

numer 23 (1/2012)

**EDUKACJA
ELEMENTARNA**

w teorii i praktyce

**Wiodąca i integrująca
rola edukacji polonistycznej
w klasach I-III**

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Jolanta Karbowniczek (redaktor naczelny), Tatiana Konderak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Irena Pulak, Barbara Surma (zastępca redaktora naczelnego), Katarzyna Szewczuk (sekretarz redakcji), Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas
Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria)
Prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa
Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ
Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna
Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka
Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński
Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiarz
Doc. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja)
Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska
Doc. PaedDr. Ján Gunèaga, PhD (Węgry)
Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD (Słowacja)
Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska
Doc. PaedDr. Duszko Kostrub, PhD (Słowacja)
PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja)
PaedDr. Sona Kikusova, PhD (Słowacja)
PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Słowacja)
Dr Grzegorz Łuszczak SJ
PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja)
Dr Małgorzata Pamuła
Dr Paola Trabalzini (Włochy)
PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja)

Czasopismo recenzowane

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Krystyna Zabawa

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Rysunki do scenariuszy: Monika Kraszewska

Adres Redakcji: ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków; e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

ISSN: 1896-2327

Wstęp	7
--------------------	----------

Z teorii

<i>Wanda Grelowska</i>	11
Kluczowa rola nauki czytania i pisanie w edukacji polonistycznej	
<i>Monika Krajcovicova</i>	26
Praca z czytanką w klasach I-III	
<i>Krystyna Zabawa</i>	39
Edukacja polonistyczna wobec integracji w klasach I-III	
<i>Beata Kucharska</i>	55
Kształtowanie kompetencji fonologicznych dziecka w edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym	
<i>Barbara Surma</i>	62
Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori	

Z praktyki

<i>Magdalena Marchewka, Sylwia Nowak, Sylwia Mistela, Monika Obrochta, Jadwiga Niemiec-Skrzętowska, Paulina Niemiec</i>	77
Scenariusz zajęć zintegrowanych w klasie I, Dookoła biało	
<i>Agnieszka Kogut, Olga Kogut, Janusz Łata, Monika Michalewska</i>	89
Scenariusz zajęć zintegrowanych w klasie III, Jesień wokół nas	
<i>Aleksandra Czubaj, Anna Goraj, Emilia Byrska, Bogusława Cefal, Marta Bębenek, Anna Świeboda</i>	98
Scenariusz zajęć zintegrowanych w klasie III, Zima wśród nas	

Z wizytą w...

<i>Michał, Katarzyna Napierala</i>	112
Przedszkole i żłobek Montessori w Pobiedziskach	

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	
<i>Tatiana Konderak</i>	116
Opracowanie testu ustnego z języka francuskiego na podstawie piosenki	
<i>Tatiana Konderak</i>	119
Test Oral	
<hr/>	
Recenzje wydawnicze	
<i>Bożena Sieradzka-Baziur</i>	123
Najnowsza diagnoza pedagogiczna edukacji elementarnej	
<i>Krystyna Zabawa</i>	127
Mistrz (nauczyciel) wobec dzieci	
Zestawienie bibliograficzne	135
Wiodąca i integrująca rola edukacji polonistycznej w klasach I-III	
Noty o Autorach	143

Dbaj o swój język i mów poprawnie,
ładnie, wyraźnie oraz dokładnie,
bo kto nie ćwiczy często języka,
ten się w mówieniu potem potyka.
Kiedy z tym miewasz jakieś kłopoty,
to się natychmiast bierz do roboty,
a że nasz język bywa ciekawy,
czeka cię przy tym mnóstwo zabawy!

Małgorzata Strzałkowska, *Reguły dla gaduły*

Drogi nauczycielu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej!

Edukacja elementarna jest pierwszym i najważniejszym ogniwem oraz etapem w strukturze współczesnego systemu szkolnego. Jej priorytetowe znaczenie wynika z tego, że stanowi szczebel fundamentalny i propedeutyczny zapewniający ciągłość procesów dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i szkole podstawowej oraz przygotowujący do dalszych etapów edukacyjnych.

Edukację elementarną określa się jako „złoty wiek” rozwoju dziecka, w którym to widoczne są: duże tempo w rozumieniu otaczającego świata, doskonała pamięć, tendencja do uczestniczenia w życiu grupy przedszkolnej i klasy szkolnej, aktywność w zabawach, pełnienie ról społecznych, skłonność do ekspansji.

Podstawowymi formami dziecięcej działalności są: zabawa, nauka, praca w przedszkolu oraz nauka, praca, zabawa w szkole. Kluczową wartością stanowi tutaj podmiotowość jednostki oraz jej najwyższe stadium, czyli pełnomocność.

Edukację najmłodszych uważamy za otwartą i przyjazną, otwierającą wiele możliwości do rozwijania kreatywności, odpowiedzialności, samodzielności i wolności w podejmowaniu wszelkich działań i zadań.

Jej nadrzędnym celem jest stymulowanie rozwoju dzieci, przygotowanie ich do podjęcia obowiązku szkolnego, a w klasach I–III wspomaganie

Wstęp

ucznia w rozwoju fizycznym, umysłowym, społeczno-emocjonalnym, etycznym i estetycznym.

Szanowni Państwo, gotowość szkolna dzieci ściśle wiąże się z umiejętnościami w zakresie komunikowania się i poziomem rozwoju mowy i myślenia, które wspierane są w trakcie procesu edukacyjnego w przedszkolu i szkole. Założenia edukacji językowej w przedszkolu ukierunkowane są z jednej strony na kształtowanie prawidłowej wymowy, ćwiczenia aparatu artykulacyjnego, układu oddechowego oraz słuchu fonemacyjnego dzieci, z drugiej zaś – na komunikowanie się, rozumienie wypowiedzi innych osób oraz wyrażanie swoich myśli, precyzowanie ich w sposób jasny i wyraźny. Jest to realizowane w sposób całościowy, bowiem każda zabawa podejmowana przez dzieci, a także sytuacje zadaniowe kreowane przez nauczyciela wzbogacają zasób słownictwa dzieci, poszerzają wiedzę o świecie społecznym i przyrodniczym oraz kształtują szereg umiejętności komunikacyjnych. Wszystkie umiejętności w zakresie edukacji językowej rozwijane są w szkole.

Wśród wielu obszarów występujących w podstawie programowej pierwsze miejsce w edukacji wczesnoszkolnej zajmuje edukacja polonistyczna. Wyposaża ona bowiem uczniów w zdobycie trzech priorytetowych umiejętności: czytania, poprawnego mówienia i pisania. W planie pracy edukacyjnej na jej realizację przewidziano dużo czasu ze względu na to, że sprawności językowe nabywane są stopniowo, a sama edukacja polonistyczna obejmuje treści z różnych dziedzin wiedzy o świecie. W klasach I-III edukacja polonistyczna spełnia rolę wiodącą, integrującą i korelującą. Jej tematyka zawarta w kilkunastu programach edukacji wczesnoszkolnej nadaje kierunek pracy na zajęciach w zakresie innych dziedzin edukacyjnych, dając w ten sposób podstawę do organizowania nauczania holistycznego. W klasie IV edukacja polonistyczna traci swoją dominującą pozycję i staje się jednym z wielu przedmiotów nauczania stanowiących dla uczniów źródło wiedzy o otaczającym ich świecie. Edukację polonistyczną uważa się zatem za obszar wielofunkcyjny. Zgodnie z wieloletnią tradycją oprócz nauki czytania, mówienia, pisania, gramatyki, ortografii obejmuje ona szeroki zakres treści z różnych dziedzin: przyrody, higieny, geografii, historii, kultury, techniki, życia społecznego i działalności ludzi. Treści te stanowią materiał do ćwiczeń językowych oraz dostarczają wstępnych wiadomości z wielu dziedzin otaczającej rzeczywistości. Zajęcia z edukacji polonistycznej stwarzają wiele okazji do poznawania, uświadamiania i utrwalania norm moralnych zarówno wtedy, gdy materiał nauczania czerpiemy z życia, jak i wówczas, gdy nawiązujemy do różnych form sztuki, głównie do literatury dziecięcej. Na zajęciach kształtujemy wiele cech osobowościowych ucznia, np. dokładność,

