeniem,</p> <p>f) potrafi wybrać bezpieczne miejsce do zabaw i gier ruchowych; wie, do kogo zwrócić się o pomoc w sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia.⁶</p>	
--	--

⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2 – podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dz. U. z 2014 r., poz. 803).

VI. Sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania

A. Szczegółowy opis elementów innowacyjnych w programie

1. Zintegrowanie edukacji wczesnoszkolnej z językiem obcym

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych precyzuje w wymaganiach ogólnych konieczność kształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata oraz wyposażenia go w wiedzę, iż ludzie posługują się różnymi językami i aby się za nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka. Zasadnym zatem wydaje się zintegrowanie edukacji wczesnoszkolnej z językiem obcym. W przypadku tego programu będą to propozycje dotyczące integrowania treści z językiem obcym.

Zaplanowane w obudowie dydaktycznej scenariusze zajęć z edukacji wczesnoszkolnej są ściśle powiązane ze scenariuszami zajęć z języka obcego. Wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej może sam zdecydować, kiedy i jakie treści poszczególnych scenariuszy będzie realizował w klasie, którą uczy. Jeżeli część dotycząca języka obcego sprawiać mu będzie kłopot, może zaprosić do współpracy nauczyciela uczącego języka obcego w jego klasie.

Należy jednak pamiętać, że scenariusze dotyczą kręgów tematycznych, które mogą być realizowane w ciągu kilku dni. Można wtedy rozłożyć realizację scenariuszy na kilka etapów. Ważne, by treściowo powiązane scenariusze zajęć z języka obcego były również wplecione w tym czasie w tok lekcyjny, aby nie utracić kompatybilności scenariuszy dotyczących edukacji wczesnoszkolnej z językiem obcym. Dodatkowo innowacyjne będzie zastosowanie wspólnych metod nauczania do języka obcego i do nauczania wczesnoszkolnego.

2. Krytyczne, naukowe myślenie – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych

Krytyczne myślenie (ang. *critical thinking*) jest niezbędnym składnikiem ludzkich działań i życia. Jest kluczową kompetencją ucznia i nauczyciela, ponieważ determinuje rozumienie słowa, jego znajomość



oraz wreszcie posługiwanie się nim. Oczywiście słowo dominowało zawsze w tradycyjnej szkole, bez niego nie może obywać się żadna forma nowoczesnej edukacji. Jest zasadniczym warunkiem nabywania pojęć i rozumienia języka, również obcego jak i naukowego. Priorytetem w myśleniu o rozwijaniu krytycznego myślenia jest trzeźwe, racjonalne i refleksyjne rozumowanie. Jest ono postrzegane jako fundamentalna umiejętność nowoczesnego człowieka, który potrafi sceptycznie obserwować ludzi i świat, ale także wyrazić własne zdanie, pogląd, ocenę czy opinię. Każdy nauczyciel i uczeń powinien nie tylko krytycznie myśleć, ale potrafić zaprezentować swój własny pogląd, zdanie czy opinię.

Od dawna dużo pisze się o potrzebie budowania szkoły myślenia, ale niestety uczeń ciągle zbyt często odpytywany jest nie ze sprawności myślenia, lecz zapamiętanych treści nauczania, czyli z wiedzy. Czas to zmienić! Uczenie krytycznego myślenia nie jest potrzebą ani nową, ani innowacyjną w edukacji. Jest zasadniczym warunkiem nabywania rozumienia oraz znajomości pojęć i języka. Dlaczego uczenie myślenia, w tym krytycznego, warto uczynić priorytetem na każdym etapie edukacji? Po co budować szkołę myślenia i eliminować szkołę „wiedzową”?

Myślenia można uczyć różnie, ale przede wszystkim przez ćwiczenie (intelektualny trening) poszczególnych myślowych (intelektualnych) operacji. Warto poznać rodzaje i strukturę tych myślowych operacji oraz pogłębić mechanizmy ich nabywania. Należy również zdać sobie sprawę, że jest ono niezbędnym składnikiem wszystkich umiejętności i kluczowych kompetencji ucznia oraz nauczyciela, a w szczególności ich kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów. Uczenie myślenia (logicznego, krytycznego, alternatywnego, analitycznego, innowacyjnego...) warto uczynić priorytetem w każdej edukacji i na każdym etapie kształcenia. Już czas, aby w polskiej szkole termin „myślenia krytycznego” stał się powszechny, a nasze dzieci stosowały je na każdej lekcji.

Należy zastanowić się, jakie są cechy charakterystyczne dla myślenia krytycznego. Oto kilka wyróżników krytycznego myślenia⁷:

- bazowanie na faktach i sprawdzanie ich,
- umiejętność odróżnienia faktów od opinii,
- umiejętność uzasadnienia swojego zdania, opinii bądź swojego pomysłu,
- umiejętność opinii i pomysłów,
- umiejętność analizowania przyczyn zdarzeń i działań,
- umiejętność przewidywania konsekwencji swojego działania i/ lub postępowania,
- rozważne podejście do zaproponowanych działań,
- poddawanie w wątpliwość pewnych oczywistych stwierdzeń,
- umiejętność rozpoznania i nazwania swoich emocji,
- umiejętność dostrzeżenia wpływu emocji na postępowanie i działanie.

⁷ na podstawie: Artur Brzeziński, *Czym się różni myślenie krytyczne od nie-krytycznego* [online], [dostęp: 2.05.2014], dostępny w Internecie: <http://krytycznemyslenie.pl/mod/resource/view.php?id=40>.



A poniżej krótka charakterystyka postawy związanej z brakiem krytycznego myślenia.

- Brak umiejętności rozważania alternatyw.
- Niezastanawianie się nad konsekwencjami.
- Kierowanie się zasadą „bo inni tak robią” lub „bo tak wypada robić, myśleć, mówić”.
- Dokonywanie wyborów bez sprawdzenia informacji u źródła.
- Brak umiejętności uzasadniania swoich wyborów.
- Trudność w rozróżnianiu emocji od myśli.
- Nieumiejętność wyjaśnienia, także przed sobą, dlaczego postąpiłeś/postąpiłaś w taki, a nie inny sposób.
- Wspieranie obcych opinii tylko dlatego, że prezentują je autorytety.

Myślenie krytyczne i konwergencyjne (zbieżne) dotyczy czynności umysłowych związanych z organizowaniem, analizowaniem, oceną i opisem sytuacji i zjawisk już istniejących. Zwykle tego rodzaju myślenie ma na celu doprowadzić do uzyskania specyficznej konkluzji. Oto przykłady umiejętności składających się na myślenie krytyczne.⁸

Umiejętność	Cel	Podjęmowane działania
Wnioskowanie	Uczeń bada dostępne informacje, aby wskazać, co może być prawdą.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń określa, co wie na dany temat, jakimi danymi dysponuje. 2. Uczeń rozpoznaje podobne sytuacje. 3. Uczeń wyciąga wnioski na podstawie punktów 1 i 2.
Poszukiwanie podobieństw	Uczeń znajduje podobieństwa między dwoma lub więcej obiektami.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń zapoznaje się z każdym obiektem. 2. Uczeń wylicza jak najwięcej jego cech. 3. Uczeń wskazuje cechy wspólne.
Porównywanie i przeciwstawianie	Uczeń znajduje podobieństwa i różnice między dwoma lub więcej obiektami.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń zapoznaje się z każdym obiektem. 2. Uczeń wylicza jak najwięcej jego cech. 3. Uczeń znajduje cechy wspólne. 4. Uczeń znajduje cechy odrębne. 5. Uczeń porządkuje i opisuje podobieństwa i różnice.

⁸ Grażyna Czetwertyńska, *Myślenie krytyczne* [online], [dostęp: 28.04.2014], dostępny w Internecie: <http://lca.szkolazklasa.pl/125.xml>, na podstawie klasyfikacji zawartej w: A.P. Johnson, *Up and Out, Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*, Allyn and Bacon, 2000.

Analizowanie	Uczeń dokonuje podziału zagadnienia na części składowe i bada każdą z nich.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń przygląda się zagadnieniu. 2. Uczeń znajduje najważniejsze elementy. 3. Uczeń opisuje każdy element
Argumentowanie	Uczeń przytacza odpowiednie argumenty, szczegóły, przykłady, aby wesprzeć twierdzenie, wniosek albo konkluzję.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń przedstawia stwierdzenie, które będzie chciał poprzeć argumentami. 2. Uczeń zbiera potrzebne informacje. 3. Uczeń porządkuje informacje. 4. Uczeń przedstawia wstępne stwierdzenie w świetle nowych i uporządkowanych przez siebie informacji
Podejmowanie decyzji	Uczeń sprawdza alternatywne rozwiązania, aby zdecydować o wyborze sposobu działania.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń zapoznaje się z każdym z rozwiązań. 2. Uczeń wskazuje mocne i słabe strony każdego z nich (zagrożenia i korzyści). 3. Uczeń ocenia proporcje pomiędzy elementami wskazanymi w punkcie 2. 4. Uczeń podejmuje decyzję, biorąc pod uwagę wynik tej oceny.
Rozwiązywanie problemów	Uczeń projektuje i sprawdza możliwe rozwiązania sytuacji problemowej, to znaczy takiej, w której na drodze do zaplanowanego celu są ograniczenia i/lub przeszkody.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń bada problem (rozważa, dlaczego nie można w prosty sposób zrealizować celu, czyli co stoi na drodze do realizacji). 2. Uczeń wymyśla możliwie wiele rozwiązań. 3. Uczeń wskazuje mocne i słabe strony każdego z nich (zagrożenia i korzyści). 4. Uczeń porządkuje rozwiązania w kolejności od najlepszego. 5. Uczeń sprawdza (przez działanie lub symulację działania) jakość rozwiązania. 6. Uczeń wybiera ew. kolejne rozwiązanie i sprawdza je.
Porządkowanie informacji	Uczeń organizuje według podanego kryterium informacje (porządkuje zdarzenia, pomysły, opisywane obiekty itp.).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń zapoznaje się ze zdarzeniami, pomysłami lub obiektami i/lub określa kryterium. 2. Uczeń poznaje wszystkie elementy, które ma uporządkować. 3. Uczeń układa elementy według zadanego/opracowanego kryterium. 4. Uczeń opisuje całość, korzystając z nowego uporządkowania.

Ocena, krytyka	Uczeń dokonuje oceny z uwzględnieniem zestawu kryteriów.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń poznaje lub definiuje kryteria (bądź precyzuje je). 2. Uczeń zapoznaje się z ocenianym obiektem. 3. Uczeń porównuje cechy badanego obiektu kolejno z każdym kryterium. 4. Uczeń opisuje obiekt, korzystając z wniosków wyciągniętych na podstawie działania opisanego w punkcie 3.
Grupowanie	Uczeń dzieli elementy na grupy, rozpoznając cechy każdego z elementów identyczne z cechami przypisanymi do konkretnej grupy.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń przegląda cały zbiór elementów. 2. Uczeń zapoznaje się z cechami odpowiednimi dla każdej grupy. 3. Uczeń porządkuje elementy, porównując ich cechy z cechami grupy. 4. Uczeń opisuje każdą z grup.
Kategoryzowanie	Uczeń określa odpowiednie kategorie, definiuje ich cechy i przypisuje elementy do każdej z kategorii.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń poznaje całość zbioru – wszystkie elementy. 2. Uczeń rozważa, jakie cechy są wspólne dla niektórych z nich i w ten sposób określa kategorie. 3. Uczeń układa elementy, łącząc je w odpowiednich kategoriach. 4. Uczeń sprawdza, czy elementy przypisane do poszczególnych kategorii mają cechy właściwe dla niej. 5. Uczeń opisuje każdą kategorię.
Badanie, poszukiwanie informacji	Uczeń odnajduje informacje, aby odpowiedzieć na pytania	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń formułuje pytanie (zapoznaje się z pytaniem). 2. Uczeń zbiera dane, wyszukuje informacje w tekście. 3. Uczeń porządkuje informacje. 4. Uczeń odpowiada na pytanie.
Eksperymentowanie	Uczeń eksperymentuje, aby znaleźć odpowiedź na pytanie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń formułuje pytanie (zapoznaje się z pytaniem). 2. Uczeń wykonuje eksperyment. 3. Uczeń opisuje wynik eksperymentu. 4. Uczeń porządkuje uzyskane informacje. 5. Uczeń odpowiada na pytanie.

We wdrażaniu krytycznego myślenia w pracy z dziećmi w klasach 1–3 należy pamiętać, aby łączyć przyjemność z realizowaniem trudnych zadań. Uczniowie odczuwają przyjemność wówczas, gdy są nagradzani. Warto zatem pomyśleć o takim systemie oceniania kształtującego, które zachęci uczniów do współpracy. Więcej informacji na ten temat w części programu dotyczącej oceniania kształtującego.



3. Twórcze myślenie

Każdy człowiek jest ze swej istoty kreatywny i twórczy, dlatego zmienia nieustannie świat wokół siebie. Działanie twórcze nie musi być powiązane ze specjalną zdolnością człowieka ani ze specjalnymi predyspozycjami. W dobie szybkich zmian zachodzących w otaczającym nas świecie niezmiernie ważne stało się kształtowanie umiejętności twórczego zaangażowania się już od najmłodszych lat. Kluczową rolę odgrywa tu nauczyciel znający świetnie dzieci oraz posiadający niezbędną wiedzę, ale też i narzędzia, które pozwolą mu na wzmacnianie twórczych postaw wśród najmłodszych i który tak zorganizuje proces nauczania, by nie było w nim nudy i by znalazło się w nim miejsce na radość, życzliwość, inwencję twórczą i odkrywczność.

Myślenie twórcze albo dywergencyjne (rozbieżne) dotyczy tworzenia nowych rozwiązań bądź pomysłów, łączenia już istniejących, postrzegania świata na nowo. Mamy z nim do czynienia wówczas, gdy występują problemy o wielu rozwiązaniach lub oznaczają zaprezentowanie czegoś nowego. Myślenie twórcze jest częścią ludzkich umiejętności myślowych, które rozwijane w kreatywny, twórczy sposób pozwalają na tworzenie zupełnie nowych idei, a także zestawianie utartych szlaków myślenia z nowymi, odkrywczymi wyobrażeniami. Już od najmłodszych lat uczniowie powinni być uwrażliwiani na unikanie stereotypów i konwencjonalnego podejścia. Kreatywność sprzyja otwartemu poszukiwaniu nowych możliwości oraz pozwala utrzymać właściwy stosunek do siebie i innych. Sukces twórczy to w głównej mierze wynik długotrwałego wysiłku i silnej motywacji. Każdy uczeń jest w jakimś stopniu twórczy. Już od najmłodszych lat potrafi nadać własną nazwę nieznaną dotąd rzeczy lub znaleźć zastosowanie dla nowego przedmiotu. Umiejętności te należy ciągle rozwijać. Twórcza postawa, pomysłowość i oryginalność to cechy, które pozwalają na poszukiwanie nowych rozwiązań i uczyć radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Ważną rolę odgrywa wiara we własne siły i optymizm. Pomaga to w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów życiowych oraz pozwala czerpać radość i satysfakcję z własnego wysiłku. Oto przykłady umiejętności powiązanych z myśleniem twórczym zapisanych w podobny sposób, jak umiejętności związane z krytycznym myśleniem:

Umiejętność	Cel	Podejmowane działania	Przykłady aktywności uczniów
Płynność	Uczeń proponuje jak najwięcej pomysłów lub rozwiązań bez poddawania ich ocenie (burza mózgow).	1. Uczeń zapoznaje się z główną ideą. 2. Uczeń dodaje jak najwięcej własnych pomysłów, najszybciej, jak potrafi.	Zastosowanie metody burzy mózgow w celu podjęcia optymalnej decyzji dotyczącej np. realizowanego miniprojektu edukacyjnego.

Giętkość	Uczeń tworzy jak najwięcej możliwych zastosowań.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń zapoznaje się z oryginałem. 2. Uczeń znajduje nowe zastosowania i możliwości wykorzystania wygenerowanego pomysłu. 	Uczniowie wymyślają nową wersję znanej bajki, np. o Czerwonym Kapturku.
Przekształcanie	Uczeń przekształca oryginalny obiekt.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń zapoznaje się z podstawową ideą – obiektem. 2. Uczeń dodaje odpowiednie elementy, aby uczynić go lepszym lub bardziej interesującym. 	Uczniowie wymyślają nowe zakończenie do znanej sobie historyjki, np. z podręcznika.
Oryginalność	Uczeń proponuje pomysły niezwykle i nieznanne.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń znajduje ideę lub problem. 2. Uczeń proponuje rozwiązanie lub zastosowanie, którego nikt wcześniej nie zaproponował. 	Uczniowie uczestniczą w międzyklasowym (w klasach 1– 3) konkursie plastycznym na najbardziej oryginalną choinkę lub pisanekę.
Twórcze rozwiązywanie problemów	Uczeń proponuje rozwiązania problemu.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń bada problem. 2. Uczeń proponuje możliwie dużo rozwiązań. 3. Uczeń wybiera jedno rozwiązanie. 4. Uczeń opracowuje możliwości i skutki jego zastosowania. 	Uczniowie układają w zespołach historyjkę, w której muszą być zawarte następujące elementy, np.: <ul style="list-style-type: none"> – nowa umiejętność, – walka z potworem, – przyjaźń z nowopoznaną osobą, – wichura, – straż pożarna itp.
Integrowanie	Uczeń łączy dwa lub więcej obiektów, tworząc nową jakość.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń bada oba (wszystkie dane) obiekty. 2. Uczeń wybiera interesujące i ważne elementy, które mogą być podstawą do połączenia. 3. Uczeń proponuje sposób połączenia. 4. Uczeń opisuje nowy obiekt. 	Uczniowie wybierają, pracując w zespołach, 3 postaci z różnych bajek i tworzą własną bajkę wg podanych przez nauczycielkę warunków.



Tworzenie sieci (mapy problemu)	Uczeń analizuje i łączy idee, aby zbudować sieć logicznych powiązań zgodnie z zadaniem tematem.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń bada główną myśl – temat. 2. Uczeń znajduje kilka podporządkowanych mu tematów. 3. Uczeń rozważa związki pomiędzy nimi. 4. Uczeń opisuje zależności między elementami w sieci. 	Uczniowie tworzą mapę myśli do wybranego przez siebie tematu. Nauczycielka proponuje przykładowo kilka z nich: dbam o swoje zdrowie; co zrobię, abym ładniej pisał/ pisała; jak chcę świętować Dzień Dziecka; ja i mój dom, moje podwórko, moi sąsiedzi.
Budowanie zależności	Uczeń odnajduje powiązania pomiędzy ideami, obiektami.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń przygląda się poszczególnym elementom lub zdarzeniu. 2. Uczeń określa ich cechy. 3. Uczeń poszukuje elementów o podobnych cechach lub powiązanych zależnościami. 4. Uczeń opisuje związek pomiędzy elementami. 	Uczniowie obserwują zachowanie określonego zwierzęcia na wycieczce w ogrodzie zoologicznym (wcześniej wybierają lub losują swoje zwierzę). Następnie mają za zadanie wykonać mapę myśli, odnotowując cechy wyglądu zwierzęcia, jego zachowanie i porównują je z innymi osobnikami tego samego (lub podobnego) gatunku.

4. Aktywności nakierowane na rozwój inteligencji emocjonalnej

Emocje są tak integralną częścią naszego życia, że człowiek bez nich nie jest w stanie funkcjonować. Towarzyszą naszemu życiu od narodzin, a może nawet i wcześniej, bo przecież w życiu płodowym dziecko odczuwa emocje matki. Odgrywają bardzo ważną rolę w moralnym funkcjonowaniu już u małego dziecka. Wskazują, co jest dobre, co złe. Sygnalizują naruszenie dóbr i zasad. Kształtują i stymulują myślenie, kierując uwagę na to, co ważne. Mogą także bardzo zaburzać odbiór i przeżywanie rzeczywistości. W dużym stopniu od dojrzałości emocjonalnej dziecka rozpoczynającego naukę w szkole zależy będzie jego funkcjonowanie w zespole klasowym, a nawet odnoszenie sukcesów. Oto jakimi cechami w zakresie dojrzałości emocjonalnej powinien charakteryzować się sześci-, siedmio- i ośmiolatek:

Sześciolatek:

- Jest hałaśliwy, krnąbrny i gotowy godzinami dyskutować nad wydanym mu poleceniem.
- Ulega gwałtownym emocjom i jest rozdzierany przez skrajności.



- Matka przestaje zajmować centralne miejsce w życiu dziecka, teraz dziecko chce być w centrum zainteresowania.
- Zrzuca winę na matkę; obarcza ją winą za wszystko, co jest nie tak.
- Bardzo dużo wymaga od innych.
- W swoich żądaniach jest uparty i nieustępliwy.
- Negatywnie reaguje na innych.
- Nie znosi, gdy się go o coś prosi; często odmawia wykonania poleceń.
- Na polecenia odpowiada zazwyczaj z ociąganiem lub odmownie, lecz gdy się zignoruje pierwszy opór, sześciolatek sam podchwytuje polecenie tak, jakby to był jego własny pomysł.
- Chętnie poznaje nowe rzeczy i doświadczenia.
- Bardzo trudno akceptuje karę i godzi się z krytyką.
- Niechętnie przyznaje się do winy.
- Uważa, że to jemu należą się pochwały i zwycięstwa.
- Jest gotowy oszukać, byle wygrana była na jego korzyść.
- Zdarzają mu się drobne kradzieże.
- Nie zawsze mówi prawdę.
- Może mieć problemy z zasypianiem, jedzeniem, załatwianiem potrzeb fizjologicznych.
- W ramach odreagowywania wygłupia się, dowcipkuje, bądź robi na złość.
- Obgryza paznokcie, pokazuje język, pluje.
- Doświadcza kryzysu, przełomowego momentu w rozwoju, bardzo trudnego dla dziecka i jego otoczenia.
- Może zacząć odczuwać lęk przed pójściem do szkoły.
- Ciężko rozstaje się z najbliższymi na dłuższy okres czasu (nawet na kilka godzin).
- Obowiązki szkolne mogą wywoływać bóle brzucha, wymioty, problemy z wydalaniem.
- Odczuwa leki wywołane bodźcami dźwiękowymi.
- Boi się zostać sam w domu.
- Odczuwa obawy przed światem nadprzyrodzonym (duchy, wiedźmy).
- Boi się, że matce stanie się coś złego.

Siedmiolatek:

- Jest bardziej skryty, spokojniejszy, łatwiejszy we współżyciu.
- Często narzeka.



- Bywa markotny, osowiały i chimeryczny.
- Stroni od innych ludzi, woli być sam.
- Lubi patrzeć, słuchać, prowadzić obserwacje i pozostawać na uboczu.
- Rozwój intelektualny siedmiolatka jest bardzo dynamiczny.
- Często udaje, że nie słyszy poleceń albo zapomina, co mu się powiedziało.
- Często zbyt dużo od siebie wymaga.
- Rozumie zadania, ale nie zawsze potrafi do końca sobie z nimi poradzić.
- Umie doprowadzić do końca rozpoczętą czynność.
- Miewa dobre i złe dni, dni umysłowego pobudzenia i takie, w których wszystko zapomina.
- Bywa niezadowolony z życia.
- Skarży się, że nikt go nie lubi i wszyscy mu robią na złość.
- Użala się nad sobą.
- Ma dużo pretensji do rodziców: o to, że pytają (czepiają się), o to, że nie pytają (już im na mnie nie zależy).
- Fantazjuje na temat adopcji, porwania: jest przekonany, że jego rodzice nie są tymi prawdziwymi.
- Oprócz dotychczasowych lęków (przed ciemnością, złodziejem, wojną), zaczyna mieć obawy racjonalne: boi się spóźnienia, złych ocen, cudzej niechęci.
- Dziecko, które rozładowywało napięcia, ssąc kciuk czy obgryzając paznokcie, próbuje z tym walczyć.
- Uczy się wyrażać własne emocje i panować nad gniewem i złością.
- Potrafi przyjąć krytyczne, konstruktywne uwagi.
- Potrafi świadomie skupić swoją uwagę.
- Chętnie poznaje opinie innych.
- Otwiera się na osoby spoza grona najbliższych, ale wciąż polega na autorytecie rodziców.
- Coraz bardziej zależy mu na opinii i dobrych relacjach z rówieśnikami.
- Rozstanie z rodzicami przychodzi mu łatwiej.
- Zna podstawowe zasady komunikacji z innymi.
- Chętnie współpracuje z grupą.
- Potrafi odróżniać zachowania dobre od złych.
- Wie, że nie może przywłaszczać sobie cudzych rzeczy.
- Potrafi cierpliwie czekać.



- Boi się ciemności, strychów, piwnic.
- Odczuwa lęk przed spóźnieniem się do szkoły, brakiem akceptacji ze strony innych.

Ośmiolatek:

- Nie ma dla niego rzeczy niemożliwych.
- Żadne zadanie nie jest dla niego zbyt trudne.
- Chętnie podejmuje nowe wyzwania, często przeceniając przy tym własne możliwości.
- Przeżywa porażki i zniechęca się, ale po krótkim czasie podejmuje nowe zadania.
- Jest bardzo aktywny, żądny nowych doświadczeń.
- Ma skłonność do dramatyzowania (w obliczu porażki i niepowodzenia).
- Jest wrażliwy i bardzo samokrytyczny.
- Lepiej spełnia prośby niż siedmiolatek.
- Czasami liczy na nagrodę za wykonaną pracę.
- Lepiej reaguje na krótkie polecenia, niż długie, rozbudowane instrukcje.
- Przejawia duże zainteresowanie kontaktami z rówieśnikami i dba o ich poprawność.
- Jest gotowy i chętny do relacji dwukierunkowych z rówieśnikami.
- Interesuje go nie tylko to, co ludzie robią, ale także co myślą.
- Dużo daje z siebie innym, ale też więcej od nich oczekuje.
- Szczególnie dba o bliską więź z matką.
- Płacze ze zmęczenia.
- Będąc pod wpływem stresu, może narzekać na bóle brzucha, głowy, może odczuwać częstą potrzebę oddawania moczu.
- Odczuwa mniej lęków, ponieważ potrafi racjonalnie ocenić sytuację.
- Obawia się własnych zdolności i możliwości porażki – szczególnie w szkole.⁹

Jeżeli dziecko ma zapewnione przez rodziców właściwe warunki dla rozwoju emocjonalnego, tzn. ma zapewnione szeroko pojmowane bezpieczeństwo, ma okazywane ciepło i serdeczność, rodzice dużo i szczerze rozmawiają z dziećmi na temat ich problemów i przeżyć, podpowiadają dzieciom, jak można sobie poradzić w sytuacjach stresowych, wspólnie ustalają sposoby rozwiązywania konfliktów, wzbudzając w nich poczucie empatii a czasami nawet wstydu – to osiągnięcie dojrzałości emocjonalnej następuje szybciej.

⁹ Frances L. Ilg, Louise Bates Ames, Sidney M. Baker: *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat, cz. 1*, przekład: Mirosław Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1997.



Szkoła od lat jest gotowa do przyjmowania dzieci o różnym stopniu rozwoju intelektualnego. Od lat wyróżnia się dzieci z problemami oraz dzieci szczególnie zdolne i dostosowuje rodzaje oddziaływania oraz narzędzia, aby zindywidualizować podejście do ucznia. Ten sam model postępowania powinno się przyjąć w odniesieniu do rozwoju emocjonalnego ucznia. Różnice w tym zakresie należy przyjąć za fakt. Obecnie wśród uczniów klas pierwszych można się spodziewać się większego zróżnicowania w tym zakresie, ponieważ z racji reformy do szkoły przyjmowane są sześć- i siedmiolatków. Z analizy cech w zakresie dojrzałości emocjonalnej natomiast wynika, iż przejście szóstego roku życia jest dość kluczowym momentem w życiu dziecka w zakresie rozwoju emocjonalnego i kształtowania inteligencji emocjonalnej. Dlatego też program zawiera założenia związane ze zróżnicowaniem podejścia do ucznia uwzględniającego jego rozwój emocjonalny (Różnicowanie aktywności dla sześć- i siedmiolatków).

Na rozwój emocjonalny wpływ ma również środowisko, w jakim dziecko wzrasta. To właśnie ono warunkuje rozwój lub zahamowanie naturalnych wrodzonych predyspozycji dziecka, jego temperament i uwarunkowania biologiczne (jak np. choroby, na które dziecko zapada).

Najważniejszym jednak źródłem przeżyć emocjonalnych są kontakty międzyludzkie. Poczynając od wspólnej zabawy w piaskownicy, po życie zawodowe czy prywatne, kiedy jesteśmy już dorośli – jesteśmy w ciągłym kontakcie z innymi ludźmi i musimy radzić sobie z ich i swoimi emocjami. Pomaga nam w tym inteligencja emocjonalna, która może rozwijać się przez całe nasze życie, ciągle dostarczając nam nowych informacji o nas samych i innych ludziach.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera była podstawą wyróżnienia m.in. inteligencji emocjonalnej w podziale na inteligencję intrapersonalną i interpersonalną. Zwraca on uwagę, że istnieje wiele odrębnych inteligencji. Nie wszystkie zostały jeszcze nazwane i zbadane. W ujęciu Gardnera¹⁰ inteligencja to potencjał biopsychologiczny, który służy przetwarzaniu specyficznych form informacji w określony sposób. Wszystkie inteligencje, których istnienie zostało naukowo udowodnione, są równoprawne – żadna nie jest ważniejsza od innej. Teoria inteligencji wielorakich opracowana została na bazie ośmiu zbadanych inteligencji: językowej, matematyczno-logicznej, ruchowej, muzycznej, wizualno-przestrzennej, przyrodniczej, interpersonalnej, intrapersonalnej. Skupimy się tutaj na dwóch ostatnich, które są związane z rozwojem emocjonalnym dziecka.

Dzieci z dominującą inteligencją intrapersonalną¹¹ wolą samodzielnie bawić się i pracować, praca lub zabawa w grupie nie sprawia im dużej radości – robią to z konieczności, dobrze znają oraz wykorzystują swoje mocne strony, potrafią samodzielnie wzbudzić w sobie motywację wewnętrzną. Są zaradne, niezależne, lubią decydować o swoich sprawach, potrafią wyrażać swoje uczucia. Poszukują odpowiedzi na tzw. „trudne” pytania, samodzielnie wyznaczają, a także jasno precyzują własne cele. Posiadają umiejętność kierowania swoim postępowaniem, patrzą na świat ze swojego punktu widzenia, niejednokrotnie kreują rzeczywistość.

Dzieci z dominującą inteligencją interpersonalną posiadają zdolność patrzenia na świat z punktu widzenia innej osoby i współodczuwania. Umieją pracować w zespole, mają naturalne zdolności przywódcze, są komunikatywne, potrafią słuchać innych. Łatwo nawiązują kontakty społeczne, są lubiane przez

¹⁰ Howard Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.

¹¹ Monika Zatorska, Aldona Kopik, *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2012.



rówieśników, dbają o dobre relacje z innymi osobami. Zachowują asertywność przy konfrontacji, potrafią negocjować, rozwiązywać konflikty.

Teoria inteligencji wielorakich z natury rzeczy jest holistyczna, skutkiem czego metody nauczania również muszą mieć charakter integracyjny i holistyczny.

Chcąc rozwijać inteligencję emocjonalną, należy rozpocząć od pracy nad samym sobą. Poprzez rozwijanie inteligencji intrapersonalnej u dzieci pomożemy im lepiej zrozumieć i poznać samych siebie, nazwać własne emocje i decyzje podejmowane pod ich wpływem. Dalszym etapem rozwoju tej inteligencji będzie rozpoznawanie reakcji własnego organizmu, będąc pod wpływem emocji, np. uczucie gorąca i wypieki na twarzy, gdy dziecko będzie odczuwało lęk lub wstyd, wewnętrzny niepokój i skłonność do płaczu w obliczu zagrożenia lub niebezpieczeństwa, chęć śpiewania lub skakania, gdy dziecko będzie odczuwało zadowolenie itp. Kolejnym etapem będzie rozpoznawanie uczuć i emocji innych. Od tego momentu rozwijać się będzie inteligencja interpersonalna. Dostrzeganie emocji u innych rozwija się wraz ze świadomością własnych uczuć. Dzięki tej umiejętności nawet dzieci potrafią określić nastrój drugiej osoby na podstawie np. obserwacji wyrazu twarzy. W oparciu o nią uczą się rozumieć sytuacje wywołujące emocje – najpierw w odniesieniu do siebie samych „co sami czują”, a potem w odniesieniu do koleżanek i kolegów lub bohaterów bajek „co oni mogli czuć”. Bardzo istotne jest, by dzieci opanowały umiejętność nazywania, rozumienia i uzasadniania postępowania swojego i innych ludzi, będących pod wpływem emocji. Dzieci obdarzone tą zdolnością w grupie rówieśniczej często mają silną pozycję lub sprawują ważne funkcje, a ich rozwój przebiega w sposób harmonijny.