staranność, systematyczność, wytrwałość, obowiązkowość, pracowitość, uczynność. Edukację polonistyczną uważa się zatem za główny, a zarazem centralny obszar edukacyjny we wczesnoszkolnym przekazywaniu wiedzy. Skupia ona i koreluje treści poznawcze, kształcące i wychowawcze związane z faktami przyrodniczymi, życiem społecznym bliższego i dalszego środowiska. Stopniowe nabywanie przez uczniów coraz większej sprawności w poprawnym posługiwaniu się językiem ojczystym ułatwia zaznajomienie się z innymi obszarami edukacyjnymi, umożliwia coraz pełniejsze poznanie rzeczywistości, uczestnictwo w życiu społecznym, przyswojenie zdobyczy kultury i techniki. Ponieważ język polski jest ściśle związany z myśleniem, jego nauka odgrywa ważną rolę w procesie rozwoju umysłowego uczniów. Dzięki ćwiczeniom słownikowym oraz różnym formom i rodzajom ćwiczeń w mówieniu uczniowie lepiej precyzują swoje myśli, a tym samym łatwiej rozumieją to, co mówią lub piszą inni. W edukacji polonistycznej bardzo istotne jest opanowywanie techniki czytania oraz umiejętności poprawnego czytania tekstu ze zrozumieniem. Dzięki tym umiejętnościom uczeń korzysta z lektury, która jest nie tylko źródłem przeżyć, ale wpływa na poznawanie rzeczywistości oraz przyczynia się do kształtowania wartościowych społecznie cech osobowości. W procesie przyswajania treści programowych uczniowie poznają podstawowe elementy wiedzy o języku, ucząc się jednocześnie świadomie nim posługiwać. Ważność tematu stała się inspiracją do jego podjęcia przez wielu autorów tego numeru. Zachęcamy wszystkich zainteresowanych do wymiany poglądów, dzielenia się swoimi doświadczeniami, wprowadzanymi innowacjami i badaniami empirycznymi, spostrzeżeniami oraz wątpliwościami.

Kwartalnik ten powstał z myślą o osobach profesjonalnie związanych z oświatą: nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogach, kandydatach do zawodu nauczycielskiego, studentach uczelni pedagogicznych i pracownikach nauki.

Jego *meritum* stanowią aspekty dotyczące wczesnej edukacji dziecka.

Istotny jest dla nas własny punkt widzenia, a także propozycje konkretnych rozwiązań. Wszelkie teoretyczne założenia, idee i projektowane zmiany, tak ważne dla współczesnej edukacji, zostaną poddane pod dyskusję praktyków, praktycy zaś będą mogli się zapoznać z opiniami wielu innych środowisk.

Dzięki wspólnej, kompetentnej i twórczej wiedzy nauczycieli przedszkoli i szkół oraz całego zespołu redagującego niniejszy kwartalnik mamy nadzieję, że uda się nam wypracować pewne idee, model oraz sylwetkę absolwenta kończącego edukację elementarną.

Wstęp

Strukturę kwartalnika tworzy kilka działów:

Z teorii

Z praktyki

Z wizytą w...

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Recenzje wydawnicze

Zestawienie bibliograficzne

Zespół redakcyjny oraz Rada Naukowa dbają o wysoki poziom czasopisma, a także podejmują działania służące podnoszeniu standardów naukowych. W związku z tym wprowadzana jest procedura nowych zasad recenzowania publikacji w czasopismach oraz zabezpieczająca przed zjawiskiem ghostwritingu.

Serdecznie zapraszamy wszystkich do współpracy.

Redaktor naczelny

Prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek

Wanda Grelowska

Kluczowa rola nauki czytania i pisania w edukacji polonistycznej

Wstęp

W obliczu reformy oświatowej powstaje wiele skrajnych opinii i stanowisk na temat rozpoczęcia edukacji szkolnej w szóstym roku życia dziecka. Niezależnie od poglądów i sporów niektóre sześciolatki już teraz uczęszczają do klasy I. Podstawa programowa określa treści nauczania, wymagania szczegółowe oraz warunki i sposób realizacji m.in. edukacji polonistycznej dla pierwszego etapu edukacyjnego. Zgodnie z tym rozporządzeniem treści nauczania dla klasy I szkoły podstawowej obejmują: „Wspomaganie rozwoju umysłowego w zakresie wypowiedania się. Dbalność o kulturę języka. Początkową naukę czytania i pisania. Kształtowanie umiejętności wypowiedania się w małych formach teatralnych”¹. Wszystkie wymienione treści nauczania w zakresie edukacji polonistycznej znacząco wpływają na kształcenie pierwszoklasisty, jednak priorytetową rolę przypisuje się zwykle nauce czytania i pisania. Waga tych umiejętności wyznacza szerokie spektrum działań: zaczynając od kodowania informacji, by w rezultacie samodzielnie czytać lektury wskazane przez nauczyciela.

Dokonując analizy treści przeznaczonych dla dziecka sześciolatniego w przedszkolu i w obecnej klasie I, należy odnieść się do różnic, które powinny mieć zasadniczy wpływ na przebieg procesu edukacyjnego, w tym nauki czytania i pisania. Trudno nie zauważyć istotnych zmian na

¹ Rozporządzenie MEN z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009/4/17), załącznik nr 2.

Z teorii

plaszczyźnie gotowości szkolnej, jeśli do tej pory na progu szkoły nauczyciel stykał się z dzieckiem, które opanowało już umiejętność czytania, a nawet płynnie czytało teksty. Dość wysoki był również poziom przygotowania do nauki pisania, zważywszy na fakt, że bardzo często w ramach pracy indywidualnej dzieci z powodzeniem podejmowały próbę kreślenia elementów literopodobnych, a nawet liter. Z uwagi na wspomniane treści programowe, a co za tym idzie zwiększony stopień zaawansowania w pracy z tekstem, nie powinny dziwić różnice występujące u dzieci na początku roku szkolnego w niedalekiej przeszłości i obecnie.

W najbliższym czasie nauczyciel klasy I będzie stykał się z dziećmi tylko przygotowanymi do nauki czytania i pisania, co wprawdzie radykalnie zmienia postać rzeczy, lecz nie powinno zniechęcać zarówno dzieci, jak i ich rodziców.

Wydaje się, że zmiany programowe obejmujące naukę czytania i pisania są korzystne, ponieważ bezsensownie, na dwóch poziomach wprowadzano litery: najpierw w przedszkolu w postaci drukowanej, następnie w klasie I w ramach właściwego już cyklu ponawiano te operacje, rozszerzając je o litery pisane.

Tymczasem pojawiła się szansa zachowania jedności procesu czytania i pisania, gdyż są one naturalnie z sobą powiązane. Wieloletnie obserwacje i doświadczenia skłaniają do stwierdzenia, że dziecko jak najwcześniej chce czytać i pisać. To dorośli niepotrzebnie studzą ten zapał, który w późniejszych latach nauki nie ujawni się z taką intensywnością.