Według D. Golemana¹² na inteligencję emocjonalną składa się pięć kompetencji emocjonalnych i społecznych. Są to:

- samoświadomość – umiejętność nazywania swych odczuć, stanów wewnętrznych, reakcji organizmu; poczucie własnej wartości; świadomość swoich możliwości;
- samoregulacja – skuteczne panowanie nad emocjami i nastrojami, by były adekwatne do sytuacji, które je wywołały; samokontrola własnych zachowań; sumienność; elastyczność w dostosowywaniu się do nowych okoliczności;
- motywacja – zachowanie optymizmu mimo niepowodzeń; dążenie do sukcesu; zaangażowanie w działanie; przejawianie/podejmowanie własnych inicjatyw;
- empatia – umiejętność wczuwania się w sytuację innych ludzi; podejmowanie prób zrozumienia zachowania/postępowania innych ludzi w celu utrzymania z nimi dobrych relacji;
- umiejętności społeczne – umiejętność wpływania na innych, by wywołać pożądane reakcje; łagodzenie sporów i konfliktów; tworzenie więzi międzyludzkich; przewodzenie grupie; umiejętność współpracy i współdziałania.

Bardzo skuteczną metodą rozwijającą inteligencję emocjonalną u dzieci w młodszym wieku szkolnym jest drama. Należyte wykorzystanie dramy w nauce przyspiesza dojrzewanie dziecka do społecznego

¹² Daniel Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłumaczenie Andrzej Jankowski, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1999.



i twórczego życia. Pozwala nauczycielowi osiągnąć satysfakcjonujące wyniki w realizacji celów kształcenia i wychowania. Dzięki zastosowaniu różnorodnych technik dramowych w nauczaniu nauczyciel i uczniowie, wcielając się w „role”, tworzą scenki, w których wymyślają różne sposoby rozwiązania pewnych sytuacji. Jest to doskonała metoda na uczenie się emocji własnych i innych, rozwiązywania konfliktów, pokonania bariery mówienia o swoich emocjach i uczuciach. Wcielając się w role różnych osób, dzieci lepiej mogą poznać stany wewnętrzne innych ludzi. Odkrywając je, porównują ze swoimi doświadczeniami, wyciągają wnioski, uczą się również komunikacji z innymi.

Kompatybilna obudowa będzie zawierała elementy odgrywania scenek, nazywania emocji, reakcji na zachowania innych osób a także reżyserowania i oglądania oraz omawiania stworzonych przez dzieci filmików i scenek, rozmowy na temat uczuć, a także uczenie się nazywania uczuć w języku obcym uświadamiające dzieciom uniwersalność ich występowania.

Wszyscy uczy my się poprzez doświadczanie i odkrywanie. Uczniowie muszą być aktywnie zaangażowani w proces uczenia się. Osiągają najlepsze wyniki, jeśli odczuwają przydatność i znaczenie nabywanych umiejętności w naturalny sposób. Chętnie uczą się poprzez współpracę i współdziałanie z sobą oraz nawiązując relacje z otoczeniem. Dzięki temu sami sobie umożliwiają nabywanie wiedzy, jej rozumienie i dochodzenie do wniosków. Nie oznacza to odejścia od tradycyjnego nauczania lecz podkreśla konieczność prowadzenia go w sposób odpowiadający potrzebom uczniów, nie zaniedbując przy tym obowiązku ukazywania im nowych horyzontów oraz rozbudzania entuzjazmu dla poznawania nowych zjawisk. Wymaga to otwartego podejścia, w ramach którego nauczanie uwzględnia dialog między uczniami i nauczycielami odnośnie do oczekiwań, potrzeb i celów, co wskazuje na podejście konstruktywistyczne w kształceniu. Otwarte procesy uczenia się wymagają, by charakteryzować naukę jako aktywne odkrywanie. Oznacza to, że sposób nabywania wiedzy nie może być wyłącznie procesem otrzymywania informacji, lecz zawsze powinien polegać na odkrywaniu.

5. Nauczanie polisensoryczne oraz nauczanie przez działanie

Podstawą rozwoju dziecka jest rozwój systemów sensorycznych oraz procesów układu nerwowego, dlatego bardzo ważna jest stymulacja układu nerwowego poprzez dostarczanie bodźców pochodzących z różnych źródeł i odbieranych przez różne zmysły. To właśnie dzięki stymulacji wielozmysłowej mózg otrzymuje informacje ze wszystkich zmysłów, dokonuje ich rozpoznania, interpretacji i segregacji oraz integracji z wcześniejszymi doświadczeniami.

Uczymy się przez zmysły i bez informacji docierających do naszego systemu nerwowego nie byłoby uczenia się ani rozwoju. Niektórzy ludzie uczą się, słuchając, inni lepiej zapamiętują to, co widzą, a jeszcze inni wykorzystują różne kombinacje zmysłów, by uczyć się wydajniej.¹³

Zapamiętujemy:

10% tego, co czytaliśmy.

20% tego, co słyszeliśmy.

¹³ Violet F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii sensorycznej*, WSiP, Warszawa 1998.



30% tego, co widzieliśmy.

50% tego, co widzieliśmy i słyszeliśmy.

70% tego, co mówiliśmy w czasie rozmowy.

90% tego, co przeżyliśmy lub sami wykonaliśmy.

Należy jednak pamiętać, że we wczesnym dzieciństwie dziecko poznaje świat jedynie za pomocą zmysłów, poprzez praktyczne działanie. Takie nauczanie polisensoryczne dostarczające coraz to nowych bodźców, angażuje różne zmysły, pozwalając na dotarcie większej ilości informacji do układu nerwowego. Efektem jest osiągnięcie lepszych wyników w uczeniu się dziecka. Taki styl nauki daje bardzo szybkie rezultaty. Stymulacja polisensoryczna usprawnia zmysły takie jak: czucie proprioceptywne, dotyk, węch, smak, wzrok i słuch w taki sposób, by dawać uczniom możliwość integracji oraz poznawania świata przy użyciu własnych zmysłów. Informacja podana za pomocą kilku kanałów sensorycznych pobudza większy obszar w mózgu. Staje się dla niego silniejszym bodźcem i dzięki temu lepiej zapada w pamięć oraz łatwiej jest przypomniana. Oznacza to, że nie tylko jest lepiej zapamiętana, ale dostępność do niej jest większa. Bodziec z dowolnego kanału może wzbudzić ślad pamięciowy.

Nauczanie polisensoryczne:

- wzbudza ciekawość poznawczą,
- zaspokaja potrzebę kontaktu z innymi dziećmi (uczniowie współpracują ze sobą podczas wykonywania różnych zadań),
- współgra z dziecięcą otwartością, ciekawością i spontanicznością (uczniowie wykonują różnorodne zadania),
- sprawia, że nauka szczególnie języka obcego wydaje się łatwa i przyjemna, często przybiera formę zabawy lub gry,
- dziecko „nie stresuje się”, ponieważ często nawet nie zdaje sobie sprawy z tego, że w danej chwili przyswajają sobie nowe treści,
- sprawia, że dziecko w sposób naturalny zaczyna używać zdobyte wiadomości i umiejętności, a w przypadku języka obcego – zaczyna używać języka w mowie.

Mózg jest stymulowany przez dotyk i ruch. Liczne nauki pokazują rolę dotyku w rozwoju ludzkiej inteligencji. Im więcej będzie w naszym wychowaniu dotyku, tym lepiej dzieci będą przygotowane do nauki. W obudowie dydaktycznej uczniowie będą mieli okazję uczestniczyć czynnie w wielu eksperymentach, za pomocą których będą poznawać prawa rządzące otaczającą ich rzeczywistością.



6. Aktywności nakierowane na ruch

Aktywność ruchowa ma ogromny wpływ na zdrowie i rozwój człowieka, a w szczególności na organizm dziecka. Od momentu przyjścia na świat przejawem życia organizmu ludzkiego jest ruch, będący bodźcem rozwojowym. Rozwój psychiczny i ruchowy dziecka są ze sobą bardzo ściśle powiązane. Potrzeby ruchowe dziecka są zdecydowanie największe i wynoszą od 3 do 5 godzin dziennie. Dlatego program „Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej” nie może pominąć tak istotnego tematu.

Prawidłowe tempo i przebieg rozwoju dziecka ma, jak wiadomo, decydujące znaczenie dla późniejszych lat życia. W psychologii przyjmuje się czteroczynnikową koncepcję rozwoju. Czynniki, które wpływają na rozwój struktury i funkcji układu nerwowego, i tym samym warunkują rozwój psychomotoryczny dziecka są:

- odziedziczone i wrodzone zadatki anatomiczno-fizjologiczne organizmu, szczególnie centralnego układu nerwowego;
- własna aktywność i działalność dziecka;
- środowisko;
- wychowanie.

Większość dzieci rozwija się w ten sposób, że określonemu ich wiekowi odpowiada określony stan rozwoju fizycznego oraz psychicznego. Ponieważ różne umiejętności i sprawności nabywane przez dziecko w poszczególnych latach jego życia ściśle się ze sobą splatają, najczęściej statystycznie powtarzający się wzajemny układ nazywamy normalnym lub typowym. Dziecko o typowym układzie właściwości w zakresie rozwoju fizycznego, ruchowego oraz wszystkich sfer rozwoju psychiki nazywamy dzieckiem rozwiniętym równomiernie lub harmonijnie. Istnieją dzieci, których ogólny rozwój fizyczny i psychiczny wykazuje przyspieszenie lub opóźnienie w stosunku do wieku życia. W procesie rozwoju ruchowego u niektórych dzieci możemy zaobserwować różnego rodzaju zaburzenia. Niektóre z nich są konsekwencją wyraźnych schorzeń lub też uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego. W wielu wypadkach jednak rozwój ruchowy dziecka odbiega od normy, mimo że neurologicznie nie można ustalić wyraźnych uszkodzeń w zakresie jego układu nerwowego. Dzieci te zarówno przez lekarzy, jak i pedagogów traktowane są jako zdrowe. Niezręczność ruchowa całego ciała to fragmentaryczne opóźnienie rozwoju ruchowego, który wyraża się brakiem precyzji ruchów, wzmożonym napięciem mięśniowym i współruchami. Dzieci z fragmentarycznym opóźnieniem rozwoju ruchowego zaczynają biegać, skakać z opóźnieniem, w biegu nie nadążają za rówieśnikami. Po schodach chodzą niezręcznie, niezgrabnie wspinają się na meble, huśtawki, przepłotnie. Żądają w tych sytuacjach pomocy dorosłych, uważane są za lękowe. Mają trudności z nauką jazdy na łyżwach, rolkach, na rowerze. Ma to ujemne konsekwencje, gdyż:

- 1) ogranicza zakres ćwiczenia funkcji gorzej rozwiniętych i zmniejsza szanse wyrównania dysharmonii rozwoju,

2) uniemożliwia włączenie się tych dzieci do zabaw rówieśników i utrudnia proces uspołeczniania.

Dzieci te wykazują niezręczność w zabawach z piłką, nie umieją jej rzucać, łapać, kopać. Ich ruchy są nieskoordynowane, mało płynne.

Oprócz ogólnego opóźnienia rozwoju ruchowego różnego stopnia, u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym spotyka się często dzieci z obniżoną sprawnością manualną. Może to wystąpić na tle ogólnego opóźnienia rozwoju ruchowego, a może mieć charakter izolowany. Mikroobrazienia rozwoju motorycznego możemy podzielić na kilka różnych grup objawowych:

- W pierwszej grupie mikroobjawów można by wymienić obniżenie sprawności funkcjonalnej w obrębie pojedynczych aktów ruchowych. Przykładem zaburzeń ruchowych tego rodzaju jest wybiorcze upośledzenie niektórych ruchów chwytnych, np. chwytu „pęsetkowego”, powodujące niewłaściwe posługiwanie się przedmiotami codziennego użytku. Trudność w przeciwstawianiu kciuka palcowi wskazującemu uniemożliwia dziecku również prawidłowe posługiwanie się ołówkiem i długopisem, co z kolei obniża poziom graficzny jego rysunków, a w wieku szkolnym również i pisma.
- Do drugiej grupy mikroobjawów należy zaszeregować wszystkie zaburzenia melodii kinetycznej oraz koordynacji ruchowej. Dziecko wykonuje poprawnie poszczególne akty ruchowe, nie potrafi ich jednak powiązać w harmonijną całość. U dzieci z zaburzona koordynacją ruchową z dużym opóźnieniem wytwarzają się stereotypy i automatyzmy ruchowe. Odnosi się wrażenie, iż w tych przypadkach każda grupa mięśniowa pracuje jakby niezależnie od siebie. U jednych dzieci brak koordynacji ruchowej zaznacza się wyraźniej w zakresie czynności manualnych, u innych natomiast w zakresie lokomocji i utrzymywania równowagi ciała przy różnych zmianach pozycji napięcie mięśniowe u tych dzieci bywa obniżone bądź też wzmożone. Dzieci te w życiu codziennym określane bywają jako „niezgrabne” ruchowo, zwłaszcza gdy zaburzona jest koordynacja ruchów ich tułowia w stosunku do ruchów kończyn. Zaburzenia melodii ruchów manualnych uniemożliwiają dziecku osiągnięcie w normalnym czasie odpowiedniego poziomu graficznego przede wszystkim w zakresie pisma. Rysunki tych dzieci – jeżeli ich spostrzeżenia nie są zaburzone – może cechować swoista oryginalność spowodowana uproszczeniami graficznymi.
- Do trzeciej grupy mikroobjawów zaburzeń rozwoju manualnego dziecka można by zaliczyć obniżenie precyzji ruchów docelowych, z jednoczesnym wzmożeniem psychoruchowego napędu. Ruchom docelowym towarzyszą w tej grupie zaburzeń zazwyczaj współruchy oraz wzmożone napięcie mięśniowe. Ruchy towarzyszące ruchom docelowym określamy mianem współruchów lub przyruchów. Do powszechnie znanych objawów tego rodzaju należy pomaganie sobie w pracy wymagającej jedynie ruchów rąk ruchami tułowia, szyi i języka. Współruchy potęgują się wyraźnie w sytuacjach trudnych, wymagających wysiłku i precyzji.
- Odrębną grupę mikroobjawów zaburzeń rozwoju ruchowego dziecka stanowią zaburzenia koordynacji ruchowo-wzrokowej. Dzieci dotknięte tym zaburzeniem z wielkim trudem uczą się dostosować

wywać swoje ruchy do właściwości przedmiotów. Powiązania kinestetyczno-wzrokowe wytwarzają się w tych wypadkach z dużym opóźnieniem.

Istnieją więc różne typy i różne stopnie zaburzeń rozwoju motorycznego; u niektórych dzieci manifestują się one przede wszystkim w zakresie drobnych ruchów rąk.¹⁴

Zaburzenia procesu lateralizacji¹⁵

Jednym z aspektów i czynników ruchowego rozwoju dziecka jest postępujący proces lateralizacji. Przewaga jednej strony ciała nad drugą powstaje stopniowo i nasila się w miarę ogólnego rozwoju człowieka. Większa sprawność funkcjonalna jednej strony ciała od drugiej nie ogranicza się wyłącznie do pracy rąk, jakkolwiek najwyraźniej zaznacza się ona w czynnościach manualnych. Przewagę stronną można zauważyć również w zakresie funkcji kończyn dolnych, ruchów tułowia oraz w pracy niektórych parzystych narządów zmysłowych.

Podobnie jak o prawo- i leworęczności można mówić o prawo- i lewonozności oraz prawo- i lewooczności.

Obok zjawiska dominacji jednorodnej, kiedy to praworęczność towarzyszy prawooczności i prawonozności, a leworęczność – lewooczności i lewonozności, zdarzają się przypadki dominacji niejednorodnej, zwanej inaczej skrzyżowaną. W praktyce spotkać można różne rodzaje dominacji skrzyżowanej. Powstaje wtedy problem współdziałania poszczególnych kończyn i organów parzystych.

Badania wykazały, że dzieci różnią się od siebie nie tylko stroną, po której przewaga czynnościowa się zaznacza lecz również typem oraz siłą procesy lateralizacji. Oprócz dzieci wcześniej i silniej zlateralizowanych są takie, u których lateralizacja przebiega powoli, a nasilenie jej jest słabe. Dzieci, u których brak wyraźnych różnic w pracy obu rąk, nazywamy oburęcznymi. Oburęczność może występować na tle ogólnego braku przewagi czynnościowej, mówimy wtedy o zjawisku obustronności.

Orientacja w prawej i lewej stronie własnego ciała i przestrzeni kształtuje się u dziecka w ciągu wielu lat i jest wynikiem skomplikowanego procesu rozwojowego.

Gry i zabawy ruchowe

Mówiąc o aktywnościach nakierowanych na ruch nie sposób pominąć gier i zabaw ruchowych, będących jedną z ulubionych form zabawowych dzieci.

Zabawy i gry ruchowe, dzięki wielkiemu bogactwu ruchowemu, są podstawowym środkiem wychowania fizycznego; wszechstronnie oddziałują na dzieci przyczyniając się do podnoszenia wydolności oraz wszechstronnej sprawności fizycznej. W toku zabaw i gier ruchowych podnosi się wydolność wielu układów i narządów, zwłaszcza układu ruchowego, krążenia, oddychania, przemiany materii itp., a także rozwijają się wszystkie cechy motoryki, jak: siła, szybkość, zręczność, wytrzymałość oraz umiejętności ruchowe, mające zastosowanie w toku codziennej działalności człowieka.

¹⁴ Elżbieta Waszkiewicz, *Stymulacja psychomotorycznego rozwoju dzieci 6–8 letnich. Wyrównywanie startu szkolnego*, WSiP, Warszawa 1991.

¹⁵ Tamże.



Mówiąc o korzystnym wpływie zabaw i gier ruchowych na kształtowanie i podnoszenie wydolności i sprawności fizycznej oraz wzbogacanie jego umiejętności, należy również podkreślić, iż korzystnie wpływają na rozwój umysłowy dzieci oraz na kształtowanie ich woli i charakteru. Dostarczają dzieciom wielu nowych wrażeń i wiadomości o otoczeniu, uczą spostrzegawczości, a także logicznego myślenia w związku z praktyczną działalnością. Zabawy ruchowe rozwijają także pamięć i twórczą wyobraźnię dzieci, doskonałą i podnoszą ich znaczenie. Wywierają bardzo dobroczynny wpływ na rozwój charakteru dzieci i takie jego cechy jak np: samodzielność, śmiałość, pomysłowość, panowanie nad sobą, dokładność, zdyscyplinowanie.¹⁶

Nawet w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zalecanych sposobach realizacji zapisane jest, by dzieci uczyły się jak najwięcej poprzez zabawę, doświadczanie i działania praktyczne oraz by nie spędzały całych lekcji przy stolikach.

7. Mnemotechniki

Mnemotechniki¹⁷ to bardzo skuteczne techniki zapamiętywania, które nie są niczym nowym dla ludzkości. Słowo „mnemotechniczny” pochodzi od imienia greckiej bogini Mnemozyny. Metod tych bardzo często używali starożytni Grecy w zapamiętywaniu elementów przemówień i dysput logicznych, jakie między sobą toczyli. Budowa mnemotechnik opiera się na trzech fundamentalnych zasadach:

Skojarzenie

Jest to metoda, poprzez którą łączy się elementy do zapamiętania z elementem mnemotechniki, dzięki któremu należy to zapamiętać. Każda mnemotechnika ma swoje miejsca, w których zapamiętuje się potrzebne elementy. Aby połączyć te dwa elementy, należy je ze sobą skojarzyć. Pomimo, że można zasugerować sobie pewne skojarzenia, własne są o wiele lepsze i odzwierciedlają sposób, w jaki pracuje ludzki mózg. Rzeczy mogą być kojarzone poprzez:

- umieszczenie na górze obiektu,
- łączenie i przenikanie się nawzajem,
- tańczenie wokół siebie,
- bycie w tym samym kolorze,
- zapachu,
- formie,
- kształcie.

Na przykład: połączenie cyfry 1 i złotej rybki może być wizualizowane w ten sposób: Złota rybka wychodzi z wody na ring, trzyma w płetwach wielką złotą cyfrę jeden i (mimo, że ryby głosu nie mają) krzyczy wniebogłosy: „Jestem numer jeden!, Jestem numer jeden!”.

¹⁶ Roman Trześniowski, *Gry i zabawy ruchowe*, Sport i Turystyka, Warszawa 1972.

¹⁷ Tony Buzan, *Pamięć na zawołanie. Metody i techniki pamięciowe*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2007.



Wyobraźnia

Wyobraźnia jest używana do tworzenia połączeń i skojarzeń niezbędnych do zapamiętania elementów w mnemotechnice. Innymi słowy, wyobraźnia jest to sposób, w jaki używa się swego umysłu do budowania połączeń, które mają znaczenie. Im silniejsze wyobrażenie, tym skuteczniej pozostanie ono w umyśle dla późniejszego odtworzenia. Mnemotechniczne skojarzenia mogą być tak żywe, intensywne, jak tylko człowiek sobie życzy, jeśli tylko pomagają one w skutecznym zapamiętywaniu.

Lokalizacja

Lokalizacja oferuje dwie rzeczy: spójny system, w którym informacja będzie przechowywana i sposób na oddzielenie jednej mnemotechniki od innej. Mnemotechniki to innymi słowy system mentalnych miejsc, w których zapamiętuje się informację. Lokalizacja odnosi się do różnego typu miejsc, w jakich można to robić.

Tworzenie skojarzeń, praca wyobraźni powinny przebiegać w następujący sposób (można wykorzystać ten schemat do wszystkich mnemotechnik):

Najpierw **zobacz** zapamiętywany element w wyobraźni, powiązany z miejscem, na którym go zapamiętujesz.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

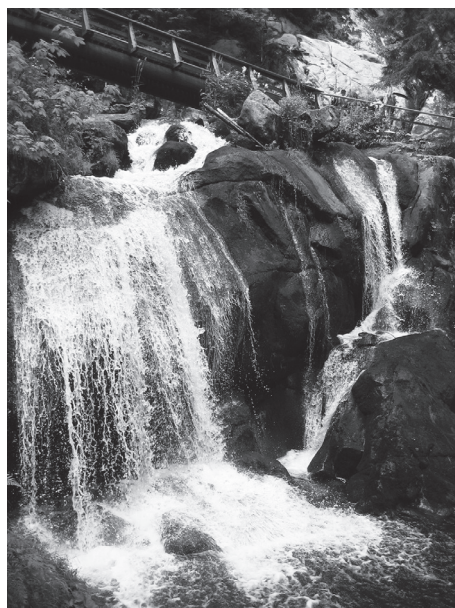
Następnie **powiększ** go do ogromnych rozmiarów,



potem **puść** go w ruch, niech zaczyna się przemieszczać, tańczyć, kopać, jeździć...



Dodaj zmysłowych wyobrażeń: np. najpierw wyobrażeń słuchowych. **Usłysz** w wyobraźni, jak piszczy, trąbi, krzyczy wniebogłosy, syczy, miauczy, mlaszcze...



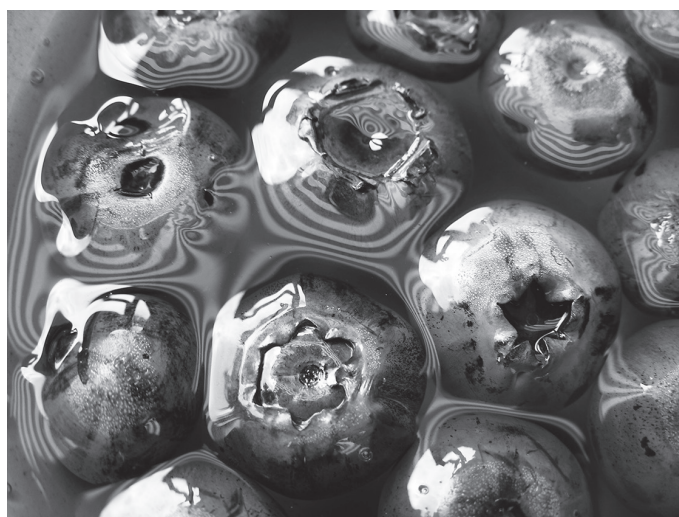


Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

potem węchowych. **Poczuj**, jak ładnie pachnie, przypomina różę, kwiaty, lub śmierdzi spalenizną, snuje się swądem nieprzyjemnego zapachu,



następnie smakowych. **Spróbuj**, jak smakuje. Poczuj, jaki jest słodki, słony, pieprzny, ostry...

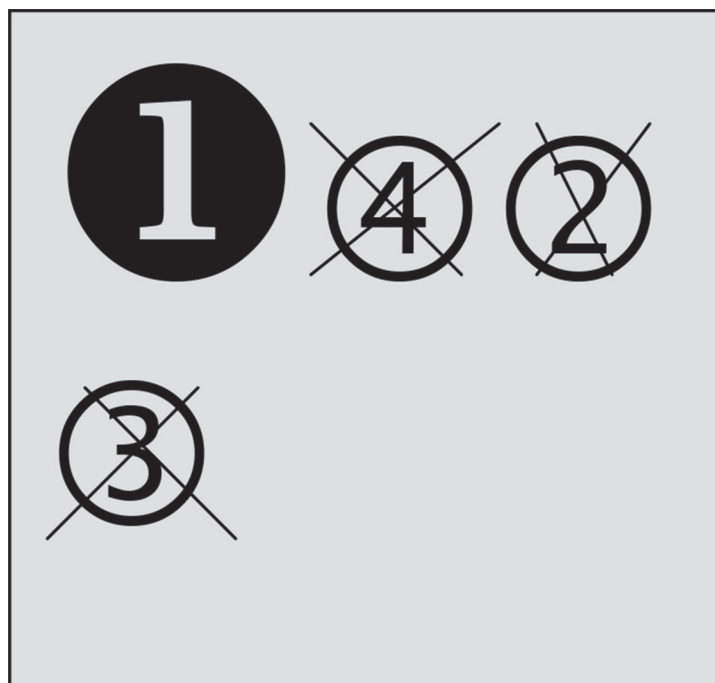


wreszcie dotykowych. **Złap** go i powalcz z nim, skop go lub złap i zacznij dusić albo głaskać.





I najlepiej niech ta praca odbywa się z pierwszym skojarzeniem, które przyszło do głowy. Ono jest najlepsze i najsilniejsze do zapamiętania.



W ten właśnie sposób działają mnemotechniki. Zapamiętuje się daną informację, odciskając silne wrażenie w pamięci – dzięki intensywnym wyobrażeniom. A ponieważ robi się to w określonych miejscach, informacja ta jest związana z nimi, a znając te miejsca, istnieje do zapamiętanych informacji pełny dostęp. Przypomina to zwykły notatnik, który zawsze nosi się przy sobie i w każdej chwili można go otworzyć i przejrzeć zapisane w nim informacje, dopisać nowe itd.

Całkiem małe dzieci osiągają słabsze rezultaty w zapamiętywaniu, ponieważ nie potrafią jeszcze stosować mnemotechnik.¹⁸ Przedszkolaki na przykład nie powtarzają danych, żeby je zapamiętać, nie mają jeszcze takiego nawyku. Natomiast starsze dzieci zapamiętują niemal instynktownie. Maluchy nie są w stanie stwierdzić, które informacje są przydatne, a które zbędne, nie potrafią też skupić się na rozwiązywanym zadaniu. Uwarunkowane jest to po części wolniejszym dojrzewaniem niektórych części mózgu odpowiedzialnych za myślenie strategiczne, organizację materiału i zdolność koncentracji. Rosyjski psycholog L.S. Wygotki uważał, że niedostatki pamięci są skutkiem nie tyle ograniczonych możliwości małego dziecka, ile braku doświadczenia. Z jego eksperymentów wynika, że metodą usprawnienia pamięci dziecka jest podsuniecie mu gotowych technik. Zarówno dzieci, jak i dorośli łatwiej zapamiętują dane, jeśli mogą doszukać się w nich jakichś znaczeń, zwłaszcza bliskich realiom życia codziennego. Bardzo ważną rolę odgrywa tutaj silna motywacja. Umiejętność stosowania technik pamięciowych i innych metod rozwiązywania problemów nie jest cechą dziedziczną, stąd tyle indywidualnych i kulturowych różnic. Opanowanie i wdrożenie poszczególnych technik wymaga nieco wysiłku, który z czasem zaowocuje umiejętnością przetwarzania danych w szerszej perspektywie czasowej: tym doskonalsza, im bardziej świadoma.¹⁹

¹⁸ David Gamon, Allen D. Bragdon, *Ucz się szybciej, zapamiętuj więcej*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 2003.

¹⁹ tamże, str. 86–88.



Łańcuchowa metoda zapamiętywania

Metoda będąca mnemotechniką pomagającą zapamiętać ciąg informacji w określonej kolejności. Do tego celu wykorzystuje się skojarzenia pomiędzy poszczególnymi informacjami, pojęciami. Można tworzyć historyjki łączące i wzmacniające skojarzenia. Są one oparte na zasadach zapamiętywania.

- Przejaskrawienie – najlepiej, jeśli skojarzenia będą przejaskrawione, nadmierne lub zminimalizowane.
- Dynamika – wzbudzając ruch, dokładając elementy dynamiczne, wspomagamy zapamiętywanie.
- Ja – skojarzenia osobiste lepiej zapamiętujemy. Powinniśmy być autorami naszych skojarzeń – lepiej zapamiętujemy skojarzenia własne niż cudze.
- Absurd – im bardziej coś jest wyjątkowe i niecodzienne, tym lepiej to zapamiętujemy.
- Emocje – jeśli opowieść wzbudza nasze emocje, pobudzamy więcej obszarów w mózgu i lepiej zapamiętujemy treści.

Zakładki cyfrowe

Służą do zapamiętywania kolejnych informacji lub zapamiętywania liczb.

- 0 – balon
- 1 – świeca, ołówek
- 2 – łabędź
- 3 – koniczyna
- 4 – krzesło
- 5 – dłoń, gwiazda pięcioramienna
- 6 – gwizdek, fajka
- 7 – kosa, flaga
- 8 – bałwan
- 9 – jojo
- 10 – talerz i łyżka, kij i piłeczka
- 11 – makaron, kolczyki
- 12 – zegar wskazujący godzinę 12
- 13 – czarny kot
- 14 – błyskawice, walentynki
- 15 – wędka i haczyk
- 16 – numer mieszkania
- 17 – filiżanka herbaty
- 18 – tort urodzinowy
- 19 – dołek golfowy
- 20 – ślimak



Pokój rzymski

Mnemotechnika zawdzięcza nazwę swym korzeniom. Istniała już w starożytnym Rzymie, gdzie, aby zapamiętać ważne informacje, wybierano pokoje, a w nich charakterystyczne punkty. Z nimi kojarzono informacje do zapamiętania. Metoda zapamiętywania polega na wybraniu charakterystycznych obiektów, tzw. haków, i kojarzeniu informacji do zapamiętania z nimi. Wytwarzamy zatem skojarzenia pomiędzy dobrze znanymi obiektami a nowymi informacjami. Modyfikacją tej techniki mogą być zakładki osobiste.

Inne metody wspomagające:

- a. zagadki logiczne rozbudzające ciekawość poznawczą i kreatywność,
- b. zadania wymagające interakcji i współpracy kształtujące umiejętność podejmowania inicjatyw i pracy zespołowej (elementy kształtowania postaw przedsiębiorczości),
- c. ćwiczenia kinezylogiczne,
- d. elementy wykorzystywane w treningu szybkiego czytania:
 - metody koncentracji uwagi i relaksu,
 - żonglowanie jako element koncentracji uwagi i ćwiczenie wspomagające rozwój połączeń międzypółkulowych,
 - ćwiczenia usprawniające aparat wzroku,
 - czytanie na reprezentację.

8. Piktogramowa metoda uczenia wierszy

Piktogram (łac. *pictus* — narysowany i gr. *γράφμα* — pismo) to przedstawienie wyrazu za pomocą obrazka w oderwaniu od zapisu. Użycie piktogramu w nauce bazuje na założeniu, iż myślimy obrazami i w związku z tym łatwiej zapamiętujemy informację przekazaną za jego pomocą. Do nauki wierszy tworzymy obrazkowe skojarzenia z poszczególnymi wyrazami i łączymy je wyrazami, dla których nie udało się stworzyć skojarzeń. Tak wspomagając proces uczenia, łatwiej uczyć się wierszy także dzieciom ze specyficznymi trudnościami, np. z dysleksją. Metoda piktogramowa jest wspomagającą techniką zarówno u osób dorosłych, jak i dzieci. Szczególną rolę odgrywa w pierwszym etapie edukacyjnym, w którym dzieci nie mają jeszcze w pełni opanowanej techniki pisania i czytania we właściwym tempie. Piktogram jest nośnikiem informacji, „wywoływaczem” skojarzenia, który silnie oddziałuje na wyobraźnię i pamięć. W programie piktogramową metodę wykorzystujemy do zapamiętywania wierszy, ale także tworzenia łańcuchów skojarzeń celem budowania, zapamiętywania i odtwarzania konkretnych historii lub ciągów zdarzeń, jak również schematu tworzenia struktur w języku obcym. Bardzo ważną funkcją zastosowania piktogramów jest również użycie ich przy konstruowaniu map myśli.



9. Notowanie nieliniarne (np. mapa myśli)

Większość osób nie pamięta tego, co zanotowała, gdyż w trakcie robienia notatek wykorzystuje tylko niewielką część swego umysłu. Na system tradycyjnego notowania składają się zdania, zwroty, pisane liniowo lub w kolumnach oraz wszelkiego rodzaju liczby. Ten system wykorzystuje tylko mechanizmy pamięci wiążące się z pracą lewej półkuli mózgowej, w których główną rolę odgrywają słowa, tabele, logika, porządek, kolejność i liczby. Zupełnie pominięte zostają: wyobrażenia, skojarzenia, przesada, humor i absurd, kolor, rytm i wrażenia zmysłowe. Inny sposób notowania wymaga zerwania z dotychczasową tradycją i wykorzystania lewej i prawej półkuli, a więc i wyobraźni z jednoczesnym użyciem podstawowych technik pamięciowych. W tym systemie notuje się na kartce czystego papieru, na środku której należy zaznaczyć najpierw słowo-klucz (prawa półkula), będące obrazowym skrótem, kondensatem głównego tematu. Od tego centrum należy poprowadzić szereg łączących się ze sobą linii (lewa półkula), wzdłuż których zapisuje się (lewa półkula) bądź rysuje (prawa półkula) kolejne obrazowe słowa-klucze lub znaki-symbole oddające poboczne myśli i wątki. Z tymi liniami należy połączyć następne i oznaczyć je podobnie. W ten sposób dla każdego tematu buduje się wielowymiarową, wielopiętrową, twórczą i kolorową mapę myśli – notatki pamięciowe. Notując w ten sposób, po pierwsze zapamiętuje się niemal od razu całość zapisanego materiału, ponieważ wielowymiarowość takiej „mapy” ułatwia wykorzystanie technik pamięciowych, a po drugie pozostanie więcej czasu, aby analizować i myśleć krytycznie o tym, co się pisze, utrzymując jednocześnie uwagę na słowach nauczyciela lub czytanej książce. Każdy rozdział lub jego część, fragment roli lub wiersza, które chce się zapamiętać, może być przecież jakimś odgałęzieniem takiej mapy. Jeśli wyróżni się je dodatkowo konkretnym piktogramem i kolorem, umysł zapamięta i jedno, i drugie oraz położenie tej gałęzi w stosunku do całości. Budując poprawną mapę myśli, należy wykorzystywać wszystkie możliwości tkwiące w korze mózgowej, co sprawi, że niepomiaralnie wzrośnie prawdopodobieństwo, że jeśli coś zapomnisz, wszystkie pobliskie informacje z mapy myśli podsuną to, co na chwilę uleciało z pamięci.

Mózg nasz działa wielokierunkowo, gromadzi informacje, korzystając z wzorców i skojarzeń. Tę właściwość mózgu wykorzystał Tony Buzan²⁰, tworząc koncepcję notowania nieliniarnego.

Założył, że notatki linearne są bardzo odległym sposobem przedstawiania informacji w stosunku do sposobu gromadzenia informacji w mózgu. Stąd korzystanie z notatek tradycyjnych wymaga od mózgu wielu operacji pośrednich. Buzan znalazł i stworzył alternatywny sposób zapisywania informacji, który według autora jest bardziej skuteczny, gdyż jest bliższy sposobowi gromadzenia informacji w mózgu za pomocą sieci neuronalnej. Budowa neuronu i połączenia neuronalne nadały bowiem kształt mapie myśli. Jeśli nasz mózg to wielka sieć informacji połączonych ze sobą na zasadzie skojarzeń, to mapy myśli są fragmentami tej sieci zapisanymi na papierze.

Skoro wiemy, że mózg pracuje z koncepcjami – kluczami, w sposób integrujący i międzypiętrowy, to notatki powinniśmy tworzyć w podobnej formie, odwzorowując ten schemat. Tworzenie na przykład mapy myśli z tekstu przeczytanego rozpoczynamy więc od wyszukania w tekście słów – kluczy, które mocno oddziałują na naszą zdolność tworzenia skojarzeń.

²⁰ Tony Buzan, *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2007.



Mapy myśli w dydaktyce

Mogą stanowić uzupełnienie dla linearnego notowania, a co więcej mogą być stosowane jako pierwszy rodzaj notatek dla uczniów nieumiejących jeszcze pisać:

- do nauki i notowania z tekstu oraz ze słuchu,
- do tworzenia i pisania opowiadań,
- do występów,
- do znajdowania pomysłów, skojarzeń (technika pobudzająca twórcze myślenie).

Według twórców map myśli notowanie nielinearne pobudza współpracę międzypółkulową. Notatka taka zawiera zarówno słowa (lewa półkula), jak i kolory, rysunki, odnośniki do emocji (prawa półkula). Kształci myślenie przez trafne wybieranie słów – kluczy. W mapie myśli nie przepisujemy zdań, ale tworzymy hasła – klucze, odnośniki. Wybieramy najważniejsze informacje, które należy lub chcemy zapamiętać, i przedstawiamy je na swój sposób. Aby tego dokonać, musi procesowi notowania towarzyszyć zrozumienie treści. Jest to metoda ucząca myślenia, która może być wprawką przed analizą trudnych tekstów i przygotowaniem samodzielnych wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Praca z uczniami

Mapy myśli mogą stanowić narzędzie edukacyjne przez całą drogę edukacyjną uczniów. Ważną rolą nauczyciela jest pokazanie i przestrzeganie zasad takiego notowania oraz używanie tego sposobu zapisu w pracy dydaktycznej. Jeśli chcemy wcielić ten sposób pracy jako nawykowy, musi on być często prezentowany i stosowany, a nauczyciel musi pokazywać użytkową wartość tejże metody.

Należy podkreślić w odniesieniu do teorii konstruktywistycznej uczenia się, że zarówno sam piktoqram, jak i mapa myśli, jest bardzo osobistą i indywidualną konstrukcją. Na zadany temat każda osoba sporządzi inną mapę myśli i znajdzie inny symbol przywołujący dane skojarzenie. Zachęcając uczniów do takiego porządkowania wiedzy, nie tylko pozwalamy na samodzielność w działaniu, ale także oddziałujemy na wzrost własnej wartości – „potrafię” – oraz kreowanie indywidualności – „to mój sposób postrzegania tematu”. Oba te aspekty przyczyniają się do zachowania naturalnej ciekawości poznawczej i „polubienia” procesu uczenia jako własnej drogi postępowania. Uczeń bowiem nie ma narzuconego schematu postrzegania zjawiska przez inną osobę (tu nauczyciela), ale odwzorowuje pojmowaną wiedzę w taki sposób, aby móc ją samodzielnie odtworzyć. Jeśli uczeń poradzi sobie z przełożeniem na własne symbole zasłyszanej informacji, a następnie będzie potrafił odczytać z nich zawartą treść i odtworzyć w sposób zrozumiały dla pozostałych osób – nastąpi proces złożonego zrozumienia treści.

10. Aktywności nakierowane na rozwój myślenia matematycznego

Kształtowanie myślenia matematycznego wymaga takiego organizowania zajęć matematycznych w szkole, które umożliwi uczniom samodzielne działanie w przestrzeni realnych przedmiotów oraz



w przestrzeni symboli matematycznych.²¹ Uczeń musi manipulować konkretami, odkrywając jednocześnie prawidłowości matematyczne. Nie chodzi więc o to, żeby uczniowie wykonywali działania na konkretach, których celem jest „zilustrowanie” wprowadzonych na lekcji operacji symbolicznych, ale o zupełne odwrócenie sytuacji edukacyjnej. Odkrywanie prawidłowości matematycznych, dzięki wprowadzaniu zmian w świecie rzeczywistych przedmiotów, jest pierwszym i niezbędnym etapem rozumienia pojęć matematycznych. Te doświadczenia stanowią muszą bazę dla konstruowania symbolicznej wiedzy matematycznej, a ich różnorodność i bogactwo wspiera rozwój myślenia uczniów.

Pomocna w wyjaśnianiu tego procesu zdobywania doświadczeń matematycznych (i powstawania wszystkich innych pojęć abstrakcyjnych) jest teoria reprezentacji J. Brunera.²² Zdaniem tego psychologa konstruktywisty człowiek rozwija się poznawczo dzięki konstruowaniu w umyśle reprezentacji ogólnie rozumianych zdarzeń. Trzy typy reprezentacji to: enaktywna, ikoniczna i symboliczna. Stanowią one kolejne etapy rozumienia sytuacji (również matematycznych). Doświadczenia enaktywne pozwalają na zauważanie prawidłowości w zmianach dokonywanych w realnym świecie, ikoniczne stanowią odzwierciedlenie ich w wyobraźni, a symboliczne odwołują się do rozumienia pojęcia matematycznego. Dzieci w tym wieku zadają nieoczekiwane i niełatwe pytania, fascynują się zagadkami logicznymi czy matematycznymi wyzwaniami. Już kilkulatki potrafią niezmiernie zgłębiać interesujący je problem oraz uwielbiają zmagać się z prostymi obliczeniami, prosząc o przykłady i od nowa pokonując trudności. Cieszą się z odniesionego sukcesu i mają poczucie mocy sprawczej. Uważają, że mogą sobie poradzić w wielu trudnych sytuacjach poznawczych. Formalny sposób nauczania matematyki w szkole dość szybko może zniweczyć osiągnięte już sukcesy intelektualne i emocjonalne dziecka. Nauczyciele, mając świadomość (często opartą na własnych doświadczeniach szkolnych) trudności z uczeniem się matematyki, próbują przybliżyć rozumienie pojęć, starając się wyjaśnić wszystko swoim uczniom. Pragną również uchronić ich od błędów w obawie o ich zakotwiczenie w dziecięcych umysłach. Te niepokoje znajdują swój wyraz w próbach pełnego kontrolowania każdego kroku uczniów w przekonaniu, że zapewni im to poprawne poznawanie pojęć matematycznych. Polecając rozwiązanie zadania, nauczyciele chcą mieć pewność, że uczeń nie popełni błędu, a w każdym razie uda się zminimalizować takie niebezpieczeństwo. Wydaje się, że cel został osiągnięty i w pewnym sensie jest tak istotnie. Uczniowie poprawnie będą rozwiązywali kolejne podobne zadania, na przykład „na odejmowanie w zakresie 100”. Należy jednak zdawać sobie sprawę z dalej sięgających skutków takiego wprowadzenia uczniów w świat pojęć matematycznych. Myślenie matematyczne nie polega bowiem na przypominaniu sobie, jak rozwiązywało się poprzednie zadanie. Ten sposób radzenia sobie z trudnością w niewielkim jedynie stopniu kształci umiejętność przetwarzania wiedzy matematycznej tak, aby była ona użyteczna w sytuacjach nowych poznawczo. W konkursach matematycznych nie ma zadań stereotypowych właśnie dlatego, że umiejętność myślenia przejawia się w konfrontacji z nieznanym problemem. Uczniowie jednak rzadko mają okazję do rozwijania wiedzy w ten sposób. Wielu nauczycieli oczekuje, że będą myśleli w sposób ściśle określony, narzucony i podany w gotowej postaci. W miarę upływu lat szkolnych wielu uczniom coraz trudniej porządkować wiedzę matematyczną według wzorów postępowania przekazywanych przez nauczyciela.

²¹ Cała część programu poświęcona myśleniu matematycznemu jest bezpośrednio zaczerpnięta z książki Aliny Kalinowskiej, *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.

²² Jerome Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

W miarę uabstrakcyjniania się poznawanych operacji matematycznych przestają one być czytelne, nie tylko ze względu na poziom złożoności, ale przede wszystkim dlatego, że uczniowie przestają nadawać im znaczenia. Nowy, nierozpoznany dotąd problem, można bowiem „oswoić” jedynie dzięki zrozumieniu go na swój sposób. Inaczej mówiąc, ulokować go w umyśle, integrując z wcześniejszymi doświadczeniami poznawczymi, którym nadano już wcześniej znaczenia osobiste. Zamiast więc uniezależniać się od nauczyciela (czego zaczyna się oczekiwać od ucznia w klasach starszych), coraz częściej – wraz z podwyższaniem stopnia ogólności pojęć matematycznych – oczekuje dokładnych wyjaśnień, wskazówek i kierowania procesem rozwiązywania zadań. Matematyka staje się coraz trudniejsza, mniej zrozumiała, a tłumaczenie nauczyciela (nawet najlepsze) nie wystarcza, aby wiedza stała się elastyczna i przydatna w sytuacjach nowych poznawczo. Właściwie nie proponuje się manipulowania przedmiotami uczniom zdolniejszym. W związku z tym nie mają oni na przykład okazji do odkrywania odpowiedzi na pytania typu: *O ile fasolek będzie miał więcej kolega, jeśli mieliśmy po tyle samo, a potem oddałem mu dwie moje fasolki.* Tego rodzaju doświadczenia nie mają na celu wąsko rozumianego „wprowadzenia pojęcia” (w sensie tematu lekcyjnego), ale kształtowanie rozumienia relacji między wielkościami matematycznymi (liczbami). Stanowią więc nieco szerszy obszar doświadczeń matematycznych, których kontekst poznawczy określany jest dziecięcymi badaniami dokonywanymi w świecie realnym zmian. Akceptacja samodzielności dziecięcych prób badawczych pozwoliłaby każdemu uczniowi odnaleźć poziom problemu właściwy dla jego myślenia matematycznego. Przykładem takiego zadania mogłaby być następująca sytuacja: Hania ma 8 fasolek, a Jacek 5. Ile mają razem fasolek? Na początku uczniowie dodają fasolki i obliczają sumę. Ale jest to dopiero wstęp do ich aktywności badawczej. Nauczyciel pyta następnie: *A co byłoby, gdyby Hania miała o 3 fasolki więcej? A gdyby miała o 5 fasolek mniej? A jak można byłoby obliczyć, ile mają wspólnie fasolek, jeśli Hania miałaby o 3 fasolki więcej, a Jacek o 4 fasolki mniej?* Dzięki takiej organizacji zajęć, każdy z uczniów ma szansę na prowadzenie samodzielnego procesu badawczego, na odpowiednim dla siebie poziomie. Dzieci o nieco niższych kompetencjach matematycznych mogą nadawać znaczenia pojęciom mniej skomplikowanym.

Uczniowie zdolni mają wówczas okazję do konstruowania wiedzy o bardziej złożonym charakterze. Uczniowie klas najmłodszych powinni nie tylko mieć możliwość manipulowania konkretami, ale co ważniejsze, uczyć się, że jest to niezbędnym proces w rozwijaniu myślenia. Istotne jest budowanie pewności dziecka, że strategie tego typu należą do naturalnych procedur postępowania każdego człowieka i są niezbędne dla prawidłowego kształtowania się wiedzy matematycznej. Działania na rzeczywistych przedmiotach nie powinny być traktowane przez nauczyciela jako „ostatnia deska ratunku” dla bardzo słabego ucznia, wobec którego zawiodły wszelkie próby tłumaczenia. Nie chodzi o to, aby nauczyciel „pozwał” na tego rodzaju aktywność swoich uczniów, ale kreował na lekcji sytuacje wzbogacające doświadczenia uczniów w tym zakresie. Rozważmy kolejny przykładowy problem: *Na ile sposobów możesz podzielić 9 kamyków na jednakowe kupki? Jak zmieni się liczba możliwych sposobów, jeśli dołożysz 3 kamyki? Zapisz te sposoby.* Cel tego ćwiczenia nie powinien być jedynie kojarzony z tematem: „Wprowadzenie dzielenia”, choć niewątpliwie istotne są tu związki tego typu. Uczniowie nie tyle jednak powinni mieć możliwość „zilustrowania” wprowadzonego dzielenia, ile wielokrotnego manipulowania konkretami, zanim dzielenie zostanie wprowadzone. Rozwiązywanie przez uczniów wielu typowych zadań generuje często strategie, które mogą okazać się przyczyną niepowodzeń w klasach starszych. Ten problem jest



szczególnie istotny w przypadku uczniów, którzy rozpoczynają edukację matematyczną w szkole, radząc sobie z pamięciowymi działaniami dodawania i odejmowania w zakresie dziesięciu. Właśnie ci uczniowie szybko się orientują, że wiele przerabianych na lekcji zadań nie wymaga tracenia czasu i wysiłku na bardzo uważne czytanie. Sukces zapewnia orientowanie się w kluczowych słowach. Dodatkowym niebezpieczeństwem stosowania takiej strategii może więc okazać się bezradność wobec zadania poznawczo nowego, ponieważ nie da się w nim zidentyfikować operacji do wykonania, a przede wszystkim nie da się jej wskazać po pobieżnym czytaniu. Uczeń, dla którego ten sposób okazywał się do tej pory wystarczająco skuteczny, doświadcza niepokoju o własne kompetencje. W efekcie niechętnie próbuje swoich sił z innymi (nietypowymi) zadaniami, uważając je za zbyt trudne. Z badań²³ wynika, że ponad cztery piąte nauczycieli nauczania początkowego (83,5%) jest zdania, że: *Uczniowie w tym wieku mogą już samodzielnie wymyślać metody rozwiązywania zadań tekstowych*. Jednocześnie jednak akceptują konieczność codziennej pracy uczniów, której najsilniej odciskającym się aspektem jest odtwórczość. Wysoki odsetek (78,3%) badanych nauczycieli klas najmłodszych deklaruje bowiem przekonanie, że ich *podstawowym zadaniem jest tłumaczenie uczniom, w jaki sposób rozwiązuje się matematyczne zadania różnych typów*. Nauczanie matematyki w klasach najmłodszych stanowi niezwykle ważny etap poznawania pojęć, ponieważ wiele z nich zapisuje się w umyśle po raz pierwszy. Znaczenia nadawane takim pojęciom jak „iloraz” czy „przemienność mnożenia” stanowią nie tylko podstawę wiedzy matematycznej, ale co równie ważne, budują w umysłach uczniów rozumienie, na czym polega uczenie się matematyki. Uczniowie polskiej szkoły właśnie już w klasach początkowych zaczynają dostrzegać (często nieświadomie), że wiedza matematyczna musi być przez kogoś dana. W logicznym wnioskowaniu przyjmują założenie, że ich poznawanie ma raczej charakter bierny, polegający głównie na zapamiętywaniu, w jaki sposób mówi i wykonuje działania nauczyciel. Konstruowane przez nich znaczenia są ograniczone również dlatego, że naturalnie pojawiającym się mechanizmem jest pewien minimalizm, a uczniowie szybko uczą się stosować zasadę: zapamiętać jedynie to, co jest niezbędne dla otrzymania oceny. Wiedza matematyczna dostępna w takim modelu edukacyjnym traci kontekst zaciekawiania oraz satysfakcji z samodzielnego pokonywania trudności. W takich warunkach poznawczych jest prawie niemożliwe, aby uczniowie mogli w sposób adekwatny do możliwości intelektualnych rozwijać myślenie matematyczne. Ten proces wymaga bowiem samodzielnego konstruowania rozumienia pojęć matematycznych, szczególnie w początkowym okresie szkolnym. Uczniowie w klasach najmłodszych muszą więc manipulować przedmiotami, samodzielnie zauważać prawidłowości związane ze swoimi działaniami oraz podejmować próby ich wyjaśniania. Podsumowując niniejsze rozważania, zwracam się do nauczycieli, którzy chcieliby zmienić własne edukacyjne działania w zakresie nauczania matematyki. Podejmowanie takich prób może być bardzo interesującym doświadczeniem pedagogicznym. Zajęcia matematyczne ukierunkowane na samodzielne odkrycia uczniowskie często nie mają charakteru „uładzonej” w formie lekcji. Przeciwnie, zdarza się rozgardiasz, gdy uczniowie pracują w małych grupach. Bywa, że przygotowane na potrzeby lekcji zadanie okazuje się mniej fascynujące dla uczniów, niż się wcześniej wydawało. Takie sytuacje są normalne, a ich pojawianie się powinno stanowić powód do dalszych poszukiwań propozycji mogących zainteresować poznawczo uczniów. Traktujmy informację zwrotną od uczniów jako rodzaj rzetelnej recenzji naszych działań edukacyjnych. Zawsze przecież można zrobić coś lepiej.

²³ *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*. Raport z badań ilościowych 2008, Mirosław Dąbrowski (red.), Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.

Nauczycielu:

- Spróbuj organizować uczniom zajęcia, w których wykonują różne czynności, badając zależności (ważenie, budowanie z klocków, wycinanie, granie w gry logiczne, szukanie prawidłowości w zbiorach przedmiotów i wiele innych). Postaraj się znaleźć w tych czynnościach znaczenia matematyczne.
- Spróbuj ustalić, jaka jest rzeczywista wiedza i umiejętności matematyczne każdego ucznia. Zbadaj, czy nie potrafią więcej niż ci się wydaje.
- Jeśli masz w klasie uczniów o ponadstandardowej wiedzy matematycznej, pozwól im jak najczęściej (najlepiej zawsze) rozwiązywać zadania o trudności adekwatnej do ich poziomu myślenia.
- Spróbuj pytać swoich uczniów, jak poradziłoby sobie z nową dla nich sytuacją matematyczną. Słuchaj ich uważnie i pozwól działać zgodnie z ich pomysłami. Nie ingeruj we wszystkie próby. Pozwól im samodzielnie przekonać się o nieprawdziwości postawionej hipotezy.
- Rozmawiaj z uczniami o ich pomysłach, ograniczając się przede wszystkim do pytań typu: Dlaczego tak myślisz?, Dlaczego tak się dzieje?, A co by było, gdyby...? Autentyczny dialog z uczniem (który nie ma nic wspólnego z pogadanką) uczy szacunku dla jego wiedzy, pomysłowości i wysiłku poznawczego.
- Nie zdradzaj, co chcesz usłyszeć. Bądź zaintrygowany tym, co uczniowie mówią, a nie jakim językiem.
- Spróbuj pozwalać na samodzielność uczniom słabszym. Nie tłumacz wszystkiego od razu. Nie martw się, że ich próby są tak niedoskonałe. Daj im czas na rozwijanie myślenia. Lepiej, gdy będą konstruować pojęcia matematyczne wolniej, ale samodzielnie, niż gdy dostaną gotowy wzór postępowania, uzależniając się coraz bardziej od pomocy nauczyciela.
- Podejmowane próby samodzielnych poszukiwań uczniowskich często mogą budzić twój niepokój o ich edukacyjną skuteczność. Jest on naturalny. Pamiętaj jednak, że uczeń, który nauczy się radzić sobie w sytuacjach nowych poznawczo (rozwiązywać problemy), lepiej będzie opanowywał algorytmy, próbując je rozumieć, a nie jedynie zapamiętać.

11. Kształtowanie postaw przedsiębiorczości i kreatywności

Kreatywność, twórczość, innowacja oraz przedsiębiorczość – to hasła – klucze przewijające się dziś w różnych rozważaniach. Intensywnie dyskutuje się nad kreatywną i innowacyjną gospodarką, kreatywną sprzedażą, kreatywnością w biznesie, czy też kreatywną edukacją. Ważne jest uczenie kreatywności i wspieranie twórczości uczniów w procesie edukacji. Współczesna szkoła ma przygotowywać do samodzielności w dużo większym stopniu, niż było to wymagane w przeszłości. Przede wszystkim powinna nauczyć młodego człowieka samodzielnego rozpoznawania problemów i opracowywania strategii ich rozwiązywania, a także planowania własnych działań i organizowania współpracy. Istotne miejsce wśród

umiejętności wymaganych od absolwenta nowoczesnej szkoły zajmuje samodzielność w wyszukiwaniu informacji, ich selekcjonowaniu i przedstawianiu innym.

Wspieranie kreatywności oraz twórczego działania to zagadnienia priorytetowe znajdujące się w obszarze umiejętności podstawowych zawartych w obowiązującej podstawie programowej.

Stworzyła ona konieczność sięgnięcia po nowe metody nauczania. O ile przedsiębiorczość wprowadzana jest obecnie jako przedmiot w szkole ponadgimnazjalnej oraz przedmiot olimpiad, to kompetencje i postawy niezbędne do przejawiania przedsiębiorczości powinny być wyrabiane już znacznie wcześniej – w procesie nauczania w szkole podstawowej i gimnazjum. Nauczyciele powinni wspierać kreatywność uczniów, rozumianą jako sposób myślenia i działania zwiększającego szanse na twórcze i innowacyjne przedsięwzięcia zmierzające do rozwiązania problemów. Zalecane w nowej podstawie programowej warunki i sposoby realizacji wymagań do poszczególnych przedmiotów i edukacji wskazują na zdobywanie wiedzy przez uczniów poprzez własną aktywność, doświadczenie, eksperymentowanie, obserwowanie, odkrywanie i samodzielne rozwiązywanie problemów związanych z codziennym życiem.²⁴

Duże znaczenie dla kształtowania kreatywności i postaw przedsiębiorczości ma klimat panujący w środowisku rodzinnym oraz szkolnym. W środowisku rodzinnym sprzyja temu równowaga między wolnością a poczuciem bezpieczeństwa: z jednej strony zapewnienie świadomości istnienia rodzica, ciepłej atmosfery i stymulowanie ciekawości dziecka, z drugiej zaś okazywanie szacunku i zaufania do jego możliwości i tworzenie mu możliwie rozległej przestrzeni do własnego rozwoju i dbanie o prawidłowy rozwój emocjonalny. Z kolei do podstawowych czynników sprzyjających klimatowi kreatywności w środowisku szkolnym należą w szczególności: pozytywne relacje w grupie rówieśniczej oraz style kierowania grupą zorientowane na kreatywność i innowację. Ważna jest otwartość środowiska i nauczyciela na nowatorskie działania uczniów oraz szeroką paletę możliwych sposobów wyrażania przez nich swojej kreatywności.

Kreatywność uczniów można zwiększać poprzez:

1. Ośmielanie do twórczości.
2. Pomoc w rozpoznawaniu swoich zdolności twórczych.
3. Wspieranie twórczości uczniów.

Sprzyjającym rozwiązaniem w zwiększaniu możliwości kreatywnych postaw uczniów jest umiejętność inspirowania takich sytuacji edukacyjnych, których organizacja wymaga pracy i współpracy w zespole. Prawdziwym kluczem do sukcesu w pracy zespołowej jest sposób odnoszenia się do siebie uczestników zespołu²⁵.

²⁴ Grażyna Kozioł, Renata Zaborek, *Przedsiębiorczość drogą do nauki kreatywności i pracy zespołowej. Podręcznik użytkownika modelu* [online], Poznań 2012 [dostęp: 11.04.2014], str. 9, dostępny w Internecie: http://iw.org.pl/kreatywnyuczen/media/Materialy/Podr%C4%99cznik_u%C5%BCytkownika_modelu.pdf.

²⁵ tamże, str. 10.

12. Samoocena dzieci – czego się nauczyłem, czego mi jeszcze brakuje (wdrażanie oceniania kształtującego). Ocena koleżeńska

Można zadać sobie pytanie, czy samoocena i ocena koleżeńska powinny być wprowadzane na każdym etapie nauki. Wydaje się, że dzieci w edukacji wczesnoszkolnej są zbyt małe, aby mogły świadomie ocenić swój wkład w pracę oraz wysiłek koleżanek i kolegów, również z tego powodu, że w ich działaniach dominuje duże zaangażowanie emocjonalne. Wielu nauczycieli uważa, że kształtowanie u dzieci tej trudnej umiejętności, jaką jest samoocena i ocena innych jest niezwykle czasochłonne bądź wręcz niemożliwe. Jednak należy spojrzeć na to zagadnienie w ten sposób, iż czas spędzony przez dzieci w szkole podstawowej, to najlepszy moment, aby zrozumiały one, jak ważna i przydatna w życiu jest umiejętność oceny swoich dokonań.²⁶ Często uczniowie mają niskie poczucie własnej wartości i nie są w stanie cieszyć swoimi sukcesami. Miewamy także takich, którzy przeceniają swoje możliwości. Dlatego tak ważne jest przygotowanie uczniów do samooceny i oceny koleżeńskiej. Umiejętność ta jest również ważna we współpracy z nauczycielem, gdyż buduje poczucie wzajemnego zaufania i współodpowiedzialności za proces nauczania i uczenia się. Pracę nad kształtowaniem umiejętności oceniania siebie i innych można zacząć na początek od plusów i niedociągnięć w pracy, a potem stopniowo dochodzić do sformułowań, które odpowiadałyby następującym zasadom przekazywania i przyjmowania informacji zwrotnych.

Zasady przekazywania informacji zwrotnych²⁷

Zasada	Uzasadnienie
Nie oceniać, nie osądzać, tylko opisywać wrażenie.	W przeciwnym razie komunikat zwrotny będzie odczuwany jako nieuzasadniona krytyka.
Komunikat zwrotny musi odnosić się do dającego się wyodrębnić, konkretnego zachowania (nie do całej osobowości).	Osobowość nie da się ani całkowicie opisać przez nadawcę komunikatu, ani też zmienić w całość przez jego odbiorcę.
Komunikat zwrotny powinien być sformułowany jasno i precyzyjnie.	Nieprecyzyjny komunikat zwrotny prowadzi do nieporozumień.
Jasno oddzielać spostrzeżenia od przypuszczeń i odczuć.	W przeciwnym razie rozmówca przyjmie fałszywe założenia.

²⁶ *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy! Zeszyt siódmy: Ocena koleżeńska i samoocena*, Danuta Sterna, Elwina Modzelewska-Buławicka (red.), [online], CEO [dostęp: 28.06.2014], dostępny w Internecie: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/GPE/davBinary/zeszyt_dzielimy_7__samoocena_i_ocena.pdf.

²⁷ Barbara Langmaack, Michael Braune-Krickau, *Wie die Gruppe laufen lernt*, Beltz Verlag, Weinheim 1995, str. 109–111.