Zanim rozpoczniemy metodyczne i merytoryczne rozważania, warto przywołać istotne cechy rozwojowe sześciolatka.

O czynnościach poprzedzających naukę czytania i pisania pisał już J.H. Pestalozzi², zwracając uwagę na rozwijanie takich procesów poznawczych jak: postrzeganie zmysłowe, myślenie, mowa.

Tymczasem słuchając „burzy medialnej”, jaka przetacza się w ostatnich miesiącach przez Polskę, można odnieść wrażenie, że przykute do ławki dziecko będzie dręczone i „pozbawione dzieciństwa”. To nauczyciel i tylko on decyduje o doborze metod, form, środków dydaktycznych, jakimi się posługuje w pracy z dziećmi. Od niego zależy tempo pracy i zachowanie proporcji między okresem przedelementarзовym a właściwą nauką czytania i pisania. Przygotowanie pedagogiczne, doświadczenie, zapał zadecydują, czy będzie przestrzegano zasad nauczania, dostosowując je do możliwości dziecka sześciolatka.

Wydaje się, że w arsenale norm nauczania na plan pierwszy należy wysunąć zasadę stopniowania trudności, ponieważ „ta wymaga od nauczyciela uwzględnienia właściwości rozwojowych uczniów”³.

² Z. Kukulski, *Pestalozzi w Polsce na początku XX stulecia*, Lublin 1930.

³ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1969, s. 179.

Właściwości rozwojowe dziecka rozpoczynającego naukę w szkole w szóstym i siódmym roku życia w kontekście nauki czytania

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole zgodnie z zamierzeniami twórców reformy oświatowej znajduje się w tzw. późnej, czyli trzeciej fazie rozwoju psychicznego⁴. Początek tego okresu przypada w połowie szóstego i trwa do siódmego roku życia dziecka. Od zaznaczonego przedziału występują odstępstwa, nazywane indywidualnymi cechami rozwojowymi. Zaha-mowanie bądź przyspieszenie rozwoju może mieć swe źródło zarówno w odniesieniu do uwarunkowań genetycznych, swoistego tempa rozwoju, jak też środowiska rodzinnego, przedszkolnego, szkolnego, rówieśniczego.

Warto zauważyć, że ostatni etap trzeciej fazy rozwoju dziecka przedszkolnego łączy się w swej istocie z cechami młodszego wieku szkolnego, zachowując ciągłość i płynność. Mając na uwadze te właściwości, należy przestrzegać praw dziecka do indywidualnego traktowania na każdej płaszczyźnie rozwojowej. Przydatne zatem wydaje się dokonanie typologii cech dziecka rozpoczynającego naukę szkolną, by móc uwzględnić i wykorzystać optymalne warunki materialne, a nade wszystko uruchomić sprawne i skuteczne postępowanie metodyczne. Ciągłość wymienionych działań powinna znaleźć oparcie w rzetelnym przygotowaniu merytorycznym nauczyciela.

W przedstawionej tabeli dokonano próby uwzględnienia właściwości psychofizycznego rozwoju dziecka w postępowaniu metodycznym nauczyciela klasy I na przykładzie wybranych ogniw wprowadzenia litery.

Cechy rozwojowe ucznia kl. I	Czynności metodyczne nauczyciela
<p>Rozwój fizyczny i motoryczny (6-7 r. ż.)⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> – wzmocnienie kośćca i muskulatury – doskonalenie się ruchów narządowych – całkowita swoboda ruchów mięśni – automatyzacja ruchów – odwaga i wytrzymałość nerwowa – dynamiczny rozwój funkcjonalny układu nerwowego 	<ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenia krótkie, zróżnicowane, z zastosowaniem zadań angażujących ruch – ćwiczenia koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej – ćwiczenia rozwijające drobne mięśnie palców jako przygotowanie do pisania

⁴ M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1977, s. 417.

⁵ Tamże, s. 419-424.

Z teorii

Procesy poznawcze (6-7 r. ż.)⁶

a) wrażenia i spostrzeżenia

- wzrost ostrości wzroku
- zwiększenie wrażliwości słuchowej
- rozwój poczucia rytmu
- koordynacja czynności motorycznych i perceptywnych
- tendencja do „uprzedmiotowienia” abstrakcyjnych kształtów
- trudności w określaniu stosunków przestrzennych
- zdolność do wykonywania czynności celowych

b) uwaga, wyobraźnia, pamięć

- zaczątki uwagi dowolnej
- wyobraźnia dowolna
- rozróżnianie świata realnego i fikcyjnego
- zaczątki pamięci dowolnej
- słaba pamięć słowno-logiczna

c) mowa

- dość sprawne zastosowanie reguł fonetycznych i gramatycznych języka
- płynne wypowiedzi w tzw. mowie potocznej
- mowa jest wiązana
- znaczący wpływ środowiska na poziom słownictwa dziecka

d) myślenie

- konkretno-wyobrażeniowe (dominujące)

▶ rozróżnianie odcieni barwnych

▶ wyklaskiwanie sylab

▶ kształcenie umiejętności reprodukcji elementów literopodobnych

▶ czynnościom pisania liter towarzyszy tzw. „opowiastka” (w budowie np. litery „T” dzieci wyróżniają „daszek”)

▶ rozmieszczenie zapisu na przestrzeni pół liniatury (pole: górne, środkowe, dolne)

▶ zastosowanie zróżnicowanych form aktywności dziecięcej: zabawa, nauka, praca, twórczość artystyczna

▶ w zestaw ogniw cyklu pracy nad wprowadzeniem litery powinny być włączone liczne, kilkuminutowe ćwiczenia ruchowe, muzyczne

▶ zadania plastyczno-techniczne

▶ zapamiętywanie wzorów pisma

▶ stosowanie materiału obrazowego, zadania aktywizujące czynności ruchowe i manipulacyjne o zabarwieniu emocjonalnym (np. z wykorzystaniem współzawodnictwa)

▶ czytanie wyrazów, zdań, krótkich tekstów

▶ wypowiedzi wielozdaniowe

▶ bogacenie słownictwa

▶ wykorzystanie środków dydaktycznych

<p>Rozwój emocjonalny⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> – reakcje strachu ustępują miejsca wyobraźni – zwiększa się zdolność do opanowania zachowań agresywnych 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ dążenie do opanowania negatywnych emocji w obliczu niepowodzeń
<p>Rozwój społeczno-moralny</p> <ul style="list-style-type: none"> – nasilenie kontaktów z rówieśnikami – faza konformizmu⁸ w stadium heteronomii moralnej 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ wprowadzenie zadań zespołowych i współzawodnictwa ▶ postawa społeczno-moralna jako wzór do naśladowania dla dziecka

Wymienione w tabeli „poszczególne sfery rozwoju przenikają się i wzajemnie warunkują”⁹, a rozwijanie funkcji poznawczych stanowi jeden z naczelnych celów edukacyjnych. Proces dydaktyczny w zakresie edukacji polonistycznej klas I-III odbywa się równolegle z realizacją zadań wychowawczych. Na kanwie tematyki programowej dokonuje się rozwój społeczny i moralny ucznia. Niezbędne staje się zatem przybliżenie charakterystyki faz rozwoju moralnego. Ujęcie przebiegu tego procesu w ramy wiekowe, powołując się na klasyfikację H. Muszyńskiego¹⁰, ułatwia nauczycielowi ocenę postępowania ucznia niezbędną w procesie wychowania. Autor owego zestawienia umieszcza ucznia klas I-III w fazie konformizmu stadium heteronomii moralnej. Wbrew pozorom dziecko oczekuje od nauczyciela przykładu, chętnie naśladuje swego wychowawcę, który jest w tym okresie największym autorytetem. Przekazane uczniowi normy ulegają z czasem interioryzacji, ale osiągnięcie tego celu wymaga zamierzonych, systematycznych działań. Jedność oddziaływań rodziny i szkoły na płaszczyźnie dydaktyczno-wychowawczej prowadzi do osiągnięcia sukcesów szkolnych. Realizacja podstawowych celów w zakresie edukacji polonistycznej na etapie nauki czytania i pisania niejednokrotnie nastrocza wielu trudności, których doświadczają m.in. dzieci dyslektyczne. Warto zatem skorzystać z rad, które przedstawia

⁷ Tamże, s. 492.

⁸ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1987, s. 56.

⁹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011, s. 145.

¹⁰ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, dz. cyt., s. 55.

Z teorii

J. Baran¹¹ w ramach określenia powinności nauczyciela, rodziców, terapeuty, a wśród nich na czołowe miejsce wysuwa wczesne i celne diagnozowanie.

Zjawisko akceleracji rozwoju szansą dla intensyfikacji procesu edukacyjnego

Nazbyt często przedstawiciele środowisk, które określają się opinio-twórczymi, próbują przekonać odbiorców swoich poglądów, przede wszystkim rodziców, że nie zmienia się istota rozwoju człowieka na przestrzeni lat. Nie znajdują zatem uzasadnienia dla rozpoczęcia nauki szkolnej w szóstym roku życia.

Tymczasem potwierdzenie dla opinii zaprzeczających przedstawionemu wyżej stanowisku należy upatrywać w rosnącym tempie rozwoju młodego pokolenia, które przeważnie występuje w krajach o wysokim standardzie materialnym, a obecnie pojawia się w państwach rozwijających się.

Na przestrzeni kilkudziesięciu czy nawet stu lat obserwuje się zjawisko przyspieszonego rozwoju dzieci i młodzieży, zwane akceleracją.

Odnosząc się do definicji zawartej w *Encyklopedii Powszechnej*, jest to inaczej trend sekularny, co oznacza „szybszy rozwój kolejnych pokoleń wyrażający się wcześniejszym osiągnięciem określonych poziomów rozwoju w przypadku młodszych generacji, a najczęściej obserwuje się w dziedzinie rozwoju fizycznego i dojrzewania biologicznego; ma charakter powszechny i ponadkulturowy”¹².

Doniosłą rolę zjawiska akceleracji dostrzega również L. Wołoszynowa¹³. Warto zwrócić uwagę, że problem został podjęty w aspekcie dojrzałości szkolnej. Już w latach 70. znajdujemy odniesienie do zróżnicowanych poglądów na ten temat ukształtowanych w innych krajach, kiedy to linia podziału między okresem przedszkolnym a szkolnym zaznacza się wahaniem w obrębie dwóch lat życia.

Jednak istotę wpływu na karierę szkolną dziecka upatruje się najczęściej w środowisku rodzinnym i zabiegach dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Nauczycieli interesuje z pewnością najbardziej ujęcie społeczne i pedagogiczne zjawiska, gdyż „to narzuca konieczność rewizji programów szkolnych”¹⁴, a w szczególności dotyczy wieku rozpoczynania nauki szkolnej.

Przyspieszenie rozwoju dzieci i młodzieży następuje również na skutek dużego wpływu środków masowego oddziaływania. Powszechny dostęp do treści pochodzących z całego świata za pośrednictwem mass

¹¹ J. Baran, *Co robić, żeby dziecko sprawniej czytało i pisało, a dorosły przetrwał. Opracowanie dla terapeutów i rodziców*, Gdańsk 2009, s. 34-36.

¹² M. Olejnik, D. Kozina, *Psychologia*, [w:] *Encyklopedia Powszechna*, t. 1, Kraków 2002, s. 55.

¹³ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 523.

¹⁴ Z. Bartkowiak, *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, cz. I, Warszawa 1981, s. 39.

mediów, przyspieszony rytm dnia codziennego, łatwość przemieszczania się do różnych miejsc na Ziemi mają bezsporny wpływ na szybszy i pełniejszy rozwój dziecka.

„Zmiany psychologiczne u dzieci między 6. i 7. rokiem życia można interpretować także jako odbicie ewolucji gatunku ludzkiego”¹⁵.

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie zawsze rozumieją i akceptują fakt przyspieszenia rozwoju. Niektóre zachowania odbierane są z niechęcią, a niekiedy spotykają się nawet z represją. Wobec takiego stanu rzeczy niezbędne staje się zaznajamianie rodziców i opiekunów ze specyfiką poszczególnych okresów rozwojowych z zaznaczeniem zjawiska akceleracji¹⁶.

W kontekście opisywanego zjawiska należy wspomnieć o różnicach rozwojowych i indywidualnych. Niech zatem „nikogo nie dziwi, że informacje o wieku pojawiania się poszczególnych osiągnięć rozwojowych są zwykle podawane jako dane przybliżone”¹⁷.

Naczelna funkcja edukacji polonistycznej w procesie integracji

Naczelnym celem edukacji polonistycznej jest dążenie do ukształtowania zdolności i sprawności posługiwania się językiem ojczystym w mowie i piśmie. Istotną i niejako towarzyszącą rolę przypisuje się nauce o języku, niezbędnej, by móc rozwijać zainteresowania słowem jako środkiem komunikacji międzyludzkiej. Zakres tych działań: zamierzonych i planowych dotyczy zagadnień słownikowych oraz całokształtu systemu gramatycznego, który obejmuje fonologię, morfologię, składnię.

Język polski daje ogromne możliwości wychowawcze. Małe dziecko przyjmuje treści o charakterze społeczno-moralnym już w elementarzu. Od krótkiego opowiadania do większego tekstu bajki, baśni, wiersza, legendy uczy się rozróżniania dobra i zła. W celowo dobranych treściach zakodowana jest jakaś idea: patriotyczna bądź po prostu praktyczna, np. sposób zachowania się na ulicy. Przekazu o nasyceniu wychowawczym poszukujemy w literaturze, a kwestie gramatyczne i ortograficzne rozpatrywane są na podstawie specjalnie dobranego materiału. Takie ćwiczenia zwykle poprzedza analiza, która odbywa się przy udziale pytań kierujących.

W procesie nauczania występują dwie składowe: wiedza i metoda. Metodyka jest nierozłącznie powiązana z każdym działem edukacji polonistycznej. Do odpowiednich treści należy dostosować metodę, którą wyznacza cel wytyczony w toku prowadzenia zajęć.

¹⁵ B. Spock, *Dziecko. Pielęgnowanie i wychowanie*, Warszawa 1979, s. 452.

¹⁶ W. Panek, *Akceleracja rozwoju psychicznego i społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993, s. 17.

¹⁷ A. Matczak, *Różnice indywidualne w rozwoju psychicznym*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Warszawa 2010, s.179.