<p>Nie analizować rozmówcy ani nie ujmować go w kategoriach psychologicznych.</p>	<p>Kryje się w tym niebezpieczeństwo fałszywej interpretacji. Analiza odczuwana jest jako psychiczne zagrożenie. Rozmówca zamyka się w sobie.</p>
<p>Uczucia wyrażać w bezpośredniej formie, tzn. jako komunikaty „ja”.</p>	<p>Komunikaty „ty” sprawiają wrażenie krytyki, zaś komunikaty w formie bezosobowej wydają się pełnić rolę norm, posiadających moc wiążącą. Obie formy są trudne do zaakceptowania.</p>
<p>Komunikat zwrotny musi być sformułowany w takim tonie, w jakim zarówno ja mogę się zwrócić do rozmówcy, jak i on do mnie.</p>	<p>Takie formułowanie wypowiedzi, aby można ją było skierować do któregośkolwiek rozmówcy cechuje kontakty równorzędnych partnerów.</p>
<p>Komunikat zwrotny powinien być wysłany w miarę możliwości jako bezpośrednia reakcja.</p>	<p>W przeciwnym wypadku odbiorca może nie zauważyć związku pomiędzy swoim zachowaniem a komunikatem zwrotnym.</p>
<p>Komunikat zwrotny musi odnosić się do zachowania, które można zmienić.</p>	<p>Na nic się nie zda zwracanie uwagi na pewne niedociągnięcia, jeżeli odbiorca nie jest w stanie sam ich zmienić.</p>
<p>Należy brać pod uwagę kondycję psychiczną zarówno własną, jak i odbiorcy.</p>	<p>Przy silnym psychicznym obciążeniu człowiek nie jest w stanie ani wysłać komunikatów zwrotnych zgodnie z zasadami, ani też ich akceptować.</p>
<p>Wysłać komunikaty zwrotne również na tematy pozytywne.</p>	<p>Komunikat zwrotny o pozytywnej treści poprawia klimat rozmowy. W jego następstwie łatwiej jest zaakceptować komunikat zwrotny o negatywnej treści.</p>

Zasady *przyjmowania* informacji zwrotnych

Zasada	Uzasadnienie
Nastawienie polegające na traktowaniu komunikatu zwrotnego jako szansy.	Z gruntu pozytywna postawa, polegająca na rozumieniu komunikatu zwrotnego jako czynnika zapewniającego prawidłowy przebieg komunikacji oraz szansy na rozwój indywidualnych procesów uczenia się, ułatwia jego zaakceptowanie.
Aktywne słuchanie (ewentualnie stawianie dodatkowych pytań).	Komunikat zwrotny wymaga uważnego słuchania. Meldunki zwrotne pełnią pożyteczną rolę jedynie wtedy, gdy zostaną w całości i prawidłowo zrozumiane.
W miarę możliwości należy być otwartym i ograniczyć się tylko do słuchania. W razie potrzeby trzeba wyjaśnić swoje postępowanie, ale nie bronić go ani/oraz nie usprawiedliwiać.	Natychmiastowe kontrargumenty i usprawiedliwienia dają nadawcy komunikatu do zrozumienia, że nie ma racji i onieśmiałają go.

13. **Uczenie się nawzajem od siebie (z niem. *Lehren durch Lernen*)**

Uczenie się nawzajem od siebie jest metodą ukierunkowaną na działanie, opisaną przez Jean-Pol Martin w 1982 roku²⁸. W tej metodzie uczący się uczą się wybranych przez nauczyciela lub nowych treści w taki sposób, że nauczają koleżanki i kolegów po odpowiedniej obróbce dydaktycznej materiału. Poprzez wysoki udział uczących się w zastosowanych przez nauczających ich kolegów metodach, jak np. prezentacja, moderacja lub praca zespołowa, można łatwo przekazywać nie tylko wiedzę, lecz również określone umiejętności. Przy zastosowaniu uczenia się od siebie nawzajem znacznie wzrasta ilość wypowiedzi na lekcji uczących się w stosunku do wypowiedzi nauczyciela. Nauczyciel obserwujący samodzielną pracę uczniów może skoncentrować się na ewentualnym uzupełnianiu i podpowiedziach. Metodę tę można stosować od przedszkola do kształcenia dorosłych we wszystkich obszarach tematycznych bez specjalnych warunków wstępnych.

Metoda *uczenie się od siebie nawzajem* charakteryzuje się następującymi cechami:

- Uczący się przejmują stopniowo funkcje nauczyciela.
- Nauczyciel rozdziela zadania do wykonania, wspiera uczniów przy ich przygotowaniu oraz poprawia ew. materiały, które przygotowują.

²⁸ *Die Methode Lernen durch Lehren* [online],[dostęp: 6.05.2014], dostępny w Internecie: www.lidl.mixxt.de/networks/files/download.3841.

- Na początku dwójka uczniów przejmuje kierowanie procesem lekcji po jej rozpoczęciu. Sprawdzają np. pracę domową lub tworzą grupy do wykonania zadania na lekcji.

Zalety metody:

- Nauczyciel mówi na lekcji dużo mniej niż uczniowie, którzy zajmują ok. 80% wszystkich wypowiedzi.
- Trudne sekwencje w materiale nauczania są przedstawiane z perspektywy uczniów, co umożliwia im lepsze jego zrozumienie.
- Ponieważ różne grupy uczniów mają za zadanie przekazywanie materiału, więc siłą rzeczy zajmują się nim dużo bardziej intensywnie, niż gdyby wysłuchiwali tylko wykładu nauczyciela.
- Dużo rzadziej występuje zjawisko zahamowań lub obaw związanych ewentualnym niezrozumieniem materiału, a uczniom łatwiej jest prosić o wyjaśnienia.
- Nauczyciel może szybciej rozpoznać potencjalne luki poszczególnych uczniów i w sposób indywidualny i bardziej celowy na nie reagować.
- Wspierane są pozytywne postawy społeczne poprzez współpracę w zespołach oraz poprzez fakt, iż uczniowie wcielają się w różne role.

Jak stopniowo wprowadzać na lekcji *uczenie się nawzajem od siebie*?

- Na początek można dać uczniom proste zadanie polegające np. na korekcie pracy domowej lub pokierowanie jakimś prostym ćwiczeniem. Nauczyciel musi w tej początkowej fazie zwrócić uwagę na to, aby uczniowie zachowywali się w stosunku do siebie przyjaźnie, aby się nawzajem słuchali, aby mówili wyraźnie. Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na jakość ich wypowiedzi.
- Po fazie przyzwyczajania się uczniów do innych form i metod pracy, trwającej ok. dwóch tygodni, można przejść do ambitniejszych zadań, takich jak np. przedstawienie jakiegoś krótkiego nowego tekstu lub zagadnienia związanego z gramatyką języka obcego. Przygotowanie do prezentacji następuje w zespole i nie w domu lecz na lekcji w szkole, w czasie specjalnie do tego celu przewidzianym (ok. 20 minut). Podczas prezentacji uczniowskich nauczyciel nie angażuje się i interweniuje tylko wówczas, gdy zaburzona jest komunikacja między uczniami, bądź występują błędy merytoryczne lub wymagane są uzupełnienia.
- Stopniowo oddaje się uczniom coraz większe ilości materiału do prezentacji, jak również nauczyciel zleca uczniom przygotowanie kart pracy.
- Wraz z rosnącą kompetencją uczniowie otrzymują coraz bardziej kompleksowe zadania do wykonania.
- Równoległe do pracy nad tematem odbywa się również ewaluacja procesu nauczania oraz refleksja nad metodą pracy.



14. Nauczanie holistyczne

Nauczanie w ujęciu holistycznym oparte jest na założeniu, że uczenie się przebiega zarówno na poziomie intelektualnym, jak również emocjonalnym i fizycznym. U podstaw tzw. piramidy holistycznej leży wyobraźnia, uczucia i myślenie, a na jej szczycie znajduje się działanie. Jeżeli pobudzimy uczucia i wyobraźnię ucznia, to „włączy” on myślenie. Efektem tych procesów będzie spontaniczne działanie, kształtujące szerokie horyzonty myślowe, rozwijające osobowość i myślenie twórcze. Każda lekcja powinna zawierać w sobie zagadkę, paradoks, problem. W nauce języków obcych łączy się naukę z treningiem motywacyjnym i mnemotechnikami. Lekcje holistyczne pozwalają na stworzenie w umyśle dziecka spójnego obrazu poznawanego świata. Wzajemne przenikanie się elementów należących do wielu dyscyplin naukowych jest czymś oczywistym w otaczającej nas rzeczywistości. Dziecko w swoim środowisku nie dzieli napotkanych zjawisk na chemiczne, matematyczne, biologiczne czy fizyczne. Patrząc na piękny zabytek lub drzewo, nie rozdziela tych przeżyć estetycznych na architektoniczne i przyrodnicze. Dla niego są to zdarzenia, które można podzielić na piękne i brzydkie, niebezpieczne lub bezpieczne, przydatne i nieprzydatne, oczywiste bądź dziwne. Dziecko w szkole podstawowej powinno znajdować jak najwięcej odniesień do rzeczywistości. Treści z różnych przedmiotów skorelowane ze sobą stają się lepiej przyswajalne, często znajdują swoje praktyczne zastosowanie, a opanowanie ich jawi się uczniom jako bardziej przydatne i celowe.

15. Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi

W edukacji wczesnoszkolnej szczególnego znaczenia nabiera wykorzystanie nowoczesnych technologii, w tym multimedialnych programów edukacyjnych. Można je traktować jako pretekst do uruchomienia dotychczasowych doświadczeń dzieci albo wdrażać do procesu kształcenia na równych prawach z innymi środkami dydaktycznymi. Multimedia są wówczas podstawą do rozwijania procesu dydaktycznego w atrakcyjnych dla dzieci formach i warunkach, stanowią też zachętę do wyjaśniania i porządkowania znaczeń. W ten sposób stwarzają szansę na wykorzystanie i poszerzenie posiadanej przez dzieci wiedzy. Pozwalają ponadto na personalizację kształcenia – dostosowanie tempa rozwijania sprawności edukacyjnych do możliwości percepcyjno-recepcyjnych dzieci, także tych o opóźnionych lub ograniczonych funkcjach psychicznych czy motorycznych.

Wykorzystanie dostępnych technologii informacyjno-komunikacyjnych zwiększa możliwości nauczyciela w dobieraniu różnych źródeł przekazu informacji. Projektor czy tablica interaktywna umożliwiają wykorzystanie prezentacji multimedialnych, filmu czy wybranych zasobów Internetu.

Multimedia w edukacji wczesnoszkolnej powinny pojawiać się w sposób naturalny od najwcześniejszego poziomu edukacji jako nowoczesne narzędzia dydaktyczne, które są metodycznie wygodne dla nauczyciela i bardzo atrakcyjne dla ucznia, np. tablica interaktywna. Ważne jest przy tym, aby były one dostosowane do percepcyjnych możliwości dzieci.²⁹

²⁹ Joanna Juszczyk-Rygałło, *Multimedia w procesie kształcenia wczesnoszkolnego* [online], [dostęp: 20.06.2014], dostępny w Internecie: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Juszczyk_Rygallo.pdf.

Wykorzystanie multimediów w edukacji wczesnoszkolnej przyczynia się do:

- ułatwienia łączenia nauki z zabawą, co jest istotą metodyki nauczania na tym etapie kształcenia;
- zwiększenia motywacji do nauki, co wpływa na kształtowanie postaw proedukacyjnych uczniów.

Anna Hassa wymienia najważniejsze funkcje multimediów jako środków dydaktycznych:

- *aktywizująco-motywująca, jeśli wyzwala wszechstronną aktywność uczniów i pobudza ich zainteresowania,*
- *poznawczo-twórcza, jeśli służy jako źródło wiedzy, tym bardziej cenne, o ile uczeń korzysta z niego, rozwiązując napotymane sytuacje problemowe,*
- *ćwiczeniowa, jeśli zadania wykonywane samodzielnie przez uczniów służą utrwalaniu wcześniej poznanych wiadomości i umiejętności,*
- *kontrolna, jeśli podczas pracy z komputerem uczniowie poddawani są kontroli (także samokontroli) bieżącej i końcowej w celu niedopuszczenia do powstawania zaległości i błędów,*
- *wychowawcza, jeśli stwarza dobre warunki oddziaływania na osobowość uczniów,*
- *terapeutyczna, jeśli umożliwia usuwanie zaburzeń rozwojowych.*³⁰

Dzieci w wieku 6–8 lat są pilne, gotowe do podejmowania wyzwań i rywalizacji, a ich duża aktywność w wykonywaniu różnych zadań powinna doprowadzić do wzrostu poczucia fachowości.

Multimedia edukacyjne (edukacyjne programy komputerowe) mające zastosowanie w edukacji wczesnoszkolnej, ze względu na ich cechy formalne, dzielimy na:

- zabawy komputerowe – to programy dla najmłodszych odbiorców; nie służą realizacji określonych celów edukacyjnych, jedynie przygotowują do pracy z komputerem,
- ćwiczenia komputerowe – służą do realizacji założonych celów edukacyjnych i terapeutycznych; są zbliżone do ćwiczeń tradycyjnych (różni je forma przekazu, łączenie tekstów z grafiką, animacją i dźwiękiem),
- gry komputerowe – pośrednio realizują cele edukacyjne; dzieci zdobywają wiedzę i umiejętności, niejako przy okazji realizacji zadań w postaci fabuły i układu gry, które są postawione przed graczem,
- programy użytkowe – edytory tekstu, grafiki, dźwięku itp.,
- programy informacyjne – prezentują wiedzę z różnych dziedzin; są to programy do tworzenia prezentacji, słowniki i encyklopedie multimedialne itp.³¹

Edukacyjne programy komputerowe mogą być wykorzystywane na każdym etapie organizacji procesu nauczania – uczenia się. Można potraktować je jako pretekst do uruchamiania dotychczasowej wiedzy osobistej ucznia na dany temat, są podstawą tworzenia prawidłowych wyobrażeń i skojarzeń dzięki

³⁰ Anna Hassa, *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w szkole” 1998, nr 1, str. 89.

³¹ Joanna Gruba, *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, str. 50–51.



zestawianiu informacji z różnych źródeł, stanowią też zachętę do wyjaśniania, interpretowania, porządkowania znaczeń, uczą formułowania wniosków oraz stwarzają szansę na wykorzystywanie zdobytej wiedzy. Rozwijają zainteresowania, wzmacniają motywację i chęć uczenia się. Co więcej, umożliwiają stałą kontrolę i ocenę stopnia opanowania wiedzy i umiejętności przez uczniów. Programy komputerowe wizualizują i oddziałują na różne kanały magazynowania i przetwarzania informacji przez dzieci (kanał wzrokowy, słuchowy, kinestetyczno-ruchowy itp.). Pozwalają ponadto na dostosowanie tempa rozwijania sprawności i uczenia się do możliwości percepcyjno-recepcyjnych odbiorców.³² Zadania, ćwiczenia, prezentacje komputerowe mogą być wielokrotnie powtarzane, co sprzyja utrwalaniu nabytych przez uczniów umiejętności. Wykorzystanie uczenia się poprzez zabawę oraz treningu z zastosowaniem nagradzania dodatkowo wzmacnia te procesy.

Zalety korzystania z multimediów w edukacji wczesnoszkolnej:

- usprawnianie kojarzenia, spostrzegania, myślenia logicznego, refleksu i koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- doskonalenie sprawności manualnej,
- rozwijanie wyobraźni przestrzennej,
- umiejętności podejmowania decyzji,
- kształtowanie umiejętności planowania strategicznego oraz przewidywania ich konsekwencji i rozwiązywania problemów.

Obudowa dydaktyczna niniejszego programu zawiera 3 komputerowe gry edukacyjne (po 1 do klas 1, 2, 3), 30 piosenek (po 10 do klas 1, 2, 3), 19 filmów (9 filmów dla klasy 1, po 5 filmów dla klas 2 i 3),

16. Projekty edukacyjne jako możliwość angażowania rodziców w proces dydaktyczny

Jeśli chcesz zbudować statek, nie zwołuj ludzi, aby znaleźli drewno i przygotowali narzędzia lub podzielili się pracą i zadaniami, lecz naucz ich tęsknoty za bezkresnym morzem.

Antoine de Saint-Exupery

Projekt:

1. zamierzony plan działania, postępowania, pomysłu, zamysłu
2. plan, szkic czegoś, np. budowli, konstrukcji, przedsięwzięcia, ustawy
3. (z łaciny *proiectum* → *proiectus*: rzucone do przodu), a projektowanie to: nakreślenie, ułożenie planu.³³

³² Dorota Sobierańska, *Multimedialne środowisko uczenia się – krótka charakterystyka wybranych elementów* [online], [dostęp 30.06.2014], dostępny w Internecie: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=909:multimedialne-rodowisko-uczenia-si-krtk-charakterystyka-wybranych-elementw&id=135:organizacja-i-realizacja-procesu-dydaktyczno-wychowawczego-w-wychowaniu-przedszkolnym-i-edukacji-wczesnoszkolnej&Itemid=1962.

³³ *Słownik języka polskiego*, Mieczysław Szymczak (red.), PWN, Warszawa 1988.



Definicja projektu edukacyjnego

Projekt to planowe przedsięwzięcie w ramach zajęć szkolnych odnoszące się do otoczenia, za które odpowiedzialność ponoszą zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Odniesienie do otoczenia powinno być wyraźne przede wszystkim w końcowym rezultacie wspólnych działań. Efekt ten bowiem powinien posiadać cechy „ważności społecznej”, a tym samym możliwość autentycznego zastosowania. Proces związany z pracą i uczeniem się wywołany pomysłem projektu jest równie ważny, jak efekt działania, czyli produkt, który powstaje na koniec projektu. W obudowie dydaktycznej do programu uczniowie już w pierwszej klasie realizują projekt dotyczący bezpieczeństwa.

Motto

Szkoła powinna stwarzać swobodne materialne i duchowe warunki zbierania przez dłuższy czas wiedzy i doświadczeń. Powinna być miejscem, gdzie dobrze czują się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

Dietrich, 1978

Z opracowań pedagogicznych wiadomo już od dawna, że połączenie nauki z praktycznym działaniem, a więc uczenie się „głową, sercem i ręką” nie tylko sprawia większą przyjemność i bardziej motywuje, ale przede wszystkim przynosi dużo lepsze efekty.

Postulaty odejścia od nauczania w szkołach w systemie poszczególnych przedmiotów ukazujących zjawiska w oderwaniu od rzeczywistości, a nawet teraźniejszości, na rzecz spójnej wizji świata znane są już od początku lat 20. XX wieku. Już wtedy reformatorzy szkoły wyznawali pogląd, że o dojrzałości człowieka wykształconego świadczy nie tyle ilość jego wiedzy encyklopedycznej w poszczególnych, wyizolowanych dziedzinach, lecz umiejętność rozumienia siebie i zjawisk w świecie, umiejętność samodzielnego i twórczego życia w zmieniającym się świecie. Uważali oni także, iż skuteczność osiągnięcia celów, jakie powinna postawić sobie szkoła, zależy w dużej mierze od współdziałania nauczycieli w tworzeniu tego, co chcą zmienić, jak chcą wprowadzić zmiany, a nawet tego, czego chcą się uczyć.

Te postulaty mają już prawie wiek, a dopiero dziś wydają się istnieć warunki do ich realizowania. Gwarantuje je nie tylko reforma, ale także i otwieranie się na zmiany przez gminy, instytucje, środowiska i szkoły oraz powszechne budzenie się świadomości konieczności współpracy.

Podstawę działań projektowych stanowią następujące elementy:

1. wyznaczenie konkretnego celu działań projektowych, z którego wynikać będzie użyteczny dla środowiska efekt,
2. współodpowiedzialność nauczycieli podczas planowania i wykonywania projektu;
3. konkretne, wzajemnie się uzupełniające zadania,
4. samodzielne wyszukiwanie i wykorzystywanie przez nauczycieli materiałów uzupełniających lub pomocniczych,



5. osiągnięcie przez nauczycieli konkretnych umiejętności wykraczających poza wiedzę merytoryczną, związaną z konkretnym przedmiotem.

Przed podjęciem decyzji o pracy metodą projektu warto zastanowić się nad celami, cechami i fazami modelowego projektu i zadać sobie pytanie, czy ta forma pracy mi/nam odpowiada, czy rozumiem/y ideę przewodnią tej metody pracy/współpracy.

Cele projektu

Projekt powinien integrować zainteresowania bądź problemy uczestników. Dokonuje się to poprzez wspólne określenie zakresu problemów. Uczestnicy powinni uczyć się w sposób praktyczny, poprzez własne odkrywanie, samodzielne działanie oraz powinni umieć współpracować w zespole. Z tego powodu tak istotne jest realizowanie poniższych celów projektu³⁴:

- autonomia uczenia się i działania,
- rozwijanie własnych umiejętności i zaspakajanie potrzeb,
- doskonalenie gotowości do podjęcia działania i przejmowania odpowiedzialności,
- rozpoznawanie problemów i kształcenie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów,
- rozwijanie kompetencji w zakresie komunikowania się i współpracy, jak również rozwiązywania konfliktów,
- rozumienie i kształtowanie zależności organizacyjnych.

Cechy projektu

1. Zorientowanie na zainteresowanie uczestników

Decydujące znaczenie przy wyborze tematu projektu ma zainteresowanie nauczycieli. Wybór tematu nie zależy przy tym tylko od treści, lecz również od przewidzianej formy działania. To uczestnicy decydują o tym, czym będą się zajmować po przeanalizowaniu sytuacji.

2. Samoorganizacja i odpowiedzialność

Cele formułowane są wspólnie, tak jak i sposób i metoda uczenia się. Uczestnicy zbierają wszystkie niezbędne informacje i na ich podstawie planują projekt. Nauczenie się strategii planowania, umiejętność obcowania z mediami oraz znalezienie możliwości przekazania opracowanej wiedzy i umiejętności innym stanowią bezpośrednie treści i cele uczenia się.

3. Celowe planowanie

Aby sensownie przeprowadzić projekt, należy wspólnie ustalić cele doskonalenia się i działania. W podobnym stopniu należy omówić, zaplanować i ustalić rodzaj planowanych działań, formy, w jakich będzie przebiegała praca, ilość czasu, jaka jest do dyspozycji, oraz osoby odpowiedzialne.

³⁴ na podstawie: *Grundsatzlerlaß zum Projektunterricht*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien 1992.



4. Uczenie się poprzez współpracę

Wspólna praca nad tematem i życzenie osiągnięcia wyznaczonego celu stwarzają konieczność wypróbowania nowych form komunikowania się, które umożliwiają wspólne uczenie się oraz uczenie się od siebie wzajemnie. Nowymi obszarami uczenia się stają się: interakcje, kooperacja, komunikowanie się, strategie rozwiązywania konfliktów, koordynacja między grupami, umiejętność akceptowania krytyki, oceny i kontroli. Temat projektu oraz cele związane z funkcjonowaniem grupy uczestników są równo-uprawnione.

5. Działanie na zewnątrz

Projekt próbuje wpływać na realia wewnątrz- i pozaszkolne. W ten sposób szkoła przestaje być samotną wyspą i bierze aktywny udział we współtworzeniu wizerunku środowiska.

6. Rola osób prowadzących

Zadaniem osób prowadzących obok kompetencji fachowej jest niesienie uczestnikom pomocy w zakresie procesu planowania i podejmowania decyzji przy spełnieniu koniecznych warunków dydaktycznych i organizacyjnych, jak również przekazywanie kompetencji związanych z metodami pracy i uświadomienie procesów dynamiki grupowej, a także wsparcie w procesach refleksji.

7. Uwzględnianie wiedzy o różnych typach uczenia się

Ważnym elementem projektu jest sensowne połączenie pracy fizycznej i umysłowej oraz uwzględnianie wiedzy o różnych typach uczenia się.

Projekt, który charakteryzuje się wymienionymi cechami, przebiega w określony sposób, który opisują kolejne fazy, począwszy od momentu początkowego, po zakończenie, jakim jest ewaluacja projektu. W szkole odbywa się wiele działań, które nazywane są projektami, ale nimi nie są, jeśli nie można zaobserwować faz projektu.

Fazy projektu

Pomysł projektu, znalezienie/sformułowanie tematu

Ponieważ własna aktywność uczestników stanowi istotną przesłankę dla powodzenia projektu, ważne jest, aby przy wyborze tematów wychodzić od ich zainteresowań. Sprawą drugoplanową jest fakt, kto ma pomysł na projekt. Decydujące jest, aby została podjęta wspólna decyzja dotycząca tematu.

Sformułowanie celów

Jeśli istnieje zainteresowanie tematem, należy rozpocząć wspólne formułowanie celów i planowanie działań. Ustalone cele mogą zmieniać się w trakcie realizacji projektu, mogą dojść również nowe, dodatkowe cele. Oznacza to, że pierwsze definiowanie celów powinno odbywać się na płaszczyźnie celów ogólnych. Poprzez wspólne wyznaczanie celów widoczne stają się różnice zainteresowań, możliwa staje

się dyskusja na tematy cząstkowe i wypracowany konsensus jest bardziej wartościowy. W tym procesie pomóc mogą następujące pytania:

- Dlaczego chcemy zająć się właśnie tym tematem?
- Czego chcemy doświadczyć, nauczyć się, co opracować?
- Jaki problem chcemy rozwiązać?
- Co kogo szczególnie w zakresie tego tematu interesuje?
- Co chcemy osiągnąć na pewno, a co ewentualnie?
- Co chcemy zmienić?

W tym momencie powinno wykonać się pierwszy bilans podjętych kroków. W czasie przygotowań do projektu może się okazać, że temat projektu stał się dla części uczestników nieinteresujący, a co za tym idzie obniżył się stopień identyfikacji z tematem, co powoduje zniechęcenie do dalszej pracy. Może się także okazać, że dalsze zajmowanie się pierwotnie wybranym tematem nie jest już sensowne. Wówczas przerwanie projektu lub wybór innego wariantu, oczywiście po wyczerpującej fazie refleksji, zapobiega rozczarowaniu.

Planowanie

Ze sformułowania celów wynika następny krok, planowanie. W tej fazie mogą pojawić się takie pytania jak:

- Jak możemy/chcemy osiągnąć nasze cele?
- Jakich potrzebujemy do tego informacji, materiałów, ekspertów, pomieszczeń, czasu ...?

Istniejące warunki ramowe i czynniki, takie jak czas, pomieszczenia, wydajność pracy, „klimat projektu” na terenie szkoły, wkład osobisty należy zanalizować krytycznie i uwzględnić w planowaniu. Należy również omówić i zadecydować, kto przejmie jakie zadania. Tylko wtedy projekt będzie przebiegał bez zakłóceń, gdy wszyscy uczestnicy będą wiedzieli, za co są odpowiedzialni. Im bardziej przejrzysty jest cały proces planowania i podejmowania decyzji, tym łatwiej jest wszystkim uczestnikom włączyć się aktywnie do kształtowania projektu. Pomocnym może okazać się np. taki plan projektu: duży arkusz papieru pakowego z tabelką wyszczególniającą czas, na którym można zapisywać kolejne kroki i pomysły dotyczące projektu. Taki plan daje w czasie dalszego przebiegu projektu możliwość wglądu do prac już wykonanych i zamkniętych oraz do zmian, które w trakcie realizacji wystąpiły.

Przygotowanie

W tej fazie należy poświęcić czas na szukanie materiałów informacyjnych oraz pozyskanie „narzędzi” potrzebnych do pracy. Może okazać się także konieczna zmiana w planie projektu. Ważne jest, aby taka zmiana była uzasadniona i znana wszystkim uczestnikom projektu. W tej fazie projektu wszyscy zainteresowani wykonali już dużo pracy i pozyskali wiele różnorodnych kompetencji. Warto jest również w tym momencie dokonać ewaluacji cząstkowej i ocenić wydajność dalszej pracy.



Przeprowadzenie projektu z krótkimi fazami refleksji (ewaluacja częściowa): wymiana doświadczeń, przedstawienie dotychczasowych efektów

W tej części dokonuje się główna część pracy. Uczestnicy przeprowadzają w różnych konfiguracjach socjalnych (indywidualnie, we dwójkę, w grupach) zaplanowane działania. Rolę koordynującego doradcy oraz eksperta także w dziedzinie rozwiązywania konfliktów przejmuje osoba/osoby prowadzące.

Dokumentacja projektu

Dokumentacja przebiegu i rezultatów projektu:

- służy utrwaleniu tego, czego nauczyli się uczestnicy,
- tworzy podstawę do refleksji na temat realizacji projektu i stanowi punkt wyjścia do następnych projektów,
- jest zbiorem materiałów do ewentualnej prezentacji.

Z tego powodu dokumentacja powinna dostarczać informacji o wszystkich ważnych fazach procesu i o doświadczeniach uczestników. Im bardziej konsekwentnie będą zbierane dokumenty, takie jak np. dokumenty z fazy planowania, arkusze do pracy, szkice, ew. listy, protokoły z omówień, protokoły dzienne itp., tym łatwiej będzie można stworzyć wyczerpującą dokumentację.

Prezentacja projektu

Projekt charakteryzuje się jasnym zakończeniem. Wszyscy uczestnicy mają wówczas możliwość udostępnienia efektów swojej pracy sobie nawzajem, jak również szerszemu gronu: rodzicom, uczniom i nauczycielom własnej lub innej szkoły, osobom, z którymi związana była tematyka projektu, środowisku.

Refleksja na temat realizacji projektu (ewaluacja)

Ostatnia faza projektu powinna być poświęcona refleksji. Poniżej kilka propozycji tematów:

- Jakie cele sobie wyznaczyliśmy, które z nich zostały osiągnięte, co jest przyczyną różnic?
- Jakie nowe umiejętności i wiedzę zyskaliśmy w czasie realizacji projektu?
- Co podobało się uczestnikom? Co sprawiło przyjemność? Jakie pozytywne i negatywne doświadczenia mieli uczestnicy? Jakie problemy/konflikty wystąpiły w czasie pracy? Jak zostały rozwiązane?
- Jak układała się współpraca między poszczególnymi grupami?
- Jakie były wady i zalety zastosowanych form i metod pracy?
- Co było dobre w kontekście przyszłych projektów, co należałoby zmienić?
- Jakie było działanie projektu na zewnątrz (koledzy, rodzice, władze szkoły, środowisko)?
- Jakie obowiązki dodatkowe spowodowane realizacją projektu wyniknęły dla uczestników?



- Jakie warunki panujące w szkole ułatwiły, a jakie utrudniły pracę nad projektem? Jakie zmiany okazały się niezbędne?

Forma i zakres tej fazy ewaluacyjnej zależy od uwarunkowań danego projektu, w żadnym razie nie należy z niej rezygnować.

Poszukiwanie nowych, bardziej satysfakcjonujących płaszczyzn kontaktu, porozumienia i współpracy z rodzicami stanowi zadanie współczesnej szkoły. Wypracowane przez lata formy współpracy, takie jak: wywiady, spotkania indywidualne, uroczystości czy lekcje otwarte wymagają zmian i udoskonalenia. Rodzice często nie wiedzą, w jaki sposób i w co mogliby się włączyć. Wychodzi naprzeciw temu praca metodą projektów, którą w dostosowanej do wieku dzieci formie można z powodzeniem stosować w edukacji wczesnoszkolnej. Jest to bardzo dobra forma zaangażowania rodziców do współpracy, bo chętniej będą angażowali się w pracę na rzecz swojego dziecka, niż ogółu społeczności szkolnej. Przez podejmowanie takich działań lepiej poznają koleżanki i kolegów swojego dziecka oraz ich rodziców. Nawiązują kontakty, dzięki którym będą mieli większą swobodę w wyrażaniu własnego zdania i proponowania działań na rzecz klasy lub szkoły. Rodzice, wymieniając się między sobą swoimi doświadczeniami, będą mogli doskonalić swoje umiejętności wychowawcze, by lepiej wspierać rozwój swoich dzieci. Praca metodą projektów, angażująca rodziców, wpłynie również na relacje rodzic – nauczyciel. Realizacja projektu jest wówczas łatwiejsza dla nauczyciela, a uczniowie otrzymują wsparcie od swoich rodziców. Pozwala to na identyfikowanie się rodziców z wyzwaniami i procesem kształcenia ich dzieci. Przyjęta przez nauczyciela postawa i sposób komunikowania się z rodzicami ma decydujący wpływ na chęć uczestnictwa rodziców w życiu szkoły. Istotnym warunkiem, który ma duży wpływ na jakość tej współpracy, są takie zasady, jak: systematyczność, otwartość, równouprawnienie oraz wzajemna akceptacja i szacunek.³⁵

B. Metody i techniki pracy. Strategie uczenia się

Realizacja wszystkich celów programu wymaga od nauczyciela doboru różnorodnych metod, ze specjalnym uwzględnieniem metod aktywizujących, dzięki którym będzie możliwa ich realizacja. Nauczyciel wybiera spośród oferowanych przez współczesną dydaktykę takie metody nauczania, które są najefektywniejsze w pracy z jego zespołem uczniów.