Z teorii

Realizacja wszelkich zagadnień odbywa się w odniesieniu do podstawy programowej, jednak nauczyciele czasem zapominają, by zająć wobec zawartych treści postawę twórczą. W obliczu naczelnego zadania nauczania i wychowania, jakim jest rozwijanie osobowości dziecka, należy zachować swoistą plastyczność w postępowaniu edukacyjnym. W trosce o wysoki poziom rozwoju umysłowego, psychicznego i fizycznego ucznia trzeba pamiętać o indywidualizacji, której realizacja stwarza pewne kłopoty w przepełnionych klasach, ale gwarantuje uczniowi sukces. Dostrzeganie problemów każdego dziecka oddzielnie odbywa się na tle pracy z zespołem klasowym, przy wykorzystaniu autentycznej i zaangażowanej postawy rodziców. Zespół klasowy należy zorganizować, zachowując pewną odrębność, co zwykle nazywamy „życiem klasy”. Składa się na to symbol zespołu (np. „Skrzaty”), piosenka klasy, ustanowienie i podtrzymywanie tradycji (np. składanie życzeń solenizantom). Doskonale wiemy, jak wspólne wycieczki i spotkania (np. wigilijne) integrują grupę. Utrwalenie życia klasy za pomocą kroniki centralizuje zespół, z upływem czasu przywołuje wspomnienia zapisane i sfotografowane. Coraz częściej uczniowie decydują się na redagowanie pisemek klasowych. Ich powstawanie skłania do wysiłku intelektualnego, zmusza do nawiązywania kontaktów koleżeńskich, przynosi radość tworzenia.

Poprzez komunikację międzyludzką i językową te wymienione z pozoru wydawałoby się „rzeczy drobne” mają swoją wagę. Działaniom tym przewodniczy najważniejsza dla małego człowieka osoba – nauczyciel.

Tylko szkoła ze wszystkich instytucji w społeczeństwie gromadzi w swoich „murach” ludzi specjalnie wybranych. To jedyna placówka, która posiada wykształconą kadrę, program, plany. Tylko ona stawia sobie cele dydaktyczne i wychowawcze rzutujące daleko w przyszłość, które mają budować osobowość dziecka. Warto zatem przywrócić gronu nauczycielskiemu wiarę w sukces, gdyż nazbyt często niestety słyszymy o obniżeniu rangi tego szczególnego zawodu. Któż bowiem kształtuje dziecko jako członka społeczeństwa, przyszłego pracownika, obywatela narodu?

W przebiegu procesu nauczania i wychowania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej powinna istnieć integracja formalna i faktyczna. Jej obecność wyznacza specyfika psychofizycznego rozwoju ucznia.

Na płaszczyźnie integracji procesu kształcenia zaznaczają się dwa cykle. Jeden zmierza do niwelowania granic pomiędzy płaszczyznami edukacyjnymi i prowadzi do kształtowania w świadomości dziecka scalonego, jednolitego obrazu świata, drugi zaś polega na łączeniu treści pokrewnych wokół wspólnego tematu. Dla odróżnienia integracji wybiórczej od całościowej nazywana jest nauczaniem skorelowanym.

Korelacja może przyjmować zróżnicowane formy, które są warunkowane celami dydaktycznymi i wychowawczymi. Uwzględniając przewodnią rolę edukacji polonistycznej w procesie edukacji, można posłużyć się celowo dobranymi przykładami. I tak łączenie treści w obrębie jednego przedmiotu nosi nazwę korelacji wewnątrzprzedmiotowej. Dochodzi tu do zastosowania ćwiczeń typowych wyłącznie dla edukacji polonistycznej, a więc mówienia, czytania, pisania.

Jeśli nauczyciel zechce wykorzystać zagadnienia z różnych dziedzin nauki, stosuje wówczas korelację międzyprzedmiotową. Przypisując językowi ojczystemu rolę wiodącą, może np. zastosować ćwiczenia redakcyjne na bazie obserwacji poczynionych w czasie wycieczki do parku. Konsekwencją takich działań mogą być zadania z zakresu edukacji muzycznej czy też plastycznej. W odniesieniu do wybranego przykładu mówimy o łączeniu aż czterech rodzajów edukacji: polonistycznej, środowiskowej, muzycznej i plastycznej.

Pożądanym sposobem działania w przypadku wprowadzania nowych treści jest zastosowanie korelacji asynchronicznej, kiedy to można czerpać z zasobu wiedzy już poznanej.

Z kolei obecność bloków tematycznych w klasach początkowych nasuwa konieczność łączenia treści bezpośrednio z sobą związanych (np. ustny opis pisanki łączymy z malowaniem wydmuszek, poznając przy tym zwyczaje świąteczne).

Zastosowanie w praktyce szkolnej wymienionych zasad sprawi, że u dziecka pojawi się i ukształtuje poczucie jedności z otaczającym je światem.

Procedury wprowadzania litery

Obecnie nauczyciele mają swobodę wyboru elementarza dla klasy I. Ta pozorna dowolność może sprawiać pewne trudności szczególnie tym, którzy rozpoczynają pracę pedagogiczną. Dobór pierwszej książki dla ucznia, której zwykle towarzyszą inne jednostki wydawnicze w postaci ćwiczeńówek czy też zestawów do wycinania, powinien być przemyślany. Należy tu uwzględnić środowisko uczniów, specyficzne cechy każdego dziecka określane na podstawie informacji z przedszkola (np. dzieci z deficytami rozwojowymi) i doświadczenie nauczyciela. Dodatkowej trudności nastroczają zespoły klasowe złożone z dzieci sześć- i siedmioletnich. Problem dotyczy zróżnicowanego poziomu umiejętności czytania. W obliczu takiej sytuacji proponuje się wybór elementarzy, w których uwzględniono wielopoziomą naukę czytania.

Niezależnie od doboru elementarza nauczyciele zwykle wprowadzają litery tzw. „równym frontem”. Przydatne wydaje się zatem przypomnienie podstawowych kroków, które prowadzą do opanowania sztuki czytania

Z teorii

i pisania. Generalnie ten proces przebiega w trakcie trzech etapów: przed-elementarzewego (przygotowanie do czytania i pisania), elementarzewego (wprowadzenie liter) i poelementarzewego (utrwalenie znajomości poznanych liter i praca z dłuższym tekstem).

Decyzja o długości trwania poszczególnych rozdziałów w nauce czytania i pisania zależy od nauczyciela. Umiejętność rozpoznawania możliwości uczniów pozwoli z powodzeniem regulować tempo pracy na lekcji i w ciągu całego roku szkolnego. Obowiązuje tu prosta i logiczna zasada: im niższy poziom możliwości i umiejętności dziecka, tym dłuższy powinien być okres przygotowawczy przed wprowadzeniem litery.

Warto przypomnieć, że zaznajomienie z nowymi znakami odbywa się zawsze na podstawie wyrazu. Najczęściej pochodzi on z elementarza (ze strony podstawowej), ale nauczyciel może samodzielnie dokonać innego wyboru.

Wyraz podstawowy powinien spełniać następujące warunki:

- musi być bliski dzieciom (zgodnie z zasadą „od tego, co bliższe dziecku, do tego, co dalsze”),
- najczęściej wyraz podstawowy jest rzeczownikiem pospolitym,
- powinien być łatwy do podziału na głoski i sylaby (należy unikać zespołów spółgłoskowych, np. w wyrazie „wilk”),
- wyraz powinien być krótki,
- pozostałe litery, poza aktualnie wprowadzaną, powinny być dzieciom znane,
- najlepiej, jeśli nowa głoska (litera) znajduje się w nagłosie.

Sprawdzone przykłady metodycznego postępowania w cyklu pracy nad wprowadzeniem litery znaleźć można w przewodnikach R. Więckowskiego¹⁸ czy też materiałach do książki *Razem w szkole*¹⁹. Odwołując się do wybranych ogniw, warto przypomnieć przebieg tego kluczowego dla wczesnej edukacji procesu.

W czasie jednej jednostki metodycznej w klasie I dzieci powinny poznać cztery znaki graficzne wprowadzanej litery: małą i wielką drukowaną oraz małą i wielką pisaną. Ukoronowaniem dzieła jest zastosowanie poznanego znaku w wyrazie.

¹⁸ Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie I, pod red. R. Więckowskiego, Warszawa 1978, s. 48-50.

¹⁹ J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole. Klasa 1. Edukacja wczesnoszkolna. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami zajęć*, Warszawa 2009, s. 12-13.

Wprowadzenie litery –

tok metodycznego postępowania z uwzględnieniem integracji wewnątrzprzedmiotowej i międzyprzedmiotowej

- Ćwiczenie koordynacji wzrokowej, słuchowej, ruchowej z zastosowaniem zadań angażujących mięśnie palców celem przygotowania do nauki pisania.

Przykład zadania: Dzieci wstają z ławek na dźwięk tamburyna; klaszczą na sygnał barwny (czerwone koło); obracają w palcach baloniki, gdy nauczyciel pokazuje niebieskie koło; następnie utrzymują w powietrzu lekkie, małe balony (ćwiczenie oddechowe).

- Stworzenie sytuacji, w której występuje wyraz podstawowy. Pretekstem do pojawienia się tego słowa może być: film, audycja radiowa, pokaz przedmiotu lub obrazka.

- Zapowiedź tematu zajęć lekcyjnych oraz podanie celów dydaktycznych i wychowawczych.

- Uczniowskie propozycje innych wyrazów z poznaną głoską. W tym ogniwie proponuje się różne modyfikacje zadania. W celu wykorzystania edukacji matematycznej uczniowie proponują wyrazy, w których nowa głoska zajmuje drugie miejsce w wyrazie bądź jest na trzeciej pozycji od końca itp.

- Jeśli w klasie znajdują się dzieci siedmioletnie, które w przedszkolu poznały znaki drukowane, następuje podpisanie obrazka literami z rozsypanki wyrazowej. Zadanie może być wykonane na dwóch poziomach:

I – rozsypanka tylko z liter składowych wyrazów,

II – szukanie właściwych liter spośród wielu innych.

- Tworzenie modelu wyrazu z kartoników białych (tyle „okienek”, ile głosek).

- Budowa schematu wyrazu z wyodrębnieniem samogłosek i spółgłosek. Uzasadnienie kwalifikacji: długotrwałe wymawianie głoski „u” ułatwi zaliczenie jej do samogłosek.

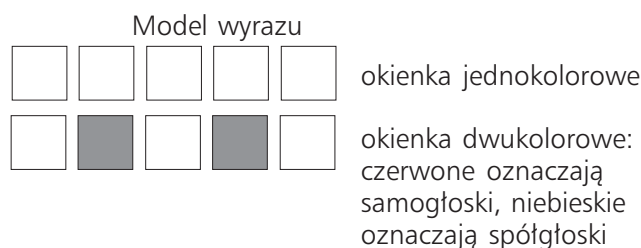
- Na tym etapie wprowadzenia litery pojawią się na tablicy następujące pomoce:

Ilustracja do
wyrazu
podstawowego

Napis z liter drukowanych

Napis z liter pisanych

Z teorii



Wyszukiwanie podobieństw i różnic w zapisie literami pisanymi i drukowanymi, ze zwróceniem uwagi na połączenia w wyrazach pisanych.

- Wyróżnienie nowej głoski.
- Nauka pisania.

Pokaz sposobu pisania litery małej i wielkiej (bez liniatury) w celu zapoznania z jej strukturą i kierunkiem kreślenia. Pierwsze pisanie przez nauczyciela powinno być uzupełnione komentarzem dotyczącym nazw elementów pisma, np. l ► laska, o ► owal, ą ► haczyk, r ► węzełek.

Drugie pisanie przez nauczyciela ma na celu zapoznanie z rozmieszczeniem litery w liniaturze, zarówno na liniach cienkich i grubych, jak i w obrębie pól: górnym, środkowym, dolnym.

W czasie demonstrowania sposobu pisania nauczyciel powinien posługiwać się właściwym nazewnictwem.

- Próbne pisanie przez dzieci poznanych liter:
 - w powietrzu,
 - kredą na tabliczkach przeznaczonych do pracy indywidualnej dla każdego dziecka.

Zadaniem z pogranicza edukacji plastycznej może być przedstawienie rysunków, których nazwy zawierają poznaną literę/głoskę.

Zaleca się ćwiczenie kształcące umiejętność posługiwania się pędzlem poprzez pisanie liter na dużych arkuszach papieru. Dzieci wykonują zadanie w ramach pracy grupowej, co sprzyja integracji zespołu, pomaga też wspólnie podejmować decyzje.

Bardzo lubianym przez małe dzieci zadaniem jest pisanie kredą na asfalcie. Ćwiczeniom w doskonaleniu pisma i pisania mogą towarzyszyć konkursy plastyczne.

- próbne pisanie na makulaturze z użyciem dowolnego narzędzia pisarskiego w celu zwiększenia swobody ruchów ręki,
- pisanie nowej litery (małej i wielkiej) po śladzie, na dużym arkuszu,

– pisanie w ćwiczeniach elementarзовych, najpierw po śladzie, z respektowaniem kierunku pisania liter zaznaczonego za pomocą kolorowej strzałki (najczęściej czerwonej).

- Pisanie nowej litery w zeszytach.

Ułatwieniem dla uczniów i nauczycieli jest pojawienie się na rynku zeszytów z zaznaczoną liniaturą w trzech kolorach: niebieski – pole górne, czerwony – pole środkowe, żółty – pole dolne. Kolorystyczne rozróżnienie ułatwia pisanie na etapie przygotowawczym oraz w początkowej fazie wprowadzania liter, jednak nauczyciel nie powinien zbyt długo stosować takiego uproszczenia.

W zeszytach dzieci piszą na przemian małą i wielką literę, którą aktualnie poznały na lekcji. Proponuje się powrót do zamieszczania rysunków, które obrazują wyraz podstawowy w wykonaniu dzieci. Z powodu pojawienia się w sprzedaży stempelków z obrazkami porzucono ten kształcący sposób postępowania.

- Pisanie wyrazu z nową literą.

● Układanie i zapisywanie na tablicy i w zeszytach prostych zdań zawierających poznaną literę.

Na płaszczyźnie edukacji polonistycznej dokonuje się rozwój i doskonalenie języka ojczystego. Jego doniosła rola polega na tym, że jest on podstawowym środkiem poznania, a także nośnikiem wartości i postaw. Od umiejętności w zakresie języka polskiego zależy bowiem zdobywanie wiedzy i rozwijanie zdolności oraz zainteresowań. W toku przedstawionych rozważań uwaga została skupiona na opanowaniu techniki czytania i pisania, która gwarantuje poznanie różnorodnych informacji. Edukacja polonistyczna ogniskuje wszelkie treści, dlatego odgrywa przewodnią rolę w procesie edukacyjnym.

Bibliografia

Baran J., *Co robić, żeby dziecko sprawniej czytało i pisało, a dorosły przetrwał. Opracowanie dla terapeutów i rodziców*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2009.

Bartkowiak Z., *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, cz. I, WSiP, Warszawa 1981.

Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Klasa 1. Edukacja wczesnoszkolna. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami zajęć*, WSiP, Warszawa 2009.

Z teorii

Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2011.

Matczak A., *Różnice indywidualne w rozwoju psychicznym*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, PWN, Warszawa 2010.

Muszyński H., *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1987.

Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1969, PZWS.

Olejniki M., Kozina D., *Psychologia*, [w:] *Encyklopedia Powszechna, t. 1.*, Wydawnictwo Ryszard Kluszczyński, Kraków 2002.

Panek W., *Akceleracja rozwoju psychicznego i społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993.

Przetacznikowa M., *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, PWN, Warszawa 1977.

Rozporządzenie MEN z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009/4/17), załącznik nr 2.

Spock B., *Dziecko. Pielęgnowanie i wychowanie*, PZWL, Warszawa 1979.

Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie I, pod red. R. Więckowskiego, WSiP, Warszawa 1978.

Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, PWN, Warszawa 1977.

Streszczenie

Rozważania zawarte w artykule odnoszą się do zmian, jakie proponuje reforma oświatowa w kwestii obniżenia progu szkolnego. W odniesieniu do właściwości rozwojowych dziecka wstępującego do klasy I dokonano próby poszukiwania argumentów popierających tę kontrowersyjną decyzję. Szansę dla intensyfikacji procesu nauczania upatruje się m.in. w zjawisku akceleracji, nazbyt często pomijanym przez rodziców i nauczycieli. W zestawieniu tabelarycznym uwzględnione zostały typowe cechy ucznia wkraczającego w proces nauczania w kontekście nauki czytania i pisania. Wiodąca i integrująca rola przypada edukacji polonistycznej, która jest nośnikiem wszelkich treści na płaszczyznach edukacyjnych. W dążeniu do optymalizacji działań edukacyjnych przedstawiono ogniwo cyklu pracy nad wprowadzeniem litery z uwzględnieniem integracji wewnątrzprzedmiotowej i międzyprzedmiotowej. Znacząca rola została przypisana zabawie, która łągodzi przejście z przedszkola do szkolnego systemu pracy.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, czytanie, pisanie, akceleracja, reforma oświatowa, sylwetka dziecka na progu szkoły, integracja

A key role of teaching reading and writing in Polish language teaching

Summary

Deliberations contained in the article refer to changes suggested by education reform in respect of lowering educational threshold. With reference to the developmental characteristics of a child entering the first form, an attempt has been made to find arguments supporting that controversial decision. A chance of teaching process intensification is seen in, inter alia, the acceleration phenomenon, too often ignored by parents and teachers. The table shows typical features of a pupil beginning his/her educational process in respect of reading and writing. Polish language teaching, which conveys all educational contents, has a key role. In order to optimize educational process, work stages devoted to the introduction of a letter have been presented taking into account individual subject and intersubject integration. A crucial role has been assigned to play in order to ease the transition from nursery school to school working system.

Key words: Polish language education, reading, writing, acceleration, educational reform, a child's profile at the school threshold, integration

Monika Krajcovicova

Praca z czytanką w klasach I-III

Wstęp

Uczeń umie czytać wtedy, gdy opanuje technikę czytania, rozumie to, co czyta, potrafi ocenić treść i formę czytanego wyrazu oraz w związku z tym doznaje odpowiednich przeżyć. Do tej umiejętności doprowadzamy uczniów przez wytworzenie odpowiedniej atmosfery intelektualnej w szkole i różnorodne sposoby pracy z tekstem. Wprowadzono je do programu nauczania edukacji polonistycznej na zasadzie stopniowania trudności, przy czym materiał ten jest tak opracowany w szkole, że z chwilą zastosowania nowej formy pracy z tekstem nie rezygnujemy z poznanego sposobu, ale główny akcent w danym okresie kładziemy na nowo wprowadzonej formie, po czym przechodzimy do następnej, utrwalając już poznane w zależności od rodzaju tekstu.

Treści programowe ukazują możliwości wykorzystania różnorodnych form pracy z tekstem w celu jego omówienia, pogłębienia analizy, wytworzenia odpowiedniego stosunku do osób i zdarzeń przedstawionych w tekście, wzbogacenia języka ucznia, rozwinięcia jego myślenia, usprawnienia sposobu wypowiedzania się czy też skonkretyzowania określonych pojęć moralnych.

Stosowanie takich zróżnicowanych form pracy z tekstem ma tę zaletę, że zmusza ucznia do kilkakrotnego powracania do tekstu, by odczytać odpowiednie jego fragmenty w celu uzasadnienia zajętogo stanowiska. Jest to doskonała okazja nie tylko do wyrabiania umiejętności czytania ze zrozumieniem, ale i do doskonalenia techniki czytania.

Cele, etapy oraz przykłady opracowania czytanek według G. Grabowskiej¹

Zrozumienie treści stanowi zasadniczy, podstawowy cel czytania:

- przyswajanie i zdobywanie wiedzy,
- przeżywanie treści,
- działania związane z formą i treścią tekstu,
- w czytankach zawarte są wzory dodatnich cech charakteru, dające okazję do kształtowania postawy etycznej, społecznej oraz motywów postępowania,
- zawarte są opisy piękna, różnorodności bogactw krain Polski, dające okazję do budzenia i rozwijania miłości do ojczyzny, zrozumienia pracy ludzkiej i wyrobienia dla niej szacunku,
- odwoływanie się do przeżyć i własnych doświadczeń.

Przy opracowywaniu czytanek w związku z realizacją celów ogólnych i operacyjnych dążymy do tego, aby uczniowie umieli wskazać w tekście jego fragmenty odnoszące się do problemu wyodrębnionego w związku z tematem zajęć, do poszczególnych postaci, do wydarzeń oraz czasu i miejsca, w których się one rozgrywają, wskazać fragmenty dotyczące ilustracji a także miejsca w tekście najważniejsze, najładniejsze lub najciekawsze. Teksty czytanek wykorzystujemy do ćwiczeń stylistycznych, ortograficznych i gramatycznych.

Wszelkie czynności związane z opracowywaniem czytanego tekstu, ich rodzaj i zakres zależą od tematu zajęć, z którym dany tekst musi być wyraźnie związany, a także od celów ogólnych i operacyjnych, jakie sobie zakładamy, oraz od samego tekstu.

W zależności od charakteru pracy myślowej sposoby omawiania tekstów można podzielić na dwie grupy.

Do pierwszej grupy należą sposoby opierające się na analizie utworów, zajmujące się ich fragmentami czy elementami, takimi jak:

- osoby, wydarzenia, obrazy,
- tytuł, myśl główna, budowa całości,
- środki stylistyczne.

Te sposoby omawiania nie biorą pod uwagę toku myśli i kolejności spraw w tym układzie, w jakim je podaje autor. Rozbijają one wątek myśli autora i splatają je w inne całości. Uczniowie zaczynają od wychwycenia trudności, jakby ustalenia zagadnienia, przechodzą poprzez podawanie licznych prób zmierzających do rozwiązania, a kończą na wyrobieniu tej hipotezy, która pozostała po rozpatrzeniu nagromadzonych

¹ G. Grabowska, *Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej*, Słupsk 1989, s. 3-10; zob. M. Jakowicka, *Praca z tekstem literackim w klasach początkowych*, „Zbiórca Szkoła Gminna” 1981, nr 5; zob. S. Sokołowski, *Jeszcze o czytaniu ze zrozumieniem*, „Życie Szkoły” 2004, nr 3.

Z teorii

argumentów, bo okazała się prawdziwa. Te sposoby omawiania tekstów można nazwać analizującymi.

Zaliczamy do nich:

- nawiązywanie treści utworu do spostrzeżeń i przeżyć dzieci,
- ustalanie kolejności zdarzeń i wiązanie ich w logiczną całość,
- wyodrębnianie fragmentów mających formę opowiadania, opisu itd.

Druga grupa skupia takie sposoby opracowywania tekstu, przy których zachowujemy granice utworu nakreślone przez autora, operujemy całością wytworzoną przez niego, nie starając się wybiegać poza te granice. Przy takich sposobach staramy się odtworzyć mniej lub więcej obszerne wszystko, co autor w utworze przedstawia. Sposoby te można nazwać odtwarzającymi, a wtedy, gdy zdążają do przeprowadzenia pewnych skrótów – syntetyzującymi.