Wprowadzenie zmian w nowych formach pracy na lekcji, realizacja nowych celów – to zadania dla nauczycieli na wiele najbliższych lat. Ktoś powiedział kiedyś, że reformę w szkole można byłoby przeprowadzić w ciągu jednego dnia, gdyby nauczyciele wymienili się między sobą nauczanymi przedmiotami. Zauważyliby wtedy, jak bardzo trzeba się natrudzić, aby w przekonujący sposób przedstawić uczniom nieznaną treść; zauważyliby, jak nudne (w dalszym ciągu) są podręczniki, redukowaliby zakres materiału, a przede wszystkim zaprosiliby do współpracy uczniów. Takiego właśnie wsparcia potrzebują

³⁵ Marzena Kędra, *Włączanie rodziców w edukację dzieci* [online], [dostęp: 30.06.2014], dostępny w Internecie: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1661:wczanie-rodzicw-w-edukacji-dzieci&id=82:zarzadzanie-i-organizacja-w-szkole-i-placowce&Itemid=1650.



pedagodzy: wymiany doświadczeń, porównania swoich pomysłów z modelowymi rozwiązaniami, refleksji nad własną rolą.

Za co krytykuje się najczęściej nauczycieli? Nie za brak wiedzy, lecz za brak efektów nauczania. A te są ściśle związane z formami i metodami pracy. Przy czym nie chodzi o to, aby uczniowie siedzieli teraz w małych grupach, albo żeby każde zajęcie rozpoczynały się jakąś zabawą. Rzecz w tym, że za każdą, taką nawet małą zmianą w ustawieniu ławek, czy w przebiegu lekcji stoi pewien system wartości i nowe rozumienie roli nauczyciela i ucznia. W czasach, gdy głównym zadaniem szkoły było przekazywanie wiedzy, której zakres pozwalał nauczycielowi na bycie ekspertem, najsukuteczniejszą metodą było tzw. „nauczanie frontalne”. Po co było „bawić się” w aktywizujące formy pracy, skoro celem było zapamiętanie pewnej partii materiału?

Nowe formy i metody pracy nie są modą, którą przyniosła ze sobą reforma, lecz koniecznością, które nauczycielom przyniosło życie. Życie zmusza ich także do nowej roli w szkole. Uczniowie potrzebują, aby nauczyciel był ekspertem, ale też doradcą, organizatorem procesu uczenia się, pośrednikiem między uczniem a źródłem wiedzy. Takie przeobrażenie się nauczyciela nie jest proste. I nie wynika ono z niechęci nauczycieli, ale z braku kompetencji. Oto trzeba stanąć przed nową, zupełnie otwartą sytuacją, pozwolić uczniom pracować samodzielnie, tolerować popełniane błędy, reagować na pojawiające się trudności, których w tradycyjnym sposobie nauczania nie było.

Na treningach metod aktywizujących najczęściej pojawiającą się obawą nauczycieli, związaną z pracą nowymi formami, jest wątpliwość, czy poradzą sobie z chaosem, brakiem dyscypliny na lekcji, oceną pracy zespołowej; czy zapanują nad odpowiednim poziomem nauczania, jeżeli decyzja o tym, czego uczniowie będą się uczyć, ma należeć do nich samych? Uświadomienie nauczycielom, że takie problemy są nierozzerwalnie związane z pracą zespołową i że istnieją strategie radzenia sobie z nimi, uspokaja ich. Doświadczenie uczy też, że nauczycieli można skutecznie przekonać o sensie nowych metod pracy na lekcji.

Każdy nauczyciel ma swój własny styl nauczania. Własny sposób pracy i porozumiewania się z uczniami.

Nauczyciel preferujący *styl autokratyczny*:

- jest ekspertem w danej dziedzinie,
- jest panem i władcą procesu uczenia się,
- jest autorytetem we wszystkich sprawach,
- jest odpowiedzialny za efekty pracy uczenia,
- kontroluje, instruuje, sprawdza.

Nauczyciel preferujący w swej pracy *styl demokratyczny*:

- przyznaje się do niewiedzy,
- nie jest już panem i władcą procesu uczenia się,



- stwarza warunki do rozmów, dyskusji, dialogu,
- umożliwia udział uczniów w procesie planowania zajęć,
- stwarza warunki do samooceny uczniów.

W stylu nienakazowym nauczyciel:

- unika ingerencji w naukę uczniów,
- udziela instrukcji tylko w niewielkim stopniu,
- oddaje władzę uczniom (nad procesem uczenia się),
- czyni uczniów odpowiedzialnych za swoje wyniki.

We wszystkich przedstawionych stylach można wypatrzeć zalety i wady. Który z nich jest więc najlepszy? Który wybrać dla siebie i uczniów? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Nikt z nas nie mógłby o sobie powiedzieć, że odpowiada mu tylko jeden styl, że wszystko, co robi, znajduje w nim właśnie swoje odbicie. Każdy z nas prezentuje więc mieszanię tych stylów. A więc na jednej lekcji, w zależności od wieku uczniów, treści, czasu, potrzeb i oczekiwań będziemy korzystali z różnych stylów, stając się raz autokratami, innym razem demokratami, to znów zaprezentujemy styl nienakazowy. I tak właśnie jest dobrze, gdyż bezpieczeństwo leży właśnie w różnorodności zarówno stylów, jak i stosowanych metod i technik.

Najnowszą koncepcją procesu nauczania jest *teoria humanistyczna*³⁶, która zakłada, że:

- człowiek z natury zdolny jest do uczenia się,
- każdy człowiek jest jednostką twórczą,
- podmiotowe traktowanie ucznia gwarantuje poczucie bezpieczeństwa,
- podmiotowe traktowanie ucznia gwarantuje prawo do godności i liczenia się z jego potrzebami i możliwościami,
- rzeczywiste uczenie się odbywa się poprzez doświadczenie,
- uczenie się jest efektywne, gdy angażuje nie tylko umysł, ale i emocje,
- samoocena jest kluczowym aspektem procesu uczenia się.

Carl Rogers, główny prekursor i przedstawiciel psychologii i pedagogiki humanistycznej, twierdzi, że podstawę zmian w zachowaniu się człowieka stanowi jego własna zdolność do wzrostu i rozwoju, zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia. Nie można nikogo zmienić, nie można przekazać mu gotowych doświadczeń. Zalecanie zmian, jak również tak zwane dobre rady, według niego pozostają nieskuteczne. Mówi jednak, że można stworzyć atmosferę szczególnie sprzyjającą rozwojowi człowieka,

³⁶ Carl. R. Rogers, *Der neue Mensch*, Klett – Cotta, Stuttgart 1981.



konstruktywnym zmianom w jego zachowaniu i w jego osobowości. Nazywa ją ułatwianiem.

W doświadczalnym uczeniu się ucznia nauczyciel w przeciwieństwie do nauczycieli stosujących nauczanie tradycyjne:

- jest „ułatwiający” zdobywanie wiedzy, a nie jej „dostarczycielem”,
- zachęca do poszukiwań – zamiast podawać nudne informacje,
- stwarza warunki do dokonywania własnych odkryć,
- dużą wagę przywiązuje do przemyśleń uczniów,
- raczej stawia pytania, niż podaje gotową wiedzę.

Aby umożliwić uczniowi uczenie się w działaniu, nauczyciel zobowiązany jest więc do tworzenia jak największej ilości sytuacji bogatych w przeżycia, które to sytuacje będą angażowały aktywność ucznia. Takich doświadczeń i sytuacji edukacyjnych niewątpliwie dostarcza stosowanie aktywizujących metod i technik nauczania.

Fundamentem najnowszych koncepcji uczenia się jest uczenie się przez doświadczanie. Uczenie się przez doświadczanie opiera się na trzech założeniach:

1. Najlepiej uczymy się wtedy, gdy jesteśmy włączeni w przeżycie dostarczające nauki.
2. Wiedzę najlepiej odkrywamy samodzielnie.
3. Uczymy się z zapałem, jeśli mamy możliwości wyboru celu i sposobu nauki.

Biorąc pod uwagę różne sposoby myślenia, różne cechy osobowe, jak też to, że wśród uczniów zdarzają wzrokowcy, słuchowcy i czuciowcy, nauczyciel powinien poznawać preferowane przez nich style uczenia się i dostosować do nich odpowiednie modele, strategie, metody i techniki nauczania.

Powinien jedynie pamiętać, że:

Słuchowcy:

- lubią dialog i rozmowy,
- powtarzają głośno to, co napisali,
- rozmawiają ze sobą,
- lubią słuchać,
- lubią wykłady,
- lubią długie wypowiedzi własne,
- lubią muzykę,
- wolą mówić o dziełach sztuki niż je oglądać,
- dobrze pamiętają imiona, twarze.



Wzrokowcy:

- lubią demonstracje lub pokazy,
- lubią wykresy i tabele,
- lubią opisy,
- pamiętają twarze i imiona,
- lubią robić notatki,
- lubią patrzeć, rysować,
- preferują sztuki wizualne.

Czuciowcy:

- uczą się przez wykonywanie i bezpośrednio zaangażowanie,
- lubią emocje, ruch,
- nie lubią czytać,
- pamiętają to, co sami wykonali,
- muszą się poruszać, wiercić, coś trzymać,
- tupią, gestykują,
- nie lubią słuchać.³⁷

1. Argumenty przemawiające za stosowaniem metod aktywizujących na lekcjach

1. Aktywna nauka w grupie i dyskusja wspiera proces uczenia się i zapamiętywania. Kto uczy się w sposób aktywny i konfrontuje swoją wiedzę z innymi, ten zapamiętuje przerabiany materiał w 90%. W przypadku, gdy nauczyciel prowadzi wykład, uczeń zapamiętuje tylko 20% jego przekazu.
2. Aktywna praca zespołowa wspiera samodzielność w myśleniu i działaniu oraz kreatywność. Właśnie wtedy, gdy chodzi o tworzenie pomysłów, rozwiązywanie problemów, pokonywanie nieśmiałości, konstruktywne radzenie sobie z popełnionymi błędami oraz przyswajanie trudnych zagadnień merytorycznych, praca w grupie jest niezastąpiona. Jej zaletą jest bowiem to, że uczniowie w zaciśniętej grupie mogą wyrażać swoje zdanie, pytać i sygnalizować wątpliwości – bez obawy, że włączy się w to nauczyciel. W pracy z całą klasą jest inaczej. Tutaj wielu uczniów nie odważy się postawić pytania na forum albo przyznać, że czegoś nie potrafi.

³⁷ René Frick, Werner Mosimann, *Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik*, Suaerländer GmbH, Aarau 2000.



3. Nieprawdą jest, że lekcje prowadzone przez nauczyciela – wykładowcę gwarantują wyższy poziom i lepsze usystematyzowanie wiadomości, niż te, na których uczniowie pracują samodzielnie i aktywnie. Nauczyciel prowadzący tradycyjnie lekcję tak naprawdę odpowiada tylko za siebie i swoje przygotowanie do lekcji. Co uczniowie zapamiętają w czasie zajęć oraz na ile cały trud nauczania się materiału jest przesuwany na pracę w domu lub na drodze korepetycje, pozostaje poza zasięgiem wiedzy nauczyciela.
4. Metody aktywizujące dają szansę uczniom słabym. W pracy zespołowej każdy znajdzie dla siebie miejsce, jego umiejętności mogą zaważyć na efektach końcowych pracy całej grupy. Metody aktywizujące są również doskonałą sytuacją uczenia się dla tych szczególnie zdolnych. Wyjaśniając nowe zagadnienia innym uczniom, mają okazję utrwalić posiadaną wiedzę. Ćwiczą metody samodzielnej pracy, aktywnego słuchania, precyzowania własnych wypowiedzi. Uczą się odpowiadania na pytania merytoryczne. A to rozwija w każdym uczniu poczucie własnej wartości i pewności siebie.
5. Każdy człowiek potrzebuje „społecznego kontekstu”, który zapewni mu dobre samopoczucie, wsparcie, potwierdzenie własnych kompetencji i poczucie bezpieczeństwa. Zespoły utworzone na lekcji są takim małym kręgiem przyjaciół, dającym uczniowi wsparcie i wzmocnienie. Podnosi także motywację: uczniowie w grupie stawiają wobec siebie o wiele wyższe wymagania niż nauczyciel. Motywacji sprzyja również zapowiedź oceny wyników pracy zespołowej. Poza tym grupa dba o to, aby zadania były podzielone sprawiedliwie. Ten „społeczny kontekst” powoduje, że uczniowie nabierają pewności siebie i odważniej podejmują ryzyko. Uczniowie uczący się w zespole mają o wiele większe poczucie własnej wartości niż uczniowie pracujący indywidualnie. Ponieważ motywacja i wiara we własne możliwości stanowią decydujący warunek sukcesów zawodowych i społecznych, należy w szkołach położyć szczególny nacisk na umiejętność współpracy w grupie.
6. Znaczenie kompetencji społecznych jest niepodważalne. Kto chce sobie radzić w życiu społecznym i zawodowym, musi nauczyć się radzenia sobie z innymi ludźmi i współpracy z nimi, dlatego w szkole trzeba kształtować kompetencje społeczne. Na lekcjach, na których dominuje relacja: pojedynczy uczeń – nauczyciel, nie można tego osiągnąć. Konieczne są nowe relacje uczeń – uczeń, tworzące się w zespołach zadaniowych. Kto dzisiaj kreuje się na egoistę i samotnego bojownika, ma mniejsze szanse w karierze zawodowej. Nie jest to nowe odkrycie, ale w szkole nie przywiązuje się do niego wagi, co potwierdzają również wypowiedzi uczniów. Według nich dla nauczyciela liczy się tylko „przerobienie” materiału. Odpowiedzialność społeczna czy współpraca w grupie to tematy raczej marginalne. Uczniowie sądzą, że nauczyciele lubią uczniów „łatwych w obsłudze”: dostosowujących się do wymagań, niezadających pytań, indywidualnie wykonujących polecenia. Praca metodami aktywizującymi powoduje zbyt wiele bałaganu i otwartych sytuacji.



2. Opis wybranych metod aktywizujących

Drzewo decyzyjne

Metoda ta jest graficznym zapisem analizy problemu. Służy dokonaniu właściwego wyboru i podjęciu decyzji z pełną świadomością jej skutków.

Przebieg

- Sformułowanie problemu, który uczniowie wpisują w pień drzewa.
- Określenie celów i wartości najbardziej istotnych dla podejmującego decyzję; uczniowie zapisują je w koronie drzewa.
- Zaproponowanie jak największej liczby rozwiązań, które należy wpisać w gałęzie drzewa.
- Określenie pozytywnych i negatywnych skutków każdego rozwiązania z punktu widzenia stawianych celów i przyjętych wartości.
- Podjęcie najwłaściwszej decyzji.
- Schemat drzewa decyzyjnego można wypełniać indywidualnie lub w grupach.

Schemat drzewa decyzyjnego (od góry):

- cele i wartości,
- skutki pozytywne,
- skutki negatywne,
- możliwe rozwiązania,
- sytuacja wymagająca decyzji (pień).

Burza mózgów

Jest to metoda wywodząca się z psychologii społecznej, która w pierwotnym swoim zastosowaniu ma na celu doskonalenie decyzji grupowych. Burza mózgów jest również formą dyskusji dydaktycznej wykorzystywaną jako jedna z metod nauczania. Zalicza się ją wówczas do metod aktywizujących. Zwykle składa się z dwóch etapów:

- generowania pomysłów,
- porządkowania, selekcjonowania pomysłów.

Metoda ta znana jest także pod nazwami „giełda pomysłów” lub „fabryka pomysłów”. Angażuje wszystkich uczniów, każdemu dając możliwość nieskrępowanej wypowiedzi. Jest to metoda, która polega na możliwości szybkiego zgromadzenia wielu hipotez rozwiązania postawionego problemu w krótkim czasie. Burzę mózgów stosuje się łatwo, a jej przygotowanie nie wymaga długiego czasu. Od nauczyciela wymaga się, aby przygotował problem do rozwiązania (np. w formie pytania). Musi to być problem otwarty, czyli mający różnorodne rozwiązania. Nauczyciel musi też przygotować wiadomości, które pozwolą uczniom zrozumieć problem.



Przebieg

Metoda polega na postawieniu przez prowadzącego pytania lub zagadnienia, do którego rozwiązań poszukują uczestnicy burzy. Przed przeprowadzeniem burzy mózgów nauczyciel przygotowuje uczniów do zrozumienia problemu, który mają rozwiązać (może to być wykład, pogadanka, praca z tekstem). Zadaaniem nauczyciela jest także zapoznanie uczniów z zasadami uczestnictwa w burzy mózgów. Należy zwrócić uwagę na następujące reguły:

- Każdy uczeń ma prawo zgłosić dowolną liczbę pomysłów.
- Ważna jest liczba, a nie jakość pomysłów.
- Pomysły nie mogą być przez nikogo oceniane, krytykowane i komentowane.
- Można korzystać z wcześniej zgłoszonych pomysłów, zmieniać je lub rozwijać.
- Nie notuje się autora pomysłu.
- Pomysły mogą być najbardziej śmiałe i niedorzeczne.
- Głosu udziela prowadzący sesję.
- Pomysły powinny być notowane na tablicy, ewentualne w zeszycie (wybieramy sekretarza).

Zalety burzy mózgów

Burza mózgów to jedna z metod nauczania, której ogromną niewątpliwą zaletą jest możliwość otrzymania w krótkim czasie dużej liczby różnorodnych rozwiązań danego problemu, a także pobudzenie uczniów do twórczego myślenia. Metoda ta przydaje się więc, jeżeli do dalszego prowadzenia lekcji nauczyciel potrzebuje wielu sposobów rozwiązania problemu lub też do sprawdzenia, jak dalece użyteczna jest wcześniej opanowana wiedza. Na lekcjach problemowych burza mózgów w sposób atrakcyjny dla ucznia pozwoli zebrać hipotezy, z których każda tkwi głębiej lub płycej w umyśle ucznia. Metoda burzy mózgów pokazuje także różnorodność możliwych podejść do jednego zagadnienia, uczy poszanowania dla inności w myśleniu i podchodzeniu do rozwiązań. Pozwala także rozwijać wśród uczniów umiejętności słuchania, a jednocześnie powstrzymywania się od krytyki cudzych wypowiedzi.

Proces myślenia składa się z dwóch faz: generowania (produkcji) hipotez oraz ich estymacji (oceniań). Jeżeli faza estymacji jest zbyt bliska fazie generowania, uczeń powstrzymuje się od wygłoszenia swoich racji. Kiedy ma zgłosić publicznie pomysł rozwiązania danego problemu, może go oceniać, biorąc pod uwagę ocenę grupy, jak zostanie przez nią odebrany, oraz czy jego pomysł jest uzasadniony w świetle już posiadanej wiedzy. Nieocenianie wpływa na to, że pomysł, nawet z pozoru niedorzeczny, może zostać przyjęty, a po późniejszej ocenie i modyfikacji wprowadzony w życie. Burza mózgu może otwierać bardziej wycofane dzieci i wzmacniać myślenie niestereotypowe, poszukiwanie własnych uniikatowych rozwiązań. Niczym nieskrępowana wyobraźnia powoduje bowiem, że zgłaszane są pomysły ekstrawaganckie i nowatorskie. W trakcie burzy mózgów, oprócz zgłaszania własnych pomysłów, można też ulepszać inne pomysły oraz rozwijać dotychczasowe koncepcje celem uzyskania nowych, lepszych rozwiązań. Nie wolno ich natomiast krytykować. Najczęściej stosowanym zapisem pomysłów z burzy mózgów jest notowanie nielinearne formie mapy myśli.



Debata „za” i „przeciw”

Metoda może być wykorzystana przy omawianiu kontrowersyjnych tematów. Zadaniem uczniów jest zaprezentowanie argumentów „za” i „przeciw” oraz przekonanie innych do swoich poglądów. Uczniowie dowiadują się, jak należy dyskutować, wyrażać swoje zdanie bez prowokacji i osobistych ataków. Wprowadzając tę metodę, nie należy narzucać uczniom swojego punktu widzenia. Każda grupa musi mieć taki sam czas na wypowiedź.

Przebieg

- Określenie tematu debaty.
- Podział uczniów na dwie grupy.
- Wyznaczenie czasu na przygotowanie argumentów.
- Prezentacja argumentów.
- Podsumowanie wyników debaty oraz ocena jakości i siły argumentów.
- Na zakończenie można przeprowadzić w formie tajnego głosowania badanie opinii uczniów na dany temat.

Gry dydaktyczne – symulacje

Dzięki tej metodzie uczniowie uczestniczą w symulowanym wydarzeniu, odgrywając role autentycznych postaci. Przedstawiane wydarzenia mają związek z rzeczywistością, naśladują bądź odtwarzają realia. Uczeń nie ma napisanego tekstu, który miałby wygłosić. Dostaje jedynie krótką charakterystykę postaci do odegrania i dość dokładny opis okoliczności, w jakich postać tę należy umiejscowić. Na podstawie tych materiałów oraz własnej wiedzy dotyczącej wycinka rzeczywistości, który symulacja ma odtwarzać, uczniowie swobodnie interpretują zdarzenia, dając upust swej wyobraźni. Nauczyciel bądź wskazany przez niego uczeń pełni rolę obserwatora i notuje uwagi dotyczące zachowań poszczególnych uczestników symulacji. Bardzo dobre efekty daje powtórzenie tej samej symulacji ze zmianą przy podziale ról. Podsumowaniem całej gry będzie omówienie i próba wyjaśnienia poszczególnych motywacji zachowań postaci biorących w niej udział. Należy pamiętać o wyprowadzeniu uczniów z ról przed zakończeniem lekcji.

Elementy dramy – wchodzenie w role

Drama jest formą w pełni świadomie przygotowanej improwizacji, którą opiera się na określonym temacie zawierającym konflikt. Zjawisko konfliktu wydobywa istnienie nastroju i atmosfery, co w naturalny sposób stwarza możliwości przeżywania. W dramie wykorzystuje się zmysły, wyobraźnię, ruch, mowę. Najbardziej istotne jest w niej autentyczne przeżycie emocji odgrywanej postaci. Drama nie jest inscenizacją ani teatrem, ale jest działaniem w fikcyjnej sytuacji, budowaniem doświadczeń w zaaranżowanym przez nauczyciela wycinku rzeczywistości. W dramie nie ma publiczności, wszyscy biorą w niej udział. Ważne jest, aby nauczyciel był także uczestnikiem dramy. Całą uwagę kierujemy w dramie na cel, którym jest zrozumienie cudzych przeżyć i emocji, nieważne są zaś uzdolnienia aktorskie uczniów. Drama



przyczynia się do bogatego rozwoju wewnętrznego uczniów, uczy koncentracji na sobie i innych, wykorzystuje zmysły, rozwija kreatywność, dodaje pewności siebie i pobudza inwencję.

Przebieg

Nauczyciel proponuje temat, który jest nośnikiem jakiegoś konfliktu czy problemu. Razem z uczniami aranżuje wnętrze klasy – może to być kilka rekwizytów, jakieś elementy skromnej dekoracji. Krótco przedyskutowują wspólnie temat, dzieląc się doświadczeniami. Następnie rozpoczyna się gra, którą można na każdym etapie przerwać i przeanalizować. Ważne, by uczniowie poznali motywy, jakimi kierują się ludzie w swoim postępowaniu, w jaki sposób reagują na określone zachowania innych. W edukacji obywatelskiej najszersze zastosowanie ma drama społeczna, która odwołuje się do bezpośrednich doświadczeń uczniów. Dzięki niej uczniowie mogą poznać różne aspekty życia codziennego i rozwijać świadomość społeczną.

Graffiti

Metoda ta kształci twórcze myślenie w atmosferze dobrej zabawy. Umożliwia twórcze rozwiązywanie problemów. Można ją wykorzystać na wiele różnych sposobów. Stwarza uczniowi możliwość dzielenia się własnymi pomysłami.

Przebieg

- Nauczyciel dzieli klasę na grupy.
- Określa czas pracy.
- Każda grupa otrzymuje plakat z rozpoczętym opowiadaniem (zdaniem).
- Uczniowie dopisują ciąg dalszy wydarzeń.
- Po upływie wyznaczonego czasu przekazują plakat następnej grupie.
- Plakaty krążą od grupy do grupy zgodnie ze wskazówkami zegara.
- Zadanie kończy się w momencie, kiedy plakat wróci do grupy macierzystej.
- Uczniowie wieszają plakaty i odczytują opowiadanie.

Metaplan

Metoda ta pozwala na spokojne zbadanie omawianego zagadnienia i wspólne szukanie najlepszego rozwiązania. Skłania do krytycznej analizy faktów, formułowania sądów i opinii.

Przebieg

- Podział klasy na grupy.
- Przygotowanie plakatu.
- Przedstawienie problemu.



- Określenie czasu dyskusji.
- Tworzenie plakatu.

Następnie:

- Uczniowie odpowiadają na pytanie: *Jak jest? (Jak było?)*. Odpowiedzi zapisują na karteczkach, które przyklejają w wyznaczonym miejscu na plakacie. Jest to diagnoza stanu aktualnego.
- Następnie notują na karteczkach odpowiedzi na pytanie: *Jak być powinno?* i podobnie przyklejają kartki w odpowiednim miejscu plakatu. Pytanie to ma sprowokować odpowiedzi wskazujące możliwości poprawy sytuacji.
- Uczniowie zapisują na karteczkach odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego nie jest (nie było) tak, jak być powinno?* i przyklejają je w wyznaczonym miejscu plakatu. Na tym etapie pracy uczniowie powinni zastanowić się nad przyczynami powstałych nieprawidłowości i błędów.
- Uczniowie zapisują wnioski na karteczkach, które przykleją w wyznaczonym miejscu na plakacie. Wnioski muszą doprowadzić do poprawy sytuacji zgodnie z sugestiami drugiego pytania: *Jak być powinno?*
- Sprawozdawcy prezentują efekty pracy grup.
- Wnioski ze wszystkich plakatów mogą być zebrane jako wspólne rozwiązanie problemu.

Metoda trójkąta

Jest to metoda umożliwiająca twórcze rozwiązywanie problemów. Trójkąt odwrócony wierzchołkiem do dołu symbolizuje problem. Trójkąt podtrzymywany jest przez przyczyny (z lewej strony) i sposoby usunięcia przyczyn (z prawej strony).

Przebieg

- Nauczyciel formułuje problem do rozwiązania.
- Następnie rozdaje uczniom po dwie kolorowe kartki.
- Uczniowie na jednej kartce wpisują wszystko to, co pomaga, a na drugiej to, co przeszkadza w rozwiązaniu problemu.
- Uczniowie odczytują swoje propozycje.
- Nauczyciel zapisuje na tablicy tylko te przyczyny, które przeszkadzają rozwiązać problem.
- Każdy uczeń przyczepia do tablicy cenę sklepową (karteczkę samoprzylepną lub magnes) przy przyczynie, jego zdaniem najistotniejszej.
- Nauczyciel dzieli uczniów na trzy grupy i każdej daje jeden plakat z narysowanym trójkątem.
- Uczniowie wpisują w trójkąt jedną z trzech przyczyn, które otrzymały największą liczbę punktów.

- Grupy zastanawiają się nad głównymi przyczynami, podtrzymującymi problem, i zapisują je na podporach trójkąta z lewej strony.
- Uczniowie zastanawiają się, w jaki sposób usunąć przyczyny podtrzymujące problem, i wpisują swoje propozycje na podporach trójkąta z prawej strony.
- Sprawozdawcy grup przedstawiają problemy i sposoby ich rozwiązania.

Kula śniegowa

Jest to metoda przydatna przy tworzeniu definicji. Polega na przechodzeniu od pracy indywidualnej do grupowej. Daje każdemu uczniowi szansę na sformułowanie swoich myśli na dany temat, nabycia nowych doświadczeń i umiejętności komunikowania się.

Przebieg

Uczniowie wypisują wszystkie informacje na dany temat. Następnie w parach odczytują swoje materiały, dyskutują, wybierają istotne cechy i tworzą wspólną definicję, którą zapisują na kartce.

Pary łączą się w czwórki, czwórki w ósemki itd. i w ten sposób ustalają wspólną definicję, którą zapisują na dużej kartce.

Rybi szkielet

Metoda ta znana jest jako schemat przyczyn i skutków.

Przebieg

- Na plakacie lub tablicy nauczyciel rysuje schemat przypominający rybi szkielet. W głowie ryby wpisuje dowolny problem.
- Uczniowie metodą burzy mózgów wymieniają główne czynniki, które miały wpływ na powstanie danego problemu.
- Wpisują je na tzw. dużych ościach.
- Nauczyciel dzieli uczniów na tyle grup, ile jest dużych ości. Każda grupa otrzymuje jeden czynnik główny (dużą ość) i w określonym czasie stara się odnaleźć przyczyny, które na niego wpłynęły.
- Przedstawiciele grup wpisują czynniki szczegółowe (małe ości) na schemat.
- Z czynników szczegółowych (małych ości) uczniowie wybierają, ich zdaniem, najistotniejsze.
- Uczniowie wyciągają wnioski i rozwiązują problem.

Portfolio

Jest to metoda polegająca na zbieraniu do teczek materiałów na temat wybrany przez uczniów lub podany przez nauczyciela. Wymaga systematycznego zbierania i porządkowania zdobytych informacji. Umożliwia planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się.



Na working-portfolio (**proces**) składają się zbierane na bieżąco prace powstałe w trakcie trwania doskonalenia oraz materiały dokumentujące zastosowanie (transfer) zdobytej wiedzy i umiejętności do codziennej pracy w szkole. Portfolio zawiera różne, oryginalne materiały do lekcji, prace pisemne, materiały zebrane przez ucznia na dany temat, kartki z dziennika uczenia się, autorskie materiały do lekcji, pisemne, krytyczne opracowania dotyczące przerabianych obszarów tematycznych. Portfolio stanowi ramy do autorefleksji doświadczeń uczenia się i refleksji praktycznego zastosowania nowo poznanych treści i umiejętności. Stanowi ramę do „wewnętrznej” i „zewnętrznej” refleksji uwarunkowań własnego rozwoju. Na podstawie tego zbioru (po dokonaniu odpowiedniej selekcji) należy sporządzić pod koniec nauki (można to robić co roku) portfolio do zaprezentowania podczas rozmowy końcowej lub egzaminu. Portfolio do prezentacji (**produkt**) to wybór i prac i osiągnięć ucznia, który powinien uwypuklić indywidualność, kreatywność i kompetencje właściciela. Powinien mieć określoną wielkość i objętość, a wybór materiałów powinien być dokonany z ukierunkowaniem na postawiony sobie cel.

Celem portfolio jest również to, aby także osoby z zewnątrz mogły na jego podstawie wyrobić sobie pogląd na temat kompetencji osoby przedstawiającej portfolio.

Uzasadnienie stosowania portfolio

Dzięki portfolio powinniśmy zyskać instrument posiadający funkcję diagnozującą i wzmacniającą refleksję na płaszczyźnie meta (autoewaluacja).

Portfolio to efektywna forma ewaluacji, ponieważ jest:

- zorientowane na uczącego się: uczniowie zbierają oraz dokonują selekcji materiałów zgodnie z własnymi celami i priorytetami,
- zorientowane na zastosowanie w praktyce: pokazuje zmiany zachodzące w sposobie uczenia się oraz dokumentuje przyrost umiejętności,
- zorientowane na proces: working-portfolio towarzyszy całemu procesowi uczenia się, umożliwia dokonywanie bilansu na poszczególnych etapach,
- zorientowany na przyszłość: dzięki końcowej refleksji portfolio podpowiada wybór dróg i celów dalszego samokształcenia,
- kompleksowe: poprzez splot różnych tematów wykracza poza ramy kolejnych sekwencji (poza określoną kolejność w czasie).

Portfolio spełnia w uczeniu się cztery podstawowe cele:

1. Zabezpieczenie materiału proponowanego przez nauczycieli.
2. Uwidocznienie osobistego potencjału i zasobów.
3. Zebranie doświadczenia w prowadzeniu dokumentacji uczenia się.
4. Rozpoznanie możliwości transferu portfolio w szkole: autoewaluacja, przejęcie odpowiedzialności za własny proces uczenia się, miejscowe zarządzenia itp.