Zaliczamy do nich:

- zdawanie sprawy z treści czytanki po cichym przeczytaniu tekstu,
- podział czytanki na części logiczne,
- nadawanie tytułów.

W dalszej części artykułu przedstawię znacznie szerszą klasyfikację analizujących i syntetyzujących sposobów omawiania czytanek według J. Zborowskiego, J. Kulpy i J. Mroźkiewicza.

Zadania opracowania czytanek

Czytanka stanowi zamkniętą całość wymagającą wszechstronnego opracowania. Przy pomocy każdej czytanki realizuje się określone cele dydaktyczne – poznawcze, kształcące i wychowawcze.

Zadania:

- a) doskonalenie techniki czytania ze zrozumieniem:
 - czytanie kursoryczne: wyrabiające technikę czytania przez wielokrotne powtarzanie,
 - czytanie stataryczne: pogłębiające rozumienie treści czytanego utworu,
- b) wyrabianie umiejętności uczenia się,
- c) wzbogacanie wiedzy o życiu i świecie przez wyjaśnianie i pogłębianie rozumienia treści czytanek,
- d) rozwój mowy przez wzbogacanie czynnego i biernego słownika,
- e) wyrabianie umiejętności pisemnego, poprawnego wypowiedzania się,
- f) przygotowanie do samodzielnego czytania większych pozycji,
- g) wyrabianie wrażliwości na piękno czytanych utworów,
- h) kształtowanie uznania i szacunku dla pracy i ludzi pracy,
- i) wpajanie miłości do kraju ojczystego,
- j) kształtowanie postawy etycznej i społecznej.

Czynności związane z omawianiem czytanek, ich rodzaj i zakres zależą od:

- tematu zajęć, z którym dany tekst musi być wyraźnie związany,
- celów: dydaktycznych i wychowawczych,
- samego tekstu czytanki.

Na podstawie omówienia czytanki w klasach I-III dziecko powinno:

- rozumieć główną treść utworu,
- wyrazić sąd o bohaterze,
- przeprowadzić dostępne dla swojego wieku uogólnienia,
- wyciągnąć odpowiednie wnioski.

Należy unikać zbyt drobiazgowego omawiania czytanek, gdyż wywołuje to nudę i zniechęca do rozwijania zainteresowań czytelniczych uczniów, jak twierdzi G. Grabowska². Trzeba zatem motywować ich do swobodnego, spontanicznego omawiania treści, odwoływania się do własnych przeżyć i doświadczeń, unikać wychodzenia poza ramy tekstu oraz zachęcać do samodzielnego twórczego myślenia.

Etapy opracowania czytanek według G. Grabowskiej³

I etap – przygotowanie do czytania (odbierania tekstu)

Na przygotowanie przeznaczają się od kilku do kilkunastu minut podczas 1-2 zajęć zintegrowanych. Zależy to od stopnia trudności tekstu i wysuniętych do realizacji celów. Najważniejsze jest przygotowanie rzeczowe (rozumienie treści), słownikowe (zasób słów) i emocjonalne (przeżycia).

W przygotowaniu do czytania (odbierania) tekstu należy zachować umiar. Praca nauczyciela polega na przygotowaniu uczniów do aktywnego odbioru treści czytanki, a nie na jej omówieniu.

Do ćwiczeń stosowanych w I etapie należą:

- a) rozmowa – przypomnienie poznanych już wiadomości, ich uporządkowanie, uświadomienie braków i potrzeby ich uzupełnienia. Ośmiela ona i uaktywnia dzieci;
- b) swobodne wypowiedzi – uporządkowanie i pogłębianie posiadanych już wiadomości. Swobodne wypowiedzi są zaczątkiem dyskusji, powodują wzrost zainteresowania dzieci tekstem;
- c) wyjaśnienia – udziela ich nauczyciel, względnie uprzednio przygotowany uczeń – dostarczenie uczniom niezbędnych informacji, które

² G. Grabowska, *Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej*, dz. cyt., s.7; zob. Cz. Pisula, *Lekcje z tekstem literackim w klasach I-III*, „Życie Szkoły” 1987, nr 7/8; zob. M. Szczepańska, *Praca z tekstem literackim w klasach I-III*, „Życie Szkoły” 1987 nr 4.

³ G. Grabowska, *Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 8-11; zob. S. Frycie, E. Ziółkowska, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1996.

Z teorii

pomogą zrozumieć czytany tekst. Wyjaśnienia stosuje się rzadko, tylko wtedy, gdy uczniowie po raz pierwszy stykają się z daną problematyką lub gdy zasób ich obserwacji i doświadczeń jest niewystarczający,

d) omawianie obrazów tematycznie związanych z treścią utworu – pobudzenie wyobraźni dziecięcej, nastawienie emocjonalne, upogłódzenie treści,

e) wycieczki i spacer – bezpośrednie zetknięcie z przedmiotem, zjawiskiem, obiektem, instytucją, zajęciami ludzi, życiem zwierząt, zmianami w przyrodzie. Wielokrotne odwoływanie się do obserwacji i spostrzeżeń poczynionych na wycieczce ułatwia dzieciom zrozumienie treści czytanki, umożliwia też pogłębienie zawartej w niej problematyki,

f) nieznane wyrazy lub zwroty – ich omówienie może wystąpić przed lub po czytaniu tekstu, nigdy w trakcie czytania. Jeśli czytanka zawiera trudne, nowe wyrazy, wyrażenia i zwroty, których uczniowie mogą nie zrozumieć, nauczyciel przed rozpoczęciem czytania wypisuje je na tablicy i krótko objaśnia. Jeżeli natomiast nie zawiera trudnego słownictwa, nauczyciel po zapoznaniu dzieci z tekstem udziela wyjaśnień. Pyta m.in. o znaczenie dwóch-trzech wybranych przez siebie wyrazów.

Obowiązują zasady:

- uczniowie zawsze próbują samodzielnie udzielać wyjaśnień,
- nauczyciel pomaga tylko wówczas, gdy dzieci sobie nie radzą,
- wyrazy i zwroty wyjaśnia się zawsze w kontekście, a nie w oderwaniu od zdania, w którym występują.

g) filmy, audycje radiowe i telewizyjne – można stosować:

- przed zapoznaniem dzieci z tekstem (pobudzenie zainteresowań, przygotowanie rzeczowe lub emocjonalne),
- w trakcie opracowywania tekstu (realizacja zaplanowanego ogniwa),
- po opracowaniu (podsumowanie, pogłębienie treści).

II etap – czytanie tekstu

Czytanka jako utwór literacki stanowi całość i jako całość musi być czytana. Częściowe czytanie nie rozbudza zainteresowania dzieci treścią utworu, uniemożliwia uchwycenie głównego wątku oraz analizę postępowania bohatera i jego ocenę. Czytanie tekstu w całości i we fragmentach występuje w czasie cyklu zajęć kilkakrotnie. Największą wagę przywiązuje się do pierwszego czytania, mającego na celu zetknięcie uczniów z tekstem.

Może być prowadzone w następujący sposób:

a) odtworzenie z taśmy magnetofonowej słuchowiska – czytanka przygotowana przez zespół uczniów z klasy starszej pod kierunkiem nauczyciela,

- b) czytanie z podziałem na role, przygotowane przez dzieci pod kierunkiem nauczyciela,
- c) wzorowe czytanie nauczyciela,
- d) wzorowe czytanie ucznia, przygotowane pod kierunkiem nauczyciela,
- e) samodzielne zapoznanie się z tekstem na zajęciach w toku cichego czytania,
- f) indywidualne przygotowanie czytanki przez uczniów w domu.

Do II etapu zalicza się również wstępne omówienie treści czytanki po pierwszym