Portfolio jako metoda rozbudzenia samooceny³⁸

Portfolia podsuwają uczniom konkretną metodę, jak nauczyć się wartościować swoją pracę. Dając uczniom prawo wyboru materiałów, które mają być umieszczone w portfolio, zmuszamy ich do przyjrzenia się własnej pracy z nowej perspektywy. Nie należy do portfolio włączać wyłącznie „najlepsze prace”. Przeciwnie, szeroki zestaw reprezentatywnych przykładów pracy umożliwi uczniowi prześledzenie swego rozwoju od pierwszych do ostatnich prac, od pierwszych zapisków w dzienniku do tych zamieszczonych pod koniec roku szkolnego. Dzięki temu będzie mógł zobaczyć nie tylko pozytywne, ale także negatywne strony swojego działania. Uczniowie powinni starannie rozważyć, jakie przykłady ich pracy mają trafić do portfolio. Należy zwrócić uwagę, by zastanowili się nad dobrymi stronami pracy, a także nad tym, co ta praca mówi o nich samych, by rozważyli, czy wybrane materiały będą czytelną ilustracją ich osiągnięć i pozytywną oznaką ich rozwoju. Taki przemyślany wybór ma oczywisty wymiar oceniający. Uczniowie potrzebują jednak konkretnych wskazówek do sposobów analizowania swojej pracy. Cel taki może spełnić arkusz *Dlaczego to mi się podoba?*, który pomaga przemyśleć i zwerbalizować materiały wybrane do portfolio. Uczniowie mają się wypowiedzieć, co jest ich zdaniem godnego uwagi w wybranej pracy. Może być ona na przykład efektem niezwykłego wysiłku: może być dowodem opanowania nowej umiejętności czy metody działania; może odślaniać sedno poczucia dumy; może dowodzić poprawy na jakimś szczególnym polu. Portfolio to rozwijanie strategii „myślenia o myśleniu”

Dając uczniom prawo wyboru materiałów, które mają być umieszczone w portfolioch, zmuszamy ich do przyjrzenia się własnej pracy z nowej perspektywy.

Nadrzędnym celem portfolio jest obudzenie w uczniu poczucia *własności wobec swoich dokonań*, rodzi ono bowiem dumę, odpowiedzialność i chęć poświęcenia się.

Portfolia dają ogólną wiedzę i budują emocjonalne pomosty pomiędzy domem a szkołą.

Portfolia mogą dostarczać świadectwa osiągnięć uczniów w najróżniejszych dziedzinach od przedszkola do awansu zawodowego w dorosłym życiu.

Portfolio nie powinno być zbiorem jednorodnych prac, ale ma gromadzić różnorodne wytwory, projekty, a także pomysły uczniów.

³⁸ Na podstawie: Scott G. Paris, Linda R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa 1997, str. 57 i nast.

Sześć myślących kapeluszy

Jest to metoda polegająca na twórczym rozwiązywaniu problemów. Kształci umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego stanowiska, uwzględniania poglądów innych ludzi.

Sześciu kapeluszą przypisano sześć różnych sposobów myślenia:

- kapelusz niebieski – pełni rolę szefa grupy, kieruje dyskusją, przyznaje głos mówcom, kontroluje, czy jakiś kolor nie jest preferowany w dyskusji, podsumowuje dyskusję,
- kapelusz czerwony – kieruje się emocjami i intuicją,
- kapelusz żółty – jest optymistą, wskazuje zalety i korzyści danego rozwiązania,
- kapelusz czarny – jest pesymistą, krytykuje, widzi ujemne strony proponowanych rozwiązań,
- kapelusz biały – wydaje opinie wyłącznie na podstawie faktów i liczb, jest obiektywny, używa rzeczowych argumentów, nie poddaje się emocjom,
- kapelusz zielony – to osoba myśląca twórczo i bardzo pomysłowa, autor oryginalnych rozwiązań.

Przebieg:

- Nauczyciel przygotowuje karteczki w kolorach: niebieskim (2), białym, żółtym, zielonym, czerwonym, czarnym (w liczbie, która umożliwi podział klasy na równe zespoły).
- Nauczyciel wykonuje sześć kolorowych kapeluszy symbolizujących różne sposoby myślenia i rozwiązywania problemów.
- Uczniowie losują kolorowe karteczki i kapelusze, tworząc grupy na zasadzie zgodności kolorów.
- Uczniowie, którzy wylosowali kapelusze, stają się reprezentantami zespołu i biorą udział w dyskusji.
- Nauczyciel podaje problem do rozwiązania.
- W określonym czasie grupy przygotowują się do dyskusji, ustalając wspólne, zgodne ze swoim kolorem stanowisko.
- Po upływie ustalonego czasu na pracę w zespołach następuje dyskusja reprezentantów (kapeluszy) na forum klasy.
- Uczniowie, którzy wylosowali niebieskie karteczki, zapisują na tablicy pojawiające się w czasie dyskusji argumenty za i przeciw.
- Dyskusję podsumowuje niebieski kapelusz.

Puzzle

Jest to metoda wymuszająca współpracę: aby uzyskać pozytywny wynik, każdy uczeń musi skorzystać z pomocy (wiedzy i umiejętności) innego ucznia.



Puzzle 1 (uczniowie pracują w tzw. grupach eksperckich)

Przebieg

Każda grupa otrzymuje do przestudiowania inną część tematu, działu itp. Grupy mają za zadanie przedyskutować, rozpracować swoje materiały. Uczniowie muszą na tyle dobrze zrozumieć tekst, aby móc przekazać zdobytą wiedzę. Na hasło „start” uczniowie dobierają się w grupach tak, żeby w skład każdego nowego zespołu wszedł jeden ekspert, który czytał inną partię materiału. Eksperci relacjonują, czego się nauczyli w swoich grupach. Wracają do swoich grup i konfrontują zdobytą wiedzę. Sprawdzają, czy wszyscy nauczyli się wszystkiego.

Puzzle 2

Przebieg

Każdy uczeń w grupie otrzymuje materiał do przestudiowania. Na hasło „start” uczniowie po kolei relacjonują grupie to, czego się nauczyli. Nauczyciel sprawdza, czy uczniowie z poszczególnych grup opanowali całość materiału.

Stacje uczenia się

Metoda „Stacje uczenia się” pozwala na indywidualną pracę na wybranych stacjach i rozwiązywanie znajdujących się na nich zadań, następnie na wymianę informacji z partnerem lub członkami grupy. Porządkowanie wiedzy i orientację w materiale umożliwiają przygotowane instrukcje i ewentualnie miniwskazówki nauczyciela.³⁹

Przebieg

Przygotowanie i organizacja stacji uczenia się:

1. zorganizować miejsce na stacje (zapewnić stoły, krzesła, etc.),
2. przygotować materiał (kopie, instrukcje, objaśnienia),
3. zapoznać uczniów z celami, treściami, technikami uczenia się,
4. określić czas na wykonanie zadania (zadbać, by tego czasu nie było ani za mało, ani za dużo),
5. przygotować najważniejsze instrukcje, jednak zabezpieczyć „przestrzeń swobodnego odkrywania” uczniom (zadanie powinno być przedyskutowane w grupie spotykającej się na jednej stacji – czy wszyscy dobrze rozumieją, co trzeba zrobić?),
6. dokonać podziału na grupy lub pary uczących się,
7. zadbać o to, by każdy uczeń mógł skorzystać z każdej stacji,
8. udzielić uczniom pomocy w dokumentowaniu efektów uczenia się,
9. zadbać o przyjazny klimat pracy i bezpieczeństwo uczniów.

³⁹ Annegret Schmidjell, *Fortbildungsdidaktik: teilnehmer- und praxisorientierte Planung*, Durchführung und Auswertung von Seminaren, Materiały seminaryjne Goethe-Institut, Warszawa 2000.

**Uwaga:**

Dysponując większą ilością czasu niż 90 minut, można pozostawić uczestnikom swobodę w kolejności podchodzenia do stacji. Wtedy też warto zorganizować dodatkową stację „przejściową”, która służy rozładowaniu tłoku w sytuacji, gdy dwie grupy na raz chciałyby korzystać z jednej stacji lub wtedy, gdy jakaś grupa czeka na zwolnienie stacji. Na tej stacji „przejściowej” można zaproponować uczestnikom zabawę dydaktyczną związaną z tematem uczenia się (diagram, krzyżówkę itp.) lub też stworzyć na niej warunki do odpoczynku (cicha muzyka relaksacyjna, prasa, ciekawostki oświatowe itp.).

Jeśli natomiast nauczyciel ma do dyspozycji 90 minut powinien „kierować ruchem” i przestrzegać czasu pracy przeznaczonego na każdą stację.

C. Formy pracy

*Formy pracy na lekcji regulują struktury relacji między uczniami oraz między nauczycielem i uczniami.*⁴⁰ Meyer⁴¹ rozróżnia następujące formy pracy na lekcji: nauczanie frontalne, praca zespołowa (praca grupowa), praca parami, praca indywidualna (inaczej tzw. cicha). Wybór jednej z wymienionych form pracy inicjuje lub utrudnia aktywności uczniów. Nieprawidłowo dobrana forma pracy może doprowadzić do sytuacji, w której niekomfortowo czujący się uczniowie nie osiągają założonych celów, a co za tym idzie nie będą mieli sukcesów w nauce. Decydujące jest, że wybrana forma pracy zapewni zarówno nauczycielowi, jak i uczniom odpowiednią konstelację do współpracy i umożliwi współdziałanie.

Krótką charakterystyka poszczególnych form pracy

Nauczanie frontalne

Nauczyciel jest tutaj w ośrodku zainteresowania i instruuje uczniów, co mają robić. Dobre nauczanie frontalne powinno być tak zorganizowane, aby wspierać samodzielność uczniów. Nauczyciel powinien jednak pamiętać o tym, aby:

- zadania były w taki sposób konstruowane, aby nie zawierały wprost rozwiązań bądź by rozwiązania nie były zbyt oczywiste,
- zachęcać uczniów do aktywności na forum całej grupy,
- wyjaśniać, dlaczego uczniowie mają wykonywać dane zadanie,
- stosować media w celu wizualizacji treści,

⁴⁰ Sozialformen [online], [dostęp 28.06.2014], dostępny w Internecie: http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/sport/gym/fb2/03_kriterien/04_meth/01_hand/3_sozial/.

⁴¹ Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*, Cornelsen Vlg Scriptor, Frankfurt am Main 1990.



- w trakcie miniwykładu nadać mu jasną strukturę i prezentować w sposób zrozumiały i dopasowany do poziomu uczniów,
- fazy pogadarek w pracy na forum całej grupy były raczej krótkie i treściwe,
- zaplanować fazy umożliwiające uczniom refleksje nad omawianym tematem.

Znaczenie tej formy pracy dla wspierania samodzielności uczniów: możliwość uczenia się poprzez naśladowanie.

Praca parami oraz praca zespołowa

Obie ww. formy pracy omawiane są łącznie, ponieważ charakteryzują je podobne cechy.

Praca parami i praca zespołowa powinny być również tak zorganizowane, aby wspierać samodzielność uczniów. Uczniowie pracują parami lub w zespole nad wyznaczonym lub wybranym zadaniem. Przy takiej formie pracy nauczyciel powinien pamiętać o tym, aby:

- skład osobowy grupy był tak dobrany, by prowadził do wzajemnego motywowania się, a nie do ewentualnej frustracji spowodowanej nietrafionym doбором osób w parze lub w zespole. W celu świadomego indywidualizowania procesu kształcenia nauczyciel może tworzyć zespoły o różnym potencjale,
- od czasu do czasu tworzyć zespoły, które będą mogły pracować razem, aby móc się potem identyfikować z efektami pracy zespołu,
- tak formułować zadania do wykonania, aby wszyscy uczniowie mogli wnieść swój wkład do efektów pracy parami bądź zespołowej,
- zapewnić przejrzystość celów i oczekiwań.

Znaczenie tej formy pracy dla wspierania samodzielności uczniów: możliwość uczenia się z mocnych stron partnera lub innych członków grupy, wspieranie aspektu relacji w kontaktach z innymi.

Praca indywidualna

Uczeń pracuje nad swoim zadaniem samodzielnie. Przy takiej formie pracy nauczyciel powinien pamiętać o tym, aby:

- zadania były tak sformułowane, aby rozwiązanie nie było oczywiste,
- zadania miały różne stopnie trudności, co pozwalać może na indywidualizację w procesie uczenia się uczniów,
- możliwe było zastosowanie różnych mediów,
- zapewnić przejrzystość celów i oczekiwań,
- indywidualizować tempo pracy poszczególnych uczniów.

Znaczenie tej formy pracy dla wspierania samodzielności uczniów: świadome i intensywne zmaganie się z zadaniem.



Podział uczniów na zespoły

Podziału na zespoły może dokonywać nauczyciel lub uczniowie sami mogą się dobierać w pary lub zespoły.

Jeśli uczniowie sami dobierają się w zespoły:

- często dobierają się wg kryterium wzajemnej sympatii,
- spada niebezpieczeństwo zaistnienia konfliktów,
- wzrasta wydajność pracy,
- niezbyt dbają o poziom rezultatu pracy,
- outsiderzy są wykluczani,
- to przy zbyt wysokim poziomie sympatii ważniejsze stają się relacje niż wydajna praca,
- nie mają potrzeby wspierania kompetencji w zakresie nawiązywania kontaktów, gdyż już cieszą się wzajemną sympatią,
- to leniwi uczniowie świadomie dołączają się do silnych grup, aby bez większego wysiłku otrzymać dobrą ocenę.

Jeśli nauczyciel dobiera uczniów do zespołów:

- brakuje często wzajemnej sympatii w zespole,
- wzrasta niebezpieczeństwo zaistnienia konfliktów,
- spada wydajność pracy,
- nauczyciel zna rezultaty pracy każdego ucznia,
- nie występuje zjawisko wykluczania outsiderów,
- wysoki poziom umiejętności rozwiązywania konfliktów, ponieważ uczniowie nawiązują naci sympatii, a co za tym idzie, lepszy efekt pracy uczniów.

Bardzo dobrym wyjściem przy tworzeniu zespołów do wykonania zadania jest umożliwienie uczniom samodzielnego wyboru grupy i uzależnienie tego wyboru od zainteresowań uczniów omawianym tematem.

Wybór formy pracy zależy od:

- kondycji psychofizycznej zespołu klasowego (uspolecznienie, wiedza, którą uczniowie dysponują, stopień przyzwyczajenia do pracy grupowej, zgranie uczniów),
- kompetencji nauczyciela i uczniów w zakresie stosowania różnych metod pracy,
- relacji między uczniami i nauczycielami,
- rodzaju zadania,



- celu/celów,
- wielkości i wyposażenia sali, czasu, który jest do dyspozycji,
- dostępnych mediów.

Nie istnieje żadne rozwiązanie, które mogłoby być patentem. Nauczyciel zawsze musi uwzględniać sytuację, informacje zwrotne uczniów oraz bacznie obserwować uczniów w trakcie procesu uczenia się z zastosowaniem różnych form pracy.

Podział pracy zespołowej zależnie od wykonywanego zadania

Identyczne zadanie dla poszczególnych zespołów:

- wspólny temat i pomimo tego różne rozwiązania zadań,
- łatwo da się wyliczyć elementy wspólne, różnice a także błędy,
- może osłabić motywację lub wzmocnić myślenie konkurencyjne,
- uczniom może zabraknąć pozytywnej informacji zwrotnej ze strony nauczyciela z powodu pokrywania się fragmentów rozwiązań.

Zróznicowane zadania dla poszczególnych zespołów:

- może brakować wspólnego tematycznego fundamentu,
- różne rozwiązania, zatem trudniejsze dokonywanie porównań,
- konieczny wyższy nakład czasu,
- rozeznanie uczniów w zakresie własnego zadania, ponieważ porównywanie jest bezcelowe, zasadnicza rola nauczyciela w porównaniu rezultatów pracy uczniów,
- ew. krytyka i porównanie w wykonaniu uczniów praktycznie niemożliwe,
- wzrasta motywacja uczniów.



Wady i zalety poszczególnych form pracy

Formy pracy	Zalety	Wady
Nauczanie frontalne	<ul style="list-style-type: none"> – można dotrzeć w krótkim czasie do wielu uczniów – nie ma zależności od wyposażenia w media – wysoki stopień możliwości szczegółowego zaplanowania pracy przez nauczyciela – prosty sposób przekazywania informacji – szczególnie nadaje się do przekazywania trudnych treści – duża możliwość elastycznego działania, ponieważ nauczyciel może bezpośrednio reagować na zachowania uczniów – nauczyciel może motywować uczniów, zna ich stan wiedzy, może uwzględnić tempo uczenia się uczniów 	<ul style="list-style-type: none"> – nie pozwala na interakcje między uczniami – uczniowie są tylko obiektami
Praca zespołowa	<ul style="list-style-type: none"> – interakcje, komunikacja i współpraca – możliwość opracowywania kilku różnych tematów – wzmocnienie zgrania klasy – uczniowie uczą się od siebie i wspólnie – łatwiejszy kontakt uczniów zahamowanych i nieśmiałych – możliwość wykonywania kompleksowych zadań, ponieważ jest więcej osób – wzrost gotowości do kreatywnych procesów myślowych – ważne są umiejętności społeczne oraz umiejętność wyrażania samokrytyki 	<ul style="list-style-type: none"> – wysoki nakład czasu, ponieważ po zakończeniu pracy zespołowej musi nastąpić faza analizy i ew. oceny – słabsi uczniowie mogą być narażeni na porażki – niebezpieczeństwo nierównego podziału zadań do wykonania – niebezpieczeństwo obniżenia poziomu wykonanych zadań – trudne ocenianie – może się nie udać, jeśli nauczyciel nie ma doświadczenia w prowadzeniu procesu uczenia się w zespołach uczniów

Praca parami	<ul style="list-style-type: none"> – interakcje, komunikacja i współpraca – uczniowie uczą się sobie wzajemnie pomagać – to, co się samodzielnie opracowało, zapamiętuje się lepiej i trwalej – przygotowanie uczniów na przyszłe wyzwania pracy zespołowej – odpowiada sytuacjom życia codziennego i w przyszłości zawodowego 	<ul style="list-style-type: none"> – brak wyniku, jeśli brak gotowości uczniów do współpracy – dla wielu uczniów trudna jest rezygnacja z myślenia indywidualnego i konieczność zawierania kompromisów
Praca indywidualna	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń wypracowuje sobie zaufanie we własne siły i samodzielność – dość łatwo da się zmierzyć efekt pracy ucznia, zatem stopień trudności zadania może być dopasowany do indywidualnych możliwości uczniów – praca indywidualna wspiera koncentrację i umożliwia proste i szybkie przeprowadzenie zadania 	Przy dużej liczbie uczniów nauczyciel może mieć problem ze sprawiedliwym wspieraniem każdego ucznia.

D. Środki dydaktyczne

Warunkiem dobrze zorganizowanego procesu nauczania i uczenia się są środki dydaktyczne. Według Czesława Kupisiewicza⁴² są to przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich zmysły: wzrok, słuch, dotyk itd., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznanie rzeczywistości. Ich stosowanie warunkowane jest celami, zasadami, metodami i formami nauczania oraz treściami programowymi i wiekiem uczniów. Środkami dydaktycznymi będą zatem wszystkie przedmioty materialne i znaki symboliczne, które pośredniczą w poznaniu obiektywnej rzeczywistości i umożliwiają nabywanie umiejętności jej przekształcania. Stanowią one składnik środowiska materialnego, w którym przebiega proces nauczania – uczenia się. Spośród wielu klasyfikacji środków kształcenia najpowszechniejszymi są te, które za główne kryterium podziału przyjmują rodzaje eksponowanych bodźców, a mianowicie bodźce wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe. Zgodnie z tym kryterium Czesław Kupisiewicz środki dydaktyczne dzieli się na:

- wzrokowe, do których należy zaliczyć przedmioty oryginalne i ich zastępniki (mapy, wykresy, modele, wizualizer, rzutnik pisma itp.),
- słuchowe, jak na przykład: radio, magnetofon, odtwarzacz płyt CD itp.

⁴² Czesław Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.



- wzrokowo-słuchowe, oddziałujące na oba zmysły (film, telewizja, kasety video, płyty DVD, rzutnik multimedialny, tablica interaktywna itp.).

Stosunkowo dobrze znany jest także podział oparty na swoście rozumianej zasadzie „od prostego i konkretnego do złożonego i abstrakcyjnego”, według którego wyróżnia się takie środki dydaktyczne jak:

- przedmioty oryginalne eksponowane w warunkach naturalnych,
- przedmioty oryginalne umieszczone w warunkach sztucznych,
- modelowe zastępniki przedmiotów oryginalnych,
- symbole,
- podręczniki.

Istnieje także podział środków nauczania traktujący jako kryterium stopień ich złożoności. Zgodnie z tym podziałem rozróżnia się:

- środki proste, do których należą m.in.: naturalne okazy występujące w środowisku naturalnym, okazy eksponowane w warunkach sztucznych, okazy spreparowane, modele, obrazy, mapy, wykresy itd.,
- środki złożone, którymi są różnorodne urządzenia mechaniczne, elektryczne i elektroniczne (projektory filmowe, foliogramy, odbiorniki telewizyjne, komputery itd.).

Niezależnie od klasyfikacji funkcji, które pełnią w kształceniu, służą one:

- zaznajamianiu uczniów z nowym materiałem,
- jego utrwalaniu oraz kontroli i ocenie stopnia opanowania,
- stosowaniu zdobytych wiadomości i umiejętności w praktyce,
- rozwijaniu zdolności poznawczych oraz uczuć i woli dzieci.

Jedynym słowem służą poznaniu rzeczywistości, kształtowaniu postaw i emocjonalnego stosunku do niej, rozwijaniu działalności przekształcającej tę rzeczywistość. Wymienione funkcje środków dydaktycznych łączą się zarazem ze sobą i wzajemnie uzupełniają. W nauczaniu uczniów klas 1–3 wykorzystywanie środków dydaktycznych ma istotne znaczenie dla zmotywowania do podejmowania czynności i działania. Często środek dydaktyczny ma przede wszystkim wartość motywacyjną. Kolor, wygląd powoduje, że dziecko chętniej sięga po niego, bawi się nim i niejako przy okazji uczy się.

W niniejszym programie istotne zastosowanie będą miały środki dydaktyczne do nauczania języka obcego oraz matematyki. Mają one ogromną wartość w nauczaniu szczególnie klas 1–3 i znajdują zastosowanie, gdy nauczyciel wykorzystuje zabawy i gry dydaktyczne. Każde pojęcie matematyczne może



być przyswojone przez uczniów za pośrednictwem wielu środków dydaktycznych.⁴³ Stopień skomplikowania stosowanego środka dydaktycznego nie może przekraczać możliwości percepcyjnych uczniów. Im prostsza jest jego konstrukcja, tym łatwiej jest dziecku skoncentrować uwagę na problemie matematycznym. Współczesne środki dydaktyczne mogą być z powodzeniem wykorzystywane dla różnicowania zadań pod względem stopnia trudności. Dzięki nim nauczyciel ma możliwość nie tylko systematycznego rozwijania myślenia dzieci, lecz równocześnie stałego oddziaływania na ich motywację uczenia się. Do gier i zabaw stosować można takie pomoce, jak np. tablice magnetyczne do umieszczania różnych synkretów. Bardzo użyteczną pomocą są klocki logiczne – czyli komplet klocków do rozwijania logicznego myślenia, klasyfikowania i grupowania. Jest to komplet wzorowany na zestawie klocków Dienesa. Można wykorzystać również liczmany, farmer puzzle edukacyjne, zegary, patyczki, klocki kształtujące zdolności konstrukcyjne i zależności przestrzenne.

Obok tego typu pomocy na lekcjach matematyki, na których wykorzystane są gry i zabawy, można i należy używać również niekonwencjonalnych pomocy, a mianowicie różnego rodzaju drobnych przedmiotów zastępujących tradycyjne pionki w grach planszowych, przedmiotów codziennego użytku. Można również samodzielnie przygotować plansze do gier czy proste rysunki i ilustracje, które znajdą zastosowanie w grach i zabawach. Jediną zasadą obowiązującą jest, aby pomoce były estetyczne i swoim atrakcyjnym wyglądem zachęcały dzieci do zabawy. Najważniejsze przy tym są nie te środki, które oddziałują tylko na wzrok lub słuch ucznia, lecz te, którymi może on własnoręcznie manipulować. Interioryzacja samodzielnego działania jest bowiem podstawą kształtowania się pojęć matematycznych w umyśle dziecka. Nie wystarczy tu bynajmniej bierna obserwacja czynności wykonywanych przez nauczyciela lub kolegę. Z tego też powodu szczególne znaczenie mają pomoce naukowe, stanowiąc wyposażenie ucznia w trakcie lekcji. Powinny one znajdować się na każdym stoliku, by każde dziecko miało do nich swobodny dostęp i mogło samo wykonywać ćwiczenia manipulacyjne.

E. Indywidualizacja

Jednym z najważniejszych zadań szkoły i nauczyciela jest stwarzanie możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów w klasie. Rozwijanie ich zainteresowań i wspieranie w osiągnięciu sukcesów w nauce to wyzwania, które musi podjąć współczesny nauczyciel.

Dzieci w klasach 1 – 3 wymagają szczególnej uwagi i indywidualnego podejścia ze względu na swój wiek, w którym rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny jest jeszcze nieharmonijny. Wiele dzieci na początku swojej szkolnej drogi jest pełnych ciekawości, chęci uczenia się i poznawania, choć jednocześnie nie są pozbawione lęku przed tym, co nieznanne. Warto w tym okresie pobudzać ciekawość i inspirować uczniów do poszukiwania najlepszych rozwiązań. Mając na względzie, że dzieci lubią eksperymentować, doświadczać i przeżywać, należy podpowiadać im rozwiązania metodyczne uwzględniające indywidualne sposoby poznawania i rozumienia otaczającej rzeczywistości. Istotna jest tu również

⁴³ Gabriela Kupka, *Pomoce dydaktyczne wykorzystywane w grach i zabawach matematycznych* [online], [dostęp: 25.06.2014], dostępny w Internecie: <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1009>.

zespołowa forma pracy, do której należy jak najwcześniej wdrażać dzieci. W ten sposób uczą się współpracy, wspólnego podejmowania decyzji i odpowiedzialności za ich konsekwencje. Każde dziecko dzięki temu rozwija umiejętność efektywnej komunikacji, słuchania innych, obrony swego zdania i tolerancję oraz ma możliwość odniesienia sukcesu, a nauczyciel ma możliwość dostrzec słabe i mocne strony swoich podopiecznych.

Możliwość odniesienia sukcesu zależy nie tylko od stopnia trudności zadania, ale i od tego, w jaki sposób wesprzemy dziecko w uczeniu się. Niezwykle ważne dla każdego ucznia jest także to, aby otrzymywał regularną informację zwrotną o tym, co zrobił dobrze, a nad czym powinien jeszcze popracować i w jaki sposób ma to zrobić. Uczniom o wysokim potencjale należy przekazywać wiedzę i umiejętności, których jeszcze nie osiągnęli, wyznaczać szerokie horyzonty, zachęcać do samodzielnego badania, odkrywania i rozumienia świata, dołączać dodatkowe informacje, ciekawostki, objaśnienia, wskazówki, podsuwać wzory, definicje, schematy, rysunki, mapy, zachęcać do zadawania pytań i stymulować ciekawość poznawczą. Wskazane jest stawiać przed uczniami zróżnicowane zadania i problemy: uzdolnionym – złożone, wymagające wnioskowania, prognozowania, łączenia i wykorzystywania wiedzy z różnych dziedzin, a tym, którzy mają kłopoty z uczeniem się – dodawać odwagi, motywować, pomóc im uwierzyć we własne siły i możliwości.⁴⁴

Program „Od dziecięcej ciekawości do dojrzałości poznawczej” zakłada zindywidualizowane podejście do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami oraz ze szczególnym uwzględnieniem uczniów uzdolnionych matematycznie i językowo. Indywidualizacja ta ma przede wszystkim wspierać umiejętności matematyczne, rozwijać mowę i krytyczne myślenie, wspomagać naukę czytania i pisanie (również w języku obcym) oraz rozbudzać zainteresowania przyrodnicze.

⁴⁴ Teresa Kosiarek, Iwona Fechner–Sędzicka, Barbara Ochmańska, *Jak rozwijać zdolności i indywidualizować pracę na lekcji? Poradnik dla nauczycieli klas I – III szkoły podstawowej*, Didasko, Warszawa 2012.



VII. Wybrane podejścia w nauczaniu języka angielskiego/obcego

Największym jednak wyzwaniem dla nauczyciela jest nieustanna praca nad motywowaniem dzieci do nauki. By to osiągnąć i by w pełni realizować potrzeby intelektualne oraz emocjonalne dziecka, niezbędne jest wprowadzenie nauczania całościowego (holistic approach). Punktem wyjścia są interesujące i bliskie dziecku kręgi tematyczne (topic-based teaching) łączące różne dziedziny wiedzy i umiejętności. Tematy, słownictwo i struktury wprowadzane są spiralnie (spiral syllabus), to znaczy materiał, cyklicznie powtarzany, jest poszerzany o coraz to nowe słowa i struktury. Zadania językowe powinny być też źródłem nowej wiedzy o świecie i o samym sobie i jednocześnie kształtować umiejętności twórczego oraz krytycznego myślenia. Dzięki takim zadaniom zachęcamy dzieci do eksperymentowania z językiem obcym, budujemy ich wiarę we własne możliwości, a nie tylko zmuszamy do odtwórczego prezentowania wyuczonych słówek i struktur.

Mariola Bogucka

Program nauczania języka angielskiego

Szkoła podstawowa, edukacja wczesnoszkolna

Pearson Central Europe, 2009

1. Nauczanie całościowe (*the Holistic Approach*) to takie podejście do nauczania, poprzez które pragniemy zaangażować w pełni dzieci w proces edukacji. To oznacza, że bierzemy pod uwagę nie tylko kognitywne aspekty nauczania (czyli te, które prowadzą do rozwoju umysłowego dziecka), lecz także czynniki emocjonalne i zdrowotne, jak również uwzględniamy cechy charakterystyczne dla dziecka w młodszym wieku, czyli: gotowość do zabawy, potrzeba ruchu, umiejętność korzystania ze świata wyobraźni, kreatywność i wrażliwość. Często te obszary nauczania nie mogą funkcjonować oddzielnie i stąd potrzeba integrowania nauczania przedmiotów i łączenia różnych dziedzin i umiejętności w **kręgi tematyczne** (*topic-based teaching*).

2. Kręgi tematyczne to sposób na wdrażanie **całościowego podejścia** w kontekście szkoły i klasy. Kręgi tematyczne pozwalają na:

- wybór tematów bliskich dzieciom i ich zainteresowaniom,
- tworzenie zadań językowych, które są źródłem wiedzy o świecie, o samym sobie i które jednocześnie kształtują umiejętność twórczego i krytycznego myślenia,
- wprowadzenie szerokiego kręgu tematów i różnorodnych aktywności i zadań,
- skupienie uwagi dzieci na realnych i prawdziwych sytuacjach i kontekstach językowych,
- zastosowanie indywidualnych stylów nauczania, zarówno dzieci jak i nauczycieli,
- zastosowanie podejścia „nauczanie przez działanie” (*learning-through-doing*),
- łączenie kreatywnych działań, jakimi są zajęcia plastyczne i muzyczne z innymi obszarami tematycznymi,
- zaadaptowanie do zajęć szkolnych pomysłów uczniów i ich indywidualnych umiejętności,
- zastosowanie nauczania zintegrowanego w nauczaniu języka obcego (*Language Across the Curriculum*).

3. Nauczanie zintegrowane (*Language Across the Curriculum*)

Nauczanie zintegrowane w nauczaniu języka obcego to uczenie elementów treści innych przedmiotów poprzez medium języka docelowego. Wymaga to wprowadzenia i używania podstawowego słownictwa przedmiotowego w języku angielskim, jak i stosowania odpowiednich umiejętności przedmiotowych zdobywanych przez uczniów na innych lekcjach. Wprowadzając elementy nauczania zintegrowanego, koncentrujemy się na treści i procesie uczenia się. Język jest w tym wypadku narzędziem, dzięki któremu uczniowie zdobywają wiedzę i doświadczenie. Jednocześnie kontakt z innymi dziedzinami wiedzy prowadzi uczniów do lepszego poznania i zrozumienia otaczającego ich świata i samego siebie. Proste eksperymenty naukowe i stanowiące wyzwanie zadania do rozwiązania z zakresu innych przedmiotów zachęcają uczniów do dociekania i wyciągania wniosków. Gry i zabawy, z których korzystają nauczyciele w nauczaniu wczesnoszkolnym, mogą być częścią zadań językowych. Pokazują, jak funkcjonuje język i często ćwiczą myślenie analityczne.

4. Procedury nauczania języka angielskiego typowe dla nauczania wczesnoszkolnego

Ogólne założenia

W procesie nauczaniu języka obcego w etapie wczesnoszkolnym staramy się odnieść do tych sytuacji, zjawisk i procesów umysłowych, które towarzyszą dzieciom w akwizycji języka ojczystego. Szczególną uwagę więc przykładamy do nauczania sprawności słuchania i rozumienia poleceń i komunikatów wydawanych w języku obcym, jak również pełnego funkcjonowania w środowisku obcojęzycznym

poprzez: zabawy skierowane na aktywne uczestnictwo ruchowo-językowe, aktywności plastyczne związane z wybranym zbiorem leksykalnym i daną instrukcją językową, aktywności nakierowane na rozumienie i odgrywanie historyjek, piktogramowe przedstawianie treści językowych, śpiewanie i ruchowe obrazowanie piosenek i rymowanek, rozumienie i powtarzanie treści leksykalnych i strukturalnych poprzez uczestnictwo w interaktywnych zabawach multimedialnych, rozumienie i reagowanie na treści filmowe, rozumienie i rozwiązywanie zagadek logicznych przedstawionych w języku obcym.

Nadrzędnym zadaniem pierwszego etapu edukacji językowej jest rozwijanie umiejętności mówienia. Sprawność mówienia jest rozwijana w taki sposób, by uczniowie w pierwszym etapie osiągnęli solidne podstawy imitacyjno-słuchowe, które pozwalają dzieciom na pełne uczestnictwo w aktywnościach klasowych, a dopiero po pewnym czasie rozwijali sprawność mówienia w aktywnościach klasowych nakierowanych na tę umiejętność.

Przykłady szczegółowych osiągnięć w zakresie sprawności słuchania i mówienia:

Słuchanie	Mówienie
<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń rozpoznaje słowa i zwroty. – Rozumie krótkie polecenia w obrębie pokazanych sytuacji. – Rozumie piosenki i rymowanki. – Rozumie dłuższe pytania i polecenia po kilkakrotnym powtórzeniu. – Rozumie krótkie informacje i rozmowy. – Rozumie dłuższe teksty i historyjki poparte materiałem wizualnym. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń powtarza wypowiedziane słowa. – Komunikuje się, stosując zapamiętane słowa i gesty. – Odpowiada pojedynczymi wyrazami na zadane pytania. – Podaje nazwy postaci, miejsc i rzeczy. – Odtwarza z pamięci krótkie zdania i zwroty. – Recytuje rymowanki i śpiewa piosenki. – Stosuje język angielski do komunikowania się w klasie szkolnej, prosząc o potrzebne rzeczy, zadając pytania.

Sprawności czytania i pisanie powinno być wprowadzane znacznie później niż mówienie i słuchanie, ale uczeń może zapoznawać się z formą pisemną słów i wyrażen poprzez materiał podręcznikowy i karty pracy. Materiał książkowy powinien w swoim pierwszym etapie wspierać proces uczenia się i zapamiętywania, rozwijać umiejętności poznawcze dziecka, przygotowywać ucznia do przyszłej pracy z podręcznikiem i ułatwiać powtórzenia w środowisku pozaszkolnym. Zarówno umiejętność czytania, jak i pisanie powinny odbywać się początkowo na poziomie pojedynczych wyrazów, a dopiero potem na poziomie prostych zdań.

W pierwszym etapie nauczania dzieci poznają kolejne gramatyczne struktury językowe podczas ćwiczenia sprawności słuchania i mówienia, a także pisanie i czytanie, ale przyswajanie tych struktur odbywa się w sposób nieuświadomiony. Uczniowie poznają materiał gramatyczny w trakcie aktywności zwią-



zanych z drilliem językowym (powtarzanie tej samej struktury z jedną zmienną) będącym częścią zabawy lub innej aktywności językowej. Poznawanie struktur, które prowadzi do konstruowania samodzielnej konstrukcji wypowiedzi w języku obcym, odbywa się w późniejszych etapach edukacji.

Procedury osiągnięcia celów:

a. Zabawy skierowane na aktywne uczestnictwo ruchowo-językowe

Zabawy ruchowo-językowe stanowią istotny element zajęć językowych, zwłaszcza w pierwszym etapie nauczania języka obcego. Przede wszystkim rozwijają sprawność słuchania i mówienia, pomagają wprowadzić i powtórzyć słownictwo i wyrażenia, stwarzają naturalne środowisko interakcji językowych, wprowadzają do nauki element zabawy, integrują grupę i uczą mądrego współzawodnictwa.

b. Aktywności plastyczne związane z wybranym zbiorem leksykalnym i daną instrukcją językową

Podczas przygotowywania i wykonywania aktywności plastycznych uczniowie posługują się językiem w sytuacjach prawdziwych, które pozwalają na posługiwanie się tzw. language chunks i kolokacji. Wytworzone samodzielnie rekwizyty służą do dalszej zabawy, w trakcie której uczniowie ćwiczą sprawność mówienia. Jednocześnie aktywności plastyczne rozwijają świat wyobraźni dziecka, wzbogacają słownictwo, uczą pomysłowości i inicjatywy, a także ułatwiają wyrażanie własnych emocji i upodobań.

c. Aktywności nakierowane na rozumienie i odgrywanie historyjek

Historyjki to przede wszystkim źródło treści leksykalnych i wzorców językowych, które dzięki powtórzeniom i wsparciu wizualnemu pozwalają uczniom w sposób naturalny zrozumieć fabułę (ćwiczenie umiejętności słuchania) i odegrać poprzez dialogi istotne elementy akcji (ćwiczenie umiejętności mówienia). Historyjki są istotnym elementem i punktem wyjściowym do zajęć z dramy, znanej nie tylko z korzyści w sferze językowej, ale emocjonalnej uczniów. Zajęcia z dramy wprowadzają podstawowe słownictwo i wyrażenia, kreują naturalny kontekst dla wprowadzanych słów i wyrażen, pozwalają na prowadzenie zajęć w języku angielskim (gesty nadają słowom konkretne znaczenie), łączą język z zajęciami ruchowymi i elementami zabawy, wykorzystują pomoce wizualne, rekwizyty i muzykę, rozwijają wyobraźnię dziecka i ułatwiają dziecku kontakt z innymi dziećmi.

d. Piktogramowe przedstawianie treści językowych

W pierwszej klasie szkoły podstawowej dzieci nie potrafią czytać i pisać, ale doskonale posługują się obrazem w odczytywaniu znaczeń i treści. Karty obrazkowe (flashcards) od dawna funkcjonują jako sposób na wprowadzanie i powtarzanie słownictwa, na ogół poprzez gry i zabawy, które są skierowane do młodszych uczniów i które jednocześnie ćwiczą sprawność słuchania i mówienia. Tę technikę pracy można rozszerzyć na piktogramowe przedstawienie całych struktur, np. treści piosenek lub prostych pytań i odpowiedzi, a uczniowie mogą samodzielnie zapisywać treści przy pomocy piktogramów (np. w obrazkowych mapach myśli).



e. Śpiewanie i ruchowe obrazowanie piosenek i rymowanek

Piosenki i rymowanki stanowią sprawdzony sposób zapoznania uczniów z obcojęzycznym systemem fonetycznym, ale są również źródłem powtarzających się słów i wyrażań, które dzieci łatwiej zapamiętują dzięki linii melodycznej i gestom, które obrazują treści. Poprzez piosenki wykorzystujemy naturalne predyspozycje dzieci do uczestniczenia w ruchowo-muzycznych zabawach i wspólnego śpiewania. Piosenki uczą i integrują klasę, ale również kształtują wrażliwość muzyczną.

f. Rozumienie i powtarzanie treści leksykalnych i strukturalnych poprzez uczestnictwo w interaktywnych zabawach multimedialnych

Coraz częściej klasy w szkołach podstawowych są wyposażone w tablice multimedialne, które oferują duże możliwości edukacyjne z uwagi na atrakcyjny przekaz audiowizualny i dużą dostępność interaktywnych form pracy. Treści językowe mogą być przekazywane w formie barwnych ilustracji i materiałów filmowych czy też w postaci specjalnie przygotowanych w tym celu interaktywnych zabaw i gier.

g. Rozumienie i reagowanie na treści filmowe; tworzenie własnych filmowych materiałów

Obecny postęp technologiczny pozwala na coraz większą dostępność materiałów filmowych, które prezentują dane sytuacje i funkcje językowe w naturalnym kontekście i ułatwiają zrozumienie treści poprzez wizualne wsparcie. Kamera filmowa to również narzędzie, które jest obecnie wykorzystywane w szkołach nie tylko do rejestracji wypowiedzi uczniów, ale i do samodzielnych kreacji w ramach projektów językowych.

h. Rozumienie i rozwiązywanie zagadek logicznych przedstawionych w języku obcym

Gry i zabawy, z których korzystają nauczyciele w nauczaniu wczesnoszkolnym, mogą być częścią zadań językowych. Pokazują, jak funkcjonuje język i często ćwiczą myślenie analityczne.

5. Techniki nauczania sprawności językowych

Rozwijanie sprawności mówienia

- Uczestniczenie w grach i zabawach, w których należy odgadnąć słowa, czynności i intencje uczniów (pokonanie luki informacyjnej).
- Udzielanie odpowiedzi na pytania w grach i zabawach wymagających interakcji uczniów.
- Podawanie poleceń w zabawach ruchowych.
- Wyrażanie preferencji i wyborów w zajęciach plastycznych i zajęciach *learning through doing* (uczenie się poprzez działania).
- Przeprowadzanie ankiet klasowych.
- Przeprowadzanie wywiadów w parach.
- Odgrywanie zainscenizowanych scenek, również z użyciem samodzielnie wykonanych rekwizytów.



- Opowiadanie tekstów na podstawie obrazków.
- Tworzenie wypowiedzi na podstawie obrazkowych podpowiedzi.

Rozwijanie sprawności słuchania

- Rozumienie prostych poleceń ruchowych (metoda *Total Physical Response*).
- Rozumienie instrukcji do gier i zabaw popartych gestem i mimiką nauczyciela.
- Rozumienie i wykonywanie instrukcji do zadań plastycznych i prostych eksperymentów.
- Wysłuchanie i wskazanie/zakreślenie/zaznaczenie właściwego obrazka.
- Wysłuchanie i połączenie obrazków i treści, porządkowanie informacji, ustalenie chronologicznego porządku.
- Wysłuchanie i uzupełnienie właściwych elementów.
- Wysłuchanie nagrania w celu weryfikacji treści.
- Rozumienie historyjki w oparciu o nagranie i ilustrację.
- Rozumienie szczegółowych informacji z wysłuchanych treści.

Rozwijanie sprawności czytania

- Piktogramowe odczytywanie wyrazów i tekstu.
- Kojarzenie zapisu słownego z obrazkiem (*Pre-reading strategies*).
- Łączenie zapisu słownego z obrazkiem.
- Odczytywanie zapisu słownego zawierającego obrazkową podpowieź.
- Dobieranie „dymków” do osób w krótkich dialogach.
- Dobieranie wyrazów do krótkich tekstów.
- Odczytywanie krótkich tekstów pod ilustracją w historyjce.
- Czytanie krótkich tekstów i wykonywanie zadań sprawdzających zrozumienie.
- Czytanie i układanie krótkich tekstów w logiczną całość.

Rozwijanie sprawności pisania

- Pisanie po śladzie krótkich wyrazów lub krótkich odpowiedzi na zadane pytania.
- Uzupełnianie brakujących liter lub grup liter w wyrazach.
- Zapisywanie krótkich odpowiedzi na zadane pytania według wzoru.
- Podpisywanie obrazków (*Labelling*).



- Podpisywanie ilustracji do historyjek.
- Wpisywanie treści krótkich dialogów do dymków.
- Zapisywanie brakujących wyrazów w zdaniach.
- Pisanie krótkiego kilkuzdaniowego tekstu o sobie.
- Pisanie krótkiego kilkuzdaniowego tekstu w ramach projektów.

VIII. Kryteria oceny i metody sprawdzania osiągnięć uczniów. Ocenianie sumujące i kształtujące

W czasie pracy z zastosowaniem niniejszego programu ocenianie uczniów będzie się odbywało w oparciu o określone kryteria zgodne z obowiązującymi rozporządzeniami MEN. Stosowany będzie wyłącznie system ocen opisowych, a motywowanie uczniów będzie oparte na pozytywnym wzmocnieniu, czynnikach wzbudzania ciekawości i różnicowania możliwości ucznia.

Ocenianie jest nieodłączną częścią nauczania. Ocenianie w edukacji wczesnoszkolnej jest procesem gromadzenia informacji o uczniach, o ich aktywnościach, postępach, trudnościach dydaktycznych i wychowawczych oraz uzdolnieniach i zainteresowaniach. Oceniając postępy dziecka, należy brać pod uwagę jego wiek, konstrukcję psychiczną, predyspozycje do nauki oraz uwarunkowania rozwojowe. Sześć- czy siedmiolatek jest wyjątkowo wrażliwy na ocenę własnej osoby. Potrzebuje aprobaty, życzliwości i zainteresowania. Tylko w takich warunkach osiąga komfort psychiczny warunkujący uczenie się. Czynnikiem niezbędnym do podnoszenia efektów pracy ucznia, motywowania go do ciągłego uczenia się jest właściwie zorganizowana i systematycznie prowadzona przez nauczyciela kontrola i ocena osiągnięć szkolnych. Współcześnie rozumiana kontrola to stymulowanie rozwoju ucznia, wyrównywanie na bieżąco braków i kształtowanie motywacji do nauki. Ocenianie to także samokontrola i samoocena. Już u małego dziecka należy zacząć kształtować taką postawę, aby miało ono potrzebę sprawdzenia wyniku własnej pracy, by umiało krytycznie odnieść się do jej wyników. Jest to proces trudny i długi, bo sześć- czy siedmiolatek nie potrafi obiektywnie ustosunkować się do własnego działania, natomiast nader krytycznie ocenia pracę swoich kolegów. W klasach młodszych jest bardzo dobry moment, by podjąć pracę z dzieckiem nad prawidłowym podejściem do pracy własnej oraz innych i jej rzetelną oceną. Bardzo pomocne jest ocenianie kształtujące, które polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby:

- nauczyciel modyfikował dalsze nauczanie,
- uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć.

Liczne badania i raporty dowodzą, że ocenianie kształtujące jest bardzo efektywnym sposobem podnoszenia osiągnięć uczniów. John Hattie w swoich meta badaniach (Visible Learning) stawia ocenianie kształtujące na czele najkorzystniejszych interwencji w nauczaniu.



1. Pięć strategii oceniania kształtującego⁴⁵

Lp.	Strategia	Opis strategii
1.	Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.	<p>Uczniowie mają prawo wiedzieć, do czego dąży nauczyciel, jakie cele stawia uczniom i sobie. Wiedza ta jest im niezbędna do prawidłowego przebiegu procesu uczenia się i zwiększa ich szanse na osiągnięcie sukcesu w nauce. Znajomość celu zwiększa motywację uczniów do nauki i odpowiedzialność za nią. Mamy też zysk po stronie nauczyciela, który, planując lekcję, zastanawia się, po co uczy danego tematu i jak to może się przydać uczniom, dzięki czemu lekcja jest efektywniejsza. Cele powinny być podane tak, by uczeń je zrozumiał, a pod koniec tematu należy sprawdzić z uczniami, na ile założone cele udało się osiągnąć. Tak w dużym skrócie można opisać element oceniania kształtującego zwany celami lekcji. Częścią tej strategii jest również ustalanie i podawanie uczniom informacji, co będzie podlegało ocenie (element oceniania kształtującego zwany „nacobezu” – na co będziemy zwracać uwagę). Informacja ta powinna być bardzo konkretna, tak aby uczeń sam mógł ocenić, czy opanował dany materiał w wystarczającym stopniu. Każda lekcja i każdy sprawdzian powinny być poprzedzone podaniem uczniom kryteriów sukcesu. Jeśli nauczycielowi uda się wprowadzić pierwszą strategię oceniania kształtującego do swojej pracy, uczniowie powinni potrafić odpowiedzieć na dwa pytania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jaki jest cel uczenia się danego tematu? Po co się tego uczę? – Czego wymaga ode mnie nauczyciel? Co powinienem umieć, abym był dobrze oceniony? <p>Dzięki pierwszej strategii uczeń wie czego i po co będzie się uczył.</p>

⁴⁵ Danuta Sterna i Jacek Strzemieczny, *Strategie oceniania kształtującego* [online], [dostęp: 14.05.2014], dostępny w Internecie: <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/strategie-oceniania-ksztaltujacego>, na podstawie: Danuta Sterna, Jacek Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się* [w:] Grzegorz Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.



<p>2.</p>	<p>Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.</p>	<p>Nauczyciel, który stosuje drugą strategię oceniania kształtującego, wie, na jakim etapie nauki są jego uczniowie i do tej wiedzy dostosowuje swoje nauczanie. Prowadzi z uczniami dialog na temat tego, co już zrozumieli, a na co należy poświęcić więcej czasu. Procesowi nauczania towarzyszy ciągły monitoring postępów uczniów. Nauczyciel rozpatruje „strefę najbliższego rozwoju” ucznia i pomaga mu ustalić, jaki powinien być jego następny krok w procesie uczenia się. Ważne jest umiejętne zadawanie pytań (element oceniania kształtującego – techniki zadawania pytań), które stymulują myślenie, angażują uczniów w naukę, zachęcają do poszukiwania odpowiedzi. Proces nauczania powinien być oparty na pytaniach, do odpowiedzi na które uczniowie dochodzą samodzielnie.</p> <p>Lekcja, na której stosowana jest druga strategia oceniania kształtującego, różni się od tradycyjnej lekcji tym, że nie jest monologiem czy wykładem nauczyciela. Jest dialogiem pomiędzy nauczycielem a uczniami.</p> <p>Szczególnie polecaną praktyką nauczycielską jest zadawanie zadań mających na celu odświeżenie wiedzy i odwołanie do informacji, które uczniowie już mają. Są to pytania o porównywanie, znajdowanie różnic i podobieństw, a także tworzenie map myślowych, aby powiązać różne koncepcje.</p> <p>W ocenianiu kształtującym nauczyciel stale kontroluje stan wiedzy i umiejętności swoich uczniów i „nie przechodzi z materiałem dalej”, jeśli jego uczniowie jeszcze nie są na to gotowi.</p>
-----------	---	---

3.	<p>Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów.</p>	<p>Uczniowie potrzebują informacji o swojej pracy i osiągnięciach. Stopień, który nauczyciel wystawia uczniowi (podsumowujący jego pracę) nie jest jednak informacją użyteczną. Ocena pracy ucznia, aby mogła być przez niego wykorzystana w procesie uczenia się, powinna mieć formę wyczerpującego komentarza – informacji zwrotnej.</p> <p>Informacja taka zawiera odpowiedzi na cztery pytania: Co uczeń zrobił dobrze?, Co należy poprawić?, Jak należy to poprawić?, Jak uczeń ma się dalej rozwijać? Informacja zwrotna powinna odnosić się do wcześniej ustalonych kryteriów sukcesu, o których mówi pierwsza strategia oceniania kształtującego. Bardzo ważne jest, aby uczniowie wiedzieli, co będzie podlegało ocenie oraz by nauczyciel przestrzegał tych ustaleń.</p> <p>Nauczyciel stosujący trzecią strategię oceniania kształtującego zapowiada uczniom, które z ich prac będą oceniane oceną sumującą – stopniem, a które w postaci informacji zwrotnej. Kieruje się zasadą, że w czasie procesu uczenia się uczeń jest oceniany poprzez informację zwrotną, a dopiero na końcu tego procesu – stopniem. Zapowiedziana forma oceniania jest przez nauczyciela konsekwentnie przestrzegana, co daje uczniom poczucie bezpieczeństwa i przekonanie o współpracy z nauczycielem w ich procesie uczenia się.</p>
4.	<p>Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.</p>	<p>Strategia ta wyrasta z przekonania, że proces nauczania jest procesem społecznym. Człowiek najlepiej uczy się w grupie. Świadomy tego faktu nauczyciel tak organizuje proces uczenia się, aby uczniowie pracowali w parach lub w zespołach. Dzięki pracy grupowej uczniowie uczą się od siebie nawzajem, a przede wszystkim uczą się współpracy tak potrzebnej w dorosłym życiu.</p> <p>Nauczyciel wykorzystujący czwartą strategię oceniania kształtującego daje uczniom czas na dyskusje i ustalanie odpowiedzi z koleżanką czy kolegą. Rozmowa pomiędzy uczniami na temat tego, czego się uczą, wiąże zdobywaną wiedzę z tym, co już uczniowie wiedzą i potrafią, pomagając im lepiej zrozumieć nowe zagadnienie.</p>



		<p>Narzędziem pomocnym w czwartej strategii jest element oceniania kształtującego – ocena koleżeńska. Uczniowie na podstawie poznanych wcześniej kryteriów przekazują sobie informację zwrotną o wykonanej pracy. Pomocą w czwartej strategii oceniania kształtującego jest powiązanie tematu z rzeczywistością, w której żyją uczniowie, czyli odejście od wiedzy abstrakcyjnej ku jej zastosowaniom praktycznym.</p>
5.	<p>Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.</p>	<p>Z psychologii poznawczej i z teorii konstruktywizmu wynika jasno, że to uczeń się uczy, a nie nauczyciel „wlewa mu wiedzę na głowy”. Jeśli uczeń nie będzie zmotywany do nauki, to mimo dużych wysiłków nauczyciela nie opanuje nowej wiedzy i umiejętności. Motywacja do nauki jest jednym z największych problemów dzisiejszej szkoły. Nie uda się jej poprawić, jeśli uczniowie nie będą brać odpowiedzialności za swoją naukę. Aby uczeń stał się autorem i podmiotem procesu swojego uczenia się, trzeba go do tego przygotowywać.</p> <p>Ważne jest wzmocnienie w uczniach poczucia własnej wartości oraz budowanie emocjonalnego zainteresowania nauczaniem przedmiotem.</p> <p>To nauczyciel rozwija w uczniach poczucie ich wartości, wierząc w ich możliwości uczenia się. To również nauczyciel może zachęcać uczniów do podejmowania wyzwań i stwarzać im takie warunki nauki, aby mogli bezpiecznie ryzykować.</p> <p>Aby zachęcić uczniów do nauki, nauczyciel może zastosować pytanie kluczowe (element oceniania kształtującego), które zachęca uczniów do poszukiwania odpowiedzi i angażują ich w naukę. Do współpracy przy realizacji tej strategii warto zaprosić rodziców, zachęcając ich, aby nie pytali dzieci, jaki stopień otrzymały, ale czego się nauczyły. Rozmawiając o tym z dzieckiem, rodzice pomagają mu wziąć odpowiedzialność za jego proces uczenia się. Na przyjęcie na siebie odpowiedzialności bardzo dobrze wpływa też trudna umiejętność samooceny (element oceniania kształtującego).</p>

2. Propozycja kryteriów oceniania uczniów w klasach 1–3 w oparciu o strategię oceniania kształtującego

Lp.	Strategia	Propozycje kryteriów
1.	Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.	<p>Arkusze z wyszczególnionymi efektami kształcenia na dany tydzień. Arkusz zawiera oprócz opisu efektów kształcenia do każdej edukacji kolumny zatytułowane:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Już umiem. 2. Nad tym popracuję w tym tygodniu. 3. Tego nauczę się od początku. <p>Stosownie do osiągnięcia danego efektu nauczyciel i/lub uczeń (jeśli przewidziano samoocenę lub ocenę koleżeńską) zaznaczają w tabeli odpowiednio ✓.</p>
2.	Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.	<p>Plakat aktywności uczniów powieszony na ścianie z imionami poszczególnych uczniów, na którym nauczyciel zaznacza odpowiednio datę i odpowiedni symbol aktywności (wybrany na początku roku wspólnie przez uczniów i nauczyciela). Plakat przedstawia zestawienie aktywności uczniów w ciągu miesiąca.</p>
3.	Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów.	<p>Stosowanie różnych technik przekazywania informacji zwrotnych, jak np.:</p> <p>Dyskusja otwarta</p> <p>Jest to najpowszechniejsza metoda, używana tak często, że rzadko uznaje się ją za „pełnoprawną” technikę zbierania informacji zwrotnych. Polega ona na tym, że nauczyciel zadaje uczniom pytanie i prosi o ich uwagi. Ci, którzy chcą brać udział, mają coś do powiedzenia, prawdopodobnie to zrobią. Jest to najmniej formalna metoda. Używana przeważnie, gdy małe grupy po skończeniu danego ćwiczenia chcą się podzielić podsumowaniem z całą grupą.</p> <p>Wezwanie do rundki</p> <p>Używając tej techniki, każdy może skorzystać z okazji przedstawienia swojego punktu widzenia jako informacji zwrotnej. Wzywając do rundki, nauczyciel wyjaśnia, że każdy uczeń będzie mógł odpowiedzieć na zadane pytanie po kolei i bez żadnych komentarzy ze strony innych. Rundka kończy się,</p>



kiedy wszyscy wezmą w niej udział. Jest to dobry sposób zaangażowania wszystkich, w szczególności osób mniej chętnych do brania udziału w dyskusjach, jako że główną zasadą tej techniki jest przedstawienie swojego punktu widzenia bez krytyki ze strony grupy.

Punktacja od 0 do 10

Technika ta jest bardzo pomocną i szybką metodą oceny poziomu indywidualnej reakcji na dane zagadnienie, jednakże nie daje szczegółowych informacji. Odbywa się w sposób podobny do „wezwania na rundkę”. Nauczyciel mówi dzieciom, że chce zmierzyć jej reakcję na dany temat. Należy wybrać taki temat, by odpowiedzi można było ułożyć na skali. Na przykład można zadać pytanie: „Jaki zakres omówionego właśnie materiału rozumiecie?” Następnie prowadzący prosi uczniów, by wyrazili swoje odpowiedzi w skali od 0 do 10. Zarówno 0 jak i 10 przypisane jest ekstremalnym określeniom w zakresie możliwych odpowiedzi. Uczniowie po kolei podają swoją punktację.

Określ swoją postawę

Jest to niewerbalna odmiana punktacji od 0 do 10. Zamiast wyrażania swojej opinii na skali numerycznej uczniowie proszeni są o przyjęcie pewnej postawy (pozy), która byłaby odzwierciedleniem ich odpowiedzi na pytanie. Ta technika daje dobre rezultaty w odniesieniu do pewnych tematów w zakresie informacji zwrotnych, np.: „Czy możecie mi pokazać, jak zmęczeni czujecie się teraz?”. Technika ta spełnia dodatkowe zadanie ożywienia lekcji, ale może być używana tylko wtedy, gdy uczniowie nie krępują się siebie nawzajem.

Tabele punktowe

Jest to bardziej uporządkowana, niewerbalna technika, która wymaga wcześniejszych przygotowań. Może być wykorzystana jako instrument do monitorowania, jeśli będzie użyta wielokrotnie, co pewien czas w ciągu roku szkolnego.



4.	Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.	Raz w tygodniu lub raz w miesiącu jedna grupa uczniów (np. A) uczy się czegoś innego niż druga grupa uczniów (np. B) w klasie. Nauczyciel przeznacza na tę samodzielną naukę co najmniej jeden cały dzień, udostępniając dzieciom odpowiednie pomoce dydaktyczne. Gdy uczniowie opanują „swoją” materiał, nauczyciel dzieli klasę na pary. Każda para to uczeń A i B. Uczniowie, pracując parami, mają za zadanie wzajemnie wytłumaczyć sobie „swoją” materiał. Po zakończeniu tego procesu nauczyciel może zaproponować ocenę koleżeńską.
5.	Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.	Moje portfolio – uczniowie zbierają swoje prace. Są to nie tylko te najlepsze, ale te, które uczniowie uważają za ważne. Portfolio podlega potem ocenie koleżeńskej (wymiana portfolio w parach), a na końcu nauczycielskiej (wg kryteriów PSO/WSO).



IX. Ewaluacja pracy z uczniem w klasach I – III

Nauczyciel pracujący z klasami 1–3 powinien sobie odpowiedzieć na podstawowe pytanie o to, jakie korzyści może mu przynieść ewaluacja.⁴⁶ Jeśli uzna, że ważne są następujące korzyści:

- wspieranie procesu komunikacji i współpracy na lekcji,
- tworzenie podstaw do planowania pracy i podejmowania decyzji,
- sensowne wykorzystanie ograniczonych środków (osobowych i rzeczowych),
- określenie pożądaných i niepożądaných zachowań,
- formułowanie jasnych celów,
- określenie wymagań na poziomie lekcji,
- potwierdzenie sprawdzonych i skutecznych praktyk itd.,

to warto zastanowić się, jakie narzędzia ewaluacji pracy może on zastosować.

Na przeprowadzenie ewaluacji należy przewidzieć odpowiednią ilość czasu. O planowanej ewaluacji powinni być poinformowani wszyscy zainteresowani, czyli uczniowie, rodzice i ew. inni nauczyciele nauczający w edukacji wczesnoszkolnej. Przed rozpoczęciem ewaluacji warto odpowiedzieć sobie na pytania: Co byłoby sukcesem?, Jak i w czym wyniki ewaluacji mogą mi/nam pomóc?, W jaki sposób ewaluacja wpłynie na jakość mojej pracy?

Ewaluacja 1 – badanie atmosfery panującej w klasie⁴⁷

1. propozycja

Nauczyciel przygotowuje następujące zadanie dla uczniów: Wyobraźcie sobie, że za chwilę do klasy wejdzie nowy uczeń. Każdy z Was może przekazać mu informację, kończąc następujące zdanie: „U nas w klasie najważniejszą sprawą jest ...”. Nauczyciel zapisuje sobie wypowiedzi uczniów i formułuje swoje wnioski do dalszej pracy.

⁴⁶ *Autoewaluacja w szkole*, Martin Baumgartner-Schaffner, Edyta Brudnik, Agnieszka Fijałkowska, Ewa Kędracka-Feldman, Beata Owczarska, Magdalena Zielińska; Elżbieta Tołwińska-Królikowska (red.), Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002.

⁴⁷ tamże, str. 96–100.

2. propozycja

Ankieta, w której uczniowie zaznaczają odpowiednio ✓, po zapisaniu w pierwszej kolumnie kilku odpowiedzi na pytanie: Jak jest w naszej klasie?

Jak jest w naszej klasie?	Zawsze ++	Często +	Od czasu do czasu +/-	Rzadko -	Nigdy --
1.					
2.					

Ewaluacja 2 – badanie stopnia zadowolenia rodziców dzieci z ich procesu kształcenia

W tym przypadku można zastosować takie narzędzie badawcze jak arkusz ankiety lub rozmowa z rodzicami na zebraniu. Ważny wówczas jest dobór pytań, aby nauczyciel zebrał na podstawie ewaluacji rzeczywiście te informacje, które będzie mógł potem wykorzystać do poprawy jakości swojej pracy i/lub współpracy z rodzicami.

Przykładowe pytania:

- Czy jesteście Państwo zadowoleni ze szkoły, do której uczęszcza Państwa dziecko?
- Czy Państwa dziecko chętnie uczęszcza do naszej szkoły?
- Czy oczekujecie Państwo, aby nasza szkoła rozwijała uzdolnienia artystyczne, kształciła w zawodzie, przygotowywała do dalszego kształcenia?
- Czy zdaniem Państwa szkoła właściwie rozwija uzdolnienia i umiejętności waszego dziecka?
- Czy zdaniem Państwa szkoła uczy, wychowuje?
- Jakie formy kontaktu ze szkołą, nauczycielem są dla Państwa ważne: kontakty indywidualne, zebrania ogólne, kontakty sporadyczne, dzienniczek ucznia?
- Czy według Państwa liczba zebrań rodziców w roku szkolnym jest właściwa?
- Czy znacie Państwo kryteria oceniania z poszczególnych przedmiotów?
- Czy według Państwa dziecko jest oceniane obiektywnie i sprawiedliwie?
- Czy występują przedmioty sprawiające Państwa dziecku trudności?
- Jakie Państwa zdaniem nasza szkoła ma: wady, zalety? etc.

Ewaluacja 3 – badanie jakości pracy nauczyciela w oparciu o obserwacje koleżeńskie

Wzajemne obserwacje mogą dostarczyć rzetelnej wiedzy o nauczycielu.⁴⁸ Należy jednak przyznać, że jest to bardzo trudne zadanie, które wymaga od szkoły zmiany w jej kulturze i świadomości. Powszechnie uważa się przecież, że lekcja jest nieomalże prywatną sferą nauczyciela, do której wstęp mogą mieć

⁴⁸ tamże, str. 112 i nast.



tylko uczący się. Koleżanka lub kolega, którzy chcieliby się przyrzeć lekcji prowadzonej przez innego nauczyciela, są odbierani raczej jako zagrożenie, a nie osoby mogące pomóc w odkryciu „białych plam”, czyli dotychczas nieuświadomionej przez nauczyciela wiedzy o własnych zachowaniach i ich wpływie na uczących się. Dlatego ważne jest przygotowanie nauczycieli do tej nowej formy doskonalenia z uwzględnieniem lęków i oporów, które na pewno się pojawiają.

Jakie funkcje mogą pełnić wzajemne obserwacje?

– Informacja zwrotna

Nauczyciele potrzebują informacji zwrotnej, aby móc zastanowić się nad własnym zachowaniem i jego oddziaływaniem na innych ludzi.

– Uznanie dla własnej osobowości i dla merytorycznych kompetencji

Nauczyciele oczekują uznania. Po pierwsze potrzebują akceptacji własnej osobowości (*Cenią mnie za to, jaki jestem*). Po drugie chcą, aby doceniono ich za umiejętności i zdolności merytoryczne (*Cenią mnie za to, że jestem dobrym nauczycielem, że się w czymś wyróżniam*).

– Wymagania

Nauczyciele potrzebują racjonalnych wymagań stawianych im przez innych, aby móc się rozwijać. W konfrontacji z innym punktem widzenia, odmiennym systemem wartości i cudzymi emocjami dana osoba staje przed zadaniem rozliczenia się ze swoim światopoglądem i własną postawą. Czasami postanawia zmienić swoje myślenie. Poznanie innych poglądów pozwala na rozwój osobisty.

– Uczenie się na wzorcach

Poznanie nowych wzorców postępowania, a także nowej wiedzy pozwala na ocenę własnego postępowania i sposobu myślenia i wprowadzenie nowych zachowań.

– Pozbycie się poczucia odpowiedzialności za wszystko, co się dzieje na lekcji

Nauczyciele są przekonani o tym, że trudności pojawiające się w procesie dydaktycznym są bezpośrednio związane z ich brakiem umiejętności lub popełnionymi błędami. Spojrzenie osoby postronnej pozwala na obserwację lekcji z różnych punktów widzenia, a wspólna analiza zebranych danych daje podstawy do stworzenia pełnego obrazu lekcji. Okazuje się wtedy, że jakość pracy nauczyciela jest uzależniona od wielu czynników. Na większość z nich nauczyciel ma bardzo ograniczony wpływ. Takie spojrzenie na lekcję przynosi nauczycielowi ulgę i pozwala skoncentrować się na tym, co naprawdę jest uzależnione tylko od niego.



XV. Przykładowe scenariusze lekcji



Wiosna – cz. 1

CZAS

2 × 45 min

Zapis w dzienniku:

Edukacja polonistyczna:	Układanie rozsypanki wyrazowej oraz analizowanie i próba odpowiedzi na pytanie: Czy wiosna jest na pewno radosna?
Edukacja przyrodnicza:	Praca badawcza dotycząca wiosny z wykorzystaniem zmysłu wzroku, słuchu, dotyku i węchu oraz zainicjowanie eksperymentu z trawą.
Edukacja społeczno-przyrodnicza:	Debata na temat: wiosna ma więcej wad czy zalet?

Cele operacyjne:

Uczeń:

- uczestniczy we wspólnych dyskusjach i rozumie temat tych rozmów,
- uważnie słucha wypowiedzi innych osób,
- aktywnie uczestniczy w obserwacji przyrody.

Kryterium sukcesu:

- wymienisz cztery rodzaje zmysłów, którymi poznajesz świat (wzrok, słuch, węch, dotyk),
- w dyskusji posłużysz się pojęciami: wada i zaleta.

Kryteria innowacyjności:





Wiosna – cz. 1

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- **do pobrania:**
 - scenariusz „Wiosna radosna?” cz. 1,
 - flashcards z rysunkami na temat wiosny;
- **do przygotowania:**
 - kartki z rozsypanką wyrazową – wyrazy,
 - deska i kamienie,
 - kartki do losowania dla każdego ucznia z hasłami:
wady wiosny – zalety wiosny.

Przebieg zajęć:

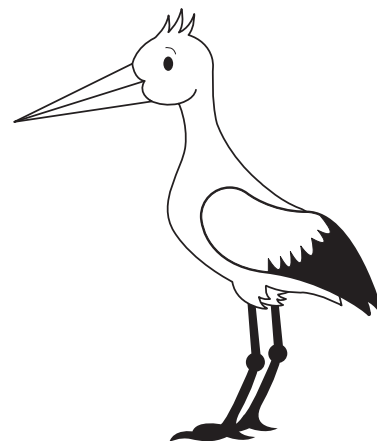
1. WSPÓLNE UKŁADANIE Z ROZSYPANKI WYRAZOWEJ PYTANIA KLUCZOWEGO:

- N. na tablicy rozmieszcza kartki z poszczególnymi wyrazami, a dzieci głośno je odczytują;
- U. proponują właściwą kolejność wyrazów tak, że na tablicy lub w innym widocznym miejscu klasy umieszczone jest pytanie problemowe do rozpatrzenia na zajęciach:
CZY WIOSNA NA PEWNO JEST RADOSNA?
- Dzieci mogą podzielić się pierwszym wrażeniem, jakie wywołało tak postawione pytanie, jakie rodzą się odpowiedzi.

2. „ZBADAJMY SPRAWĘ WIOSNY!”

– spacer w środowisko przyrodnicze

- Wszystkie dzieci wychodzą na dwór i gromadzą się na trawniku przy szkole. N. zapowiada przeprowadzenie eksperymentu, którego efekt omówimy za kilka dni. U. obserwują trawnik, mogą z wykorzystaniem lup zajrzeć nieco głębiej.





Wiosna – cz. 1

Następnie N. kładzie na trawniku kawałek deski i przyciska ją kamieniami. N. wyjaśnia pojęcie „eksperyment”. Prosi też dzieci, aby do zakończenia eksperymentu nikt nie dotykał instalacji.

Po kilku dniach klasa sprawdza jego wynik – podnosi deskę i obserwuje kolor trawy. Dzieci mogą podejmować próby samodzielnego wyciągania wniosków, a następnie N. podsumowuje eksperyment, wyjaśniając, że trawie brakuje promieni słonecznych, które są potrzebne do procesu fotosyntezy.

W **fotosyntezie** bierze udział **chlorofil**, czyli zielony barwnik znajdujący się w liściach i łodygach. Równocześnie wytwarza się też tlen. Zielone liście pochłaniają energię słoneczną, a dzięki niej roślina wytwarza pokarm z wody i dwutlenku węgla zawartego w powietrzu. Bez światła słonecznego rośliny nie wytwarzają pożywienia i umierają.

- Następnie klasa dzieli się na cztery równoliczne zespoły, a N. losowo przyporządkowuje każdej grupie jeden ze zmysłów: wzrok, słuch, dotyk i węch.
- Zespoły obserwują otoczenie za pomocą „przydzielonego zmysłu” i starają się zapamiętać jak najwięcej zbadanych szczegółów.
- Po powrocie do klasy zespoły zdają relację ze swoich badań i opowiadają, co udało im się usłyszeć, zobaczyć, poczuć i dotknąć.

3. ROZPRAWA SĄDOWA NA TEMAT: „WIOSNA MA WIĘCEJ WAD CZY ZALET?”

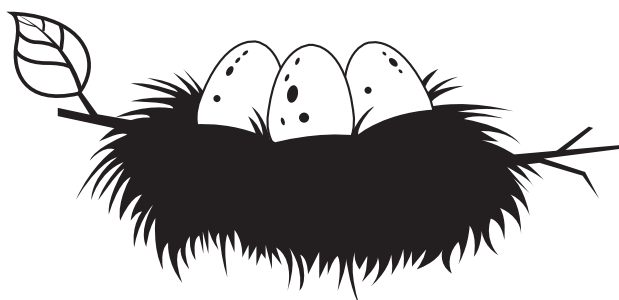
- N. w krótkiej rozmowie przypomina znaczenie pojęć: *zaleta* i *wada*.
- U. losują karteczki z dwoma rodzajami wyrażen: WADY WIOSNY – ZALETY WIOSNY i dzielą się na dwie grupy;
 - grupy gromadzą się w dwóch odrębnych miejscach sali i przygotowują w określonym przez N. czasie jak najwięcej pomysłów – argumentów na to, że wiosna ma więcej wad lub zalet. Dzieci podczas pracy w zespole, dla dobrego przygotowania się do dyskusji mogą zapisywać hasła lub symbole poszczególnych argumentów. N. zachęca, by tworzyły mapy myśli;



Wiosna – cz. 1

- grupy siadają naprzeciw siebie i próbują przekonać zespół przeciwny do swoich argumentów na temat wiosny. N. podczas dyskusji jest sędzią sprawiedliwie udzielającym głosu i pilnującym porządku.
- Nauczyciel – sędzia dokonuje podsumowania dyskusji, zauważa trafne, mocne i przekonujące argumenty.

4. **PODSUMOWANIE LEKCJI** i powrót do pytania kluczowego: dzieci rozważają, czy wiosna jest radosną porą roku, jakie ma wady, a jakie zalety.





Wiosna – cz. 2

CZAS

2 × 45 min

Zapis w dzienniku:

Edukacja polonistyczna:	Wspólne tworzenie wiosennego opowiadania. Zabawy słowne, tworzenie związków wyrazowych i zapisywanie ich w zdaniach.
Edukacja muzyczna:	Zabawa muzyczno-rytmiczna ze związkami wyrazowymi.
Edukacja plastyczna:	Rysowanie wiosennej ilustracji.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- wymyśla i wypowiada zdanie do tworzonego opowiadania, używając zwrotu „niestety – na szczęście”,
- słucha uważnie innych osób,
- przepisuje poprawnie zdanie z tablicy,
- układa rytm i melodię do wyrażen słownych,
- wykonuje kredkami twórczy rysunek na temat wiosny.

Kryterium sukcesu:

- zapiszesz wyrazy w krzyżówce,
- wykonasz pomysłowy rysunek na temat wiosny,
- przepisziesz zdanie z tablicy, umieszczając je w liniaturze.

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- **do pobrania:**
 - scenariusz „Wiosna radosna?” cz. 2,
 - karta pracy 1 „Wiosna” cz. 2,
 - karta pracy 2 „Wiosna” cz. 2,
 - flashcards z rysunkami na temat wiosny.

Kryteria innowacyjności:





Wiosna – cz. 2

Przebieg zajęć:

1. NAWIĄZANIE DO POPRZEDNICH ZAJĘĆ NA TEMAT WIOSNY

Przypomnienie wiadomości i omówienie wyników eksperymentu przyrodniczego z trawą i zawartym w niej chlorofilem.

2. OPOWIADANIE TWÓRCZE „NA SZCZĘŚCIE! – NIESTETY...”

- Dzieci siedzą w kole, a N. rozpoczyna układanie wiosennego opowiadania od wypowiedzenia pierwszego zdania, np.: *Pewnego wiosennego dnia zajęc wyszedł ze swej nory na leśną polanę.*
- U. po kolei dopowiadają po jednym zdaniu, rozpoczynając na przemian od słów: *niestety – na szczęście*, np. *„Niestety zajęc szybko zorientował się, że polana zamieniła się w jeziorko. Na szczęście z boku leżała duża belka, itd.*

3. ROZWIĄZANIE KRZYŻÓWKI W KARCIE PRACY 1 – ĆW. 1.

- N. prezentuje dzieciom flashcards: obrazek, który dzieci nazywają i z drugiej strony wyraz w jęz. polskim z wyróżnioną jedną literą (potrzebną do krzyżówki z hasłem WIOSNA):

DRZE W O
GN I AZDO
M O TYL
KROKU S
BOCIA N
TR A WA

- Flashcards z wyrazami są umieszczone na tablicy, a dzieci samodzielnie wpisują wyrazy do swojej krzyżówki.



Wiosna – cz. 2

4. ZABAWA SŁOWNNA: „JAKIE TO MOŻE BYĆ?”

- N. wskazuje przyklepione do tablicy flashcards użyte do rozwiązania krzyżówki, a dzieci spontanicznie wymyślają jak najczęściej określić daną rzecz (z pominięciem kolorów), np.: drzewo – wysokie, niskie, potężne, grube, rozłożyste, wiotkie, złamane itp;
- Przy każdym obrazku N. stawia znaki, np. kropki, oznaczające liczbę poprawnie wymyślonych przymiotników;
- Na koniec można wyciągnąć wnioski, który z wyrazów miał najczęściej określić i dlaczego.

5. ŁĄCZENIE W PARY – KARTA PRACY 1, ĆW. 2

2. Wybierz wyrazy z ramki i stwórz pary.
Zapisz wyrazy we właściwych miejscach.

wysokie krokus
kolorowy bocianie trawa

fioletowy _____
_____ gniazdo
_____ motyl
_____ drzewo

6. ZABAWA RYTMICZNO-MUZYCZNA Z PARAMI WYRAZÓW Z ĆW. 2

- Dzieci stoją w kole i wykonują gesty do wypowiedzianych par wyrazowych (dzieci mogą te gesty wymyślać wspólnie lub przyjąć propozycje N.), np.:

wysokie drzewo – ramiona wysoko wyciągnięte w górę i rozłożone na boki, jak gałęzie, a nogi złączone, „wrosnięte w ziemię”, jak pień;

bocianie gniazdo – splecione dłonie położone na głowie;

kolorowy motyl – ruch ramion symulujący latanie;

fioletowy krokus – złączone dłonie na wysokości klatki piersiowej rozchylające się jak płatki kwiatu;

długonogi bocian – ramiona w bok i stanie na jednej nodze;

zielona trawa – skłon do przodu i dotknięcie oburącz podłogi.



Wiosna – cz. 2

- Wyrażenia połączone z gestami można wykonywać najpierw powoli, by potem stopniowo zwiększać tempo.
- Po zabawie ruchowej dzieci siadają w kole, a chętne osoby wymyślają i prezentują melodię z rytmem do omawianych wcześniej par wyrazowych. Cała grupa powtarza zaproponowaną muzyczno-rytmiczną wersję.

7. UKŁADAMY ZDANIA – ĆW. 3 W KARCIE PRACY 2


- Dzieci wymyślają krótkie zdania na temat wiosny, w których użyte będą połączenia wyrazowe z ćw. 2 w karcie pracy;
- N. weryfikuje proponowane zdania tak, aby możliwe były do zapisania przez dzieci (są w nich wszystkie wprowadzone do tej pory w klasie litery, dwuznaki i zmiękczenia);
- N. zapisuje kilka wybranych zdań na tablicy, a dzieci przepisują je w liniaturze w ćw. 3 karty pracy.

8. WYKONANIE TWÓRCZEGO RYSUNKU – ĆW. 4 W KARCIE PRACY 2

U. samodzielnie tworzą kredkami wiosenny rysunek z wykorzystaniem układu kresek w ramce.

9. PODSUMOWANIE ZAJĘĆ

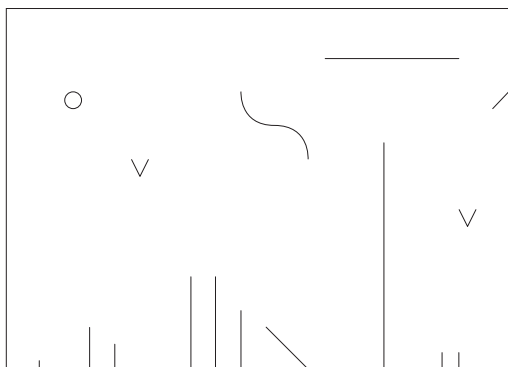
Rozmowa na temat nowych wiadomości zdobytych podczas zajęć na temat wiosny.



Wiosna radosna

3. Przepisz zdania z tablicy.

**4. Stwórz w ramce wiosenną ilustrację.
W dowolny sposób wykorzystaj do tego układ kresek i znaków.**





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wiosna – cz. 3 Spring

CZAS

45 min

**Zapis w dzienniku:
Happy Spring – zwiastuny wiosny**

**Integracja treści z nauczaniem w zakresie edukacji:
przyrodniczej, muzycznej, technicznej**

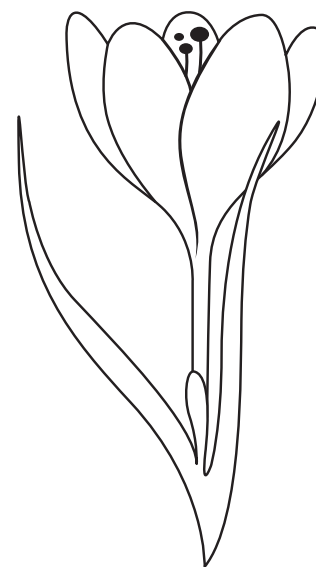
Cele operacyjne:

Uczeń:

- rozpoznaje słownictwo związane z wiosną,
- słucha i wykonuje proste polecenia nauczyciela.

Kryterium sukcesu:

- będziesz umiał wymienić 3 słowa związane z wiosną;
- zaśpiewasz piosenkę.



Kryteria innowacyjności:





Wiosna – cz. 3

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- **do pobrania:**
 - scenariusz „Wiosna” cz. 3 „Spring”,
 - flashcards z rysunkami na temat wiosny,
 - piosenka „Happy Spring”,
 - karta pracy 1 „Wiosna” cz. 3 „Spring”;
- **do przygotowania:**
 - magnesy,
 - szpilki/taśma klejąca,
 - małe kolorowe karteczki (po jednej dla każdego ucznia),
 - napis SPRING na kartonie (rozmiar A4).

Uwaga: N. przed rozpoczęciem lekcji w różnych miejscach w klasie wiesza karty obrazkowe przedstawiające zwiastuny wiosny (gniazdo, drzewo, bocian, motyl, zielona trawa, krokus).

Przebieg zajęć:

1. ROZGRZEWKA JĘZYKOWA

- N. wita się z dziećmi.
- N. powtarza słownictwo z ostatnich zajęć: proponuje dzieciom grę „Podaj kartę”. Jeden z uczniów dostaje kartę obrazkową i podaje ją dalej, w tym samym czasie N. włącza nagranie z dowolnie wybraną przez siebie piosenką. Gdy nauczyciel zatrzymuje nagranie, uczeń, który jako ostatni dostał kartę, musi powiedzieć, co przedstawia rysunek.

2. ĆWICZENIA PRAKTYCZNE

- N. wiesza na tablicy karton z napisem – *SPRING*, rozmawia z dziećmi na temat pór roku i nazywa je w języku angielskim.



Wiosna – cz. 3

- N. rozdaje uczniom kolorowe karteczki, a następnie prosi o wycięcie w nich otworu. Karteczki będą pełniły rolę aparatu fotograficznego.
- Dzieci zabierają swoje aparaty fotograficzne i na zaproszenie N. udają się na spacer po sali lekcyjnej w celu odnalezienia i sfotografowania zwiastunów wiosny. (*Let's go for a walk./Let's find spring./Let's take a picture.*)
Uczniowie wspólnie z N. zatrzymują się przy każdej odnalezionej karcie, rozpoznają, co znajduje się na obrazku i nazywają go w języku angielskim. N. zadaje pytania pomocnicze: *Can you see a nest?, Can you see a butterfly?, Can you touch the grass?, Can you touch a tree?, Can you hear a stork?, Can you smell a flower?*
Pytania ilustruje gestami. Po omówieniu karty dzieci robią zdjęcie. Po zakończonym spacerze uczniowie wracają do ławek.
- N., używając gestów, powtarza zwroty (*I can hear a bird, I can see a nest, I can see a butterfly, I can touch the grass, I can touch a tree, I can smell a flower.*). Podaje wyrażenia i zachęca dzieci, by pokazywały odpowiednie gesty. Następnie prosi dzieci, aby posłuchały piosenki i powtarzały gesty, które pokazuje podczas trwania nagrania.

Happy Spring song

*In the spring, with my eyes
I can see, I can see,
In the spring, with my eyes I can see a nest.*

*In the spring, with my eyes
I can see, I can see,
In the spring, with my eyes I can see a butterfly.*

*In the spring, with my hands
I can touch, I can touch,
In the spring, with my hands I can touch the grass.*

*In the spring, with my hands
I can touch, I can touch,
In the spring, with my hands I can touch a tree.*

*In the spring, with my ears
I can hear, I can hear
In the spring, with my ears I can hear a stork.*

Wiosna – cz. 3

*In the spring, with my nose
I can smell, I can smell
In the spring, with my nose I can smell a flower.*

*So take your time to see, to touch, to hear, to smell
the spring around us x2*

N. prosi dzieci, aby wstały z ławek. Ponownie włącza nagranie i zachęca uczniów do wspólnego śpiewania i pokazywania gestów (*Let's sing the spring song.*).

Kiedy dzieci zaznajomią się z piosenką, N. dzieli uczniów na sześć grup i każdej z grup przydziela do zaśpiewania jedną ze zwrotek.

- Zabawa prawda/fałsz: Nauczyciel prosi uczniów, aby odpowiadali *Yes*, jeśli poprawnie nazwie wybraną kartę obrazkową oraz *No*, jeśli skłamię (*Is it a tree? Yes. Is it a bird? No.*).

3. ZAKOŃCZENIE ZAJĘĆ

Nauczyciel rozdaje kartę pracy. Zadaniem dzieci jest połączenie obrazka z odpowiednim pytaniem. Nauczyciel czyta pytania, kilka razy prosząc dzieci, by wspólnie z nim powtarzały (jednocześnie gestami przypomina znaczenie pytań).



Wiosna – cz. 4 Spring

CZAS

45 min

Zapis w dzienniku: Projekt *Happy Spring* – wykonanie wiosennego kolażu

Integracja treści z nauczaniem w zakresie edukacji:
plastycznej, przyrodniczej, społecznej

Cele operacyjne:

Uczeń:

- rozpoznaje słownictwo związane z wiosną,
- słucha i wykonuje proste polecenia nauczyciela,
- rozwija swoje własne działania twórcze poprzez stworzenie wiosennego kolażu na podstawie instrukcji przedstawionej na filmie.

Kryterium sukcesu:

- będziesz umiał wymienić 3 słowa związane z wiosną,
- wykonasz pracę plastyczną.

Kryteria innowacyjności:





Wiosna – cz. 4

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- **do pobrania:**
 - scenariusz „Wiosna” cz. 4 „Spring”,
 - film „Happy Spring Collage”,
 - flashcards z rysunkami na temat wiosny;
- **do przygotowania:**
 - magnesy;
- **dodatkowe pomoce:**
 - karton A4,
 - skrawki papieru,
 - wycinki z gazet i czasopism,
 - folia,
 - papier do pakowania prezentów,
 - wata,
 - materiały takie jak: wstążki, sznurki, koraliki, pióra i kawałki materiału.

Przebieg zajęć:

1. ROZGRZEWKĄ JĘZYKOWA

- N. wita się z dziećmi.
- N. powtarza słownictwo z ostatnich zajęć. N. zachęca dzieci do chóralnego i indywidualnego powtarzania wyrazów, jednocześnie wskazując na karty obrazkowe zawieszane na tablicy za pomocą magnesów.



Wiosna – cz. 4

2. ĆWICZENIA PRAKTYCZNE

- N. proponuje dzieciom obejrzenie filmu: *Let's watch!*
- Projekcja filmu z instrukcją – *Jak wykonać wiosenny kolaż?*
Uczniowie oglądają film instruktażowy składający się z 4 elementów:
 1. Prezentacja materiału – co jest potrzebne?
 2. Powtórzenie słownictwa.
 3. Przedstawienie kolejnych etapów pracy.
 4. Prezentacja gotowych prac przez uczniów.
- Po obejrzeniu filmu N. pokazuje potrzebne do wykonania pracy plastycznej przedmioty (*brush, newspaper, magazine, glue*) i nazywa je wspólnie z uczniami.
- N. powtarza polecenia z filmu instruktażowego.
- Uczniowie wykonują pracę plastyczną samodzielnie według własnego pomysłu.

3. ZAKOŃCZENIE ZAJĘĆ

- N. zaprasza na środek klasy chętnego ucznia i wspólnie prezentują pracę plastyczną. Nauczyciel wypowiada przy jednoczesnym pokazaniu gestem:

N.: *I can see a stork.*

U.: *I can see a butterfly.*

N.: *I can smell grass.*

U.: *I can smell a flower.*

N.: *I can touch a tree.*

U.: *I can touch a nest.*

- Uczniowie pracują w parach, pokazują i nazywają poszczególne elementy kolażu. Na zmianę wypowiadają zdania. N. monitoruje pracę dzieci i wspiera w wypadku trudności.
- N. wraz z dziećmi wiesza prace plastyczne w widocznym miejscu w klasie.



Wiosna – cz. 1

CZAS

2 × 45 min

Zapis w dzienniku:

Edukacja polonistyczna:	Układanie rozsypanki wyrazowej oraz analizowanie i próba odpowiedzi na pytanie: Czy wiosna jest na pewno radosna?
Edukacja przyrodnicza:	Praca badawcza dotycząca wiosny z wykorzystaniem zmysłu wzroku, słuchu, dotyku i węchu oraz zainicjowanie eksperymentu z trawą.
Edukacja społeczno-przyrodnicza:	Debata na temat: wiosna ma więcej wad czy zalet?

Cele operacyjne:

Uczeń:

- uczestniczy we wspólnych dyskusjach i rozumie temat tych rozmów,
- uważnie słucha wypowiedzi innych osób,
- aktywnie uczestniczy w obserwacji przyrody.

Kryterium sukcesu:

- wymienisz cztery rodzaje zmysłów, którymi poznajesz świat (wzrok, słuch, węch, dotyk),
- w dyskusji posłużysz się pojęciami: wada i zaleta.

Kryteria innowacyjności:





Bibliografia

1. *Autoewaluacja w szkole*, red. Baumgartner-Schaffner M., Brudnik E., Fijałkowska A., Kędracka-Feldman E., Owczarska B., Zielińska M.; Tołwińska-Królikowska E., Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002.
2. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład wydawniczy SFS, Kielce 2000.
3. Bruner J., *Kultura edukacji*, TAIWPN Universitas, Kraków 2010.
4. Bruner J., *Poza dostarczone informacje*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
5. Buzan T., *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2007.
6. Buzan. T, *Pamięć na zawołanie. Metody i techniki pamięciowe*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2007.
7. *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, red. Dąbrowski M., Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.
8. Dennison E. P., Dennison G., *Integracja Mózgu – Wpływ integracji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*, Międzynarodowy Instytut NeuroKinejologii, Warszawa 2004.
9. Dennison E. P., Dennison G., *Kinejologia edukacyjna dla dzieci*, Międzynarodowy Instytut NeuroKinejologii, Warszawa 2003.
10. Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S., WSP ZNP, Warszawa 2000.
11. Frick R., Mosimann W., *Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik*, Suaerländer GmbH, Aarau 2000.
12. Gamon D., Bragdon D. A., *Ucz się szybciej, zapamiętaj więcej*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 2003.
13. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.
14. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1999.

15. Gruba J., *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
16. *Grundsatzlerlaß zum Projektunterricht*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien 1992.
17. Hannaford C., *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł*, MEDYK, Warszawa 1995.
18. Hassa A., *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w szkole” 1998, nr 1.
19. Ilg L. F., Ames B. L., Baker M. S.: *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat, cz. 1*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1997.
20. Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.
21. Kosiarek T., Fechner–Sędzicka I., Ochmańska B., *Jak rozwijać zdolności i indywidualizować pracę na lekcji? Poradnik dla nauczycieli klas I – III szkoły podstawowej*, Didasko, Warszawa 2012.
22. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
23. Langmaack B., Braune-Krickau M., *Wie die Gruppe laufen lernt*, Beltz Verlag, Weinheim 1995, str. 109–111.
24. Maas F. V., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii sensorycznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
25. Meyer H., *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*, Cornelsen Vlg Scriptor, Frankfurt am Main 1990.
26. Paris G. S., Ayres R. L., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
27. Reich K., *Konstruktivistische Didaktik. Lehr-und Studienbuch mit Methodenpool*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.
28. Rogers C. R., *Der neue Mensch*, Klett – Cotta, Stuttgart 1981.
29. Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2 – podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dz. U. z 2014 r., poz. 803).
30. Schmidjell A., *Fortbildungsdidaktik: teilnehmer- und praxisorientierte Planung*, Durchführung und Auswertung von Seminaren, Materiały seminaryjne Goethe-Institut, Warszawa 2000.
31. *Słownik języka polskiego*, red. Szymczak M., PWN, Warszawa 1988.
32. Zatorska M., Kopik A., *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2012.



Strony internetowe:

1. Brzeziński A., *Czym się różni myślenie krytyczne od nie-krytycznego* [online], [dostęp: 2.05.2014], dostępny w Internecie: <http://krytycznymyslenie.pl/mod/resource/view.php?id=40>.
2. Czetwertyńska G., *Myślenie krytyczne* [online], [dostęp: 28.04.2014], dostępny w Internecie: <http://lca.szkolazklasa.pl/125.xml>, na podstawie klasyfikacji zawartej w: A.P. Johnson, *Up and Out, Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*, Allyn and Bacon, 2000.
3. *Die Methode Lernen durch Lehren* [online], [dostęp: 6.05.2014], dostępny w Internecie: www.ldl-mixxt.de/networks/files/download.3841.
4. Juszczak-Rygałło J., *Multimedia w procesie kształcenia wczesnoszkolnego* [online], [dostęp: 20.06.2014], dostępny w Internecie: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Juszczak_Rygallo.pdf.
5. Kędra M., *Włączanie rodziców w edukację dzieci* [online], [dostęp: 30.06.2014], dostępny w Internecie: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1661:wczanie-rodzicw-w-edukacj-dzieci&id=82:zarzdzanie-i-organizacja-w-szkole-i-placowce&Itemid=1650.
6. Kozioł G., Zaborek R., *Przedsiębiorczość drogą do nauki kreatywności i pracy zespołowej. Podręcznik użytkownika modelu* [online], [dostęp: 11.04.2014], dostępny w Internecie: http://iw.org.pl/kreatywnyuczen/media/Materialy/Podr%C4%99cznik_u%C5%BCytkownika_modelu.pdf
7. Kupka G., *Pomoce dydaktyczne wykorzystywane w grach i zabawach matematycznych* [online], [dostęp: 25.06.2014], dostępny w Internecie: <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1009>.
8. Sobierańska D., *Multimedialne środowisko uczenia się – krótka charakterystyka wybranych elementów* [online], [dostęp 30.06.2014], dostępny w Internecie: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=909:multimedialne-rodowisko-uczenia-si-krtk-charakterystyka-wybranych-elementw&id=135:organizacja-i-realizacja-procesu-dydaktyczno-wychowawczego-w-wychowaniu-przedszkolnym-i-edukacji-wczesnoszkolnej&Itemid=1962
9. *Sozialformen* [online], [dostęp 28.06.2014], dostępny w Internecie: http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/sport/gym/fb2/03_kriterien/04_meth/01_hand/3_sozial/.



10. *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy! Zeszyt siódmy: Ocena koleżeńska i samoocena*, red. Sterna D., Modzelewska–Buławicka E. [online], CEO [dostęp: 28.06.2014], dostępny w Internecie: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/GPE/davBinary/zeszyt_dzielmy_7__samoocena_i_ocena.pdf.
11. Sterna D., Strzemieczny J., *Strategie oceniania kształtującego* [online], [dostęp: 14.05.2014], dostępny w Internecie: <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/strategie-oceniania-ksztaltujacego>, na podstawie: Sterna D., Strzemieczny J., *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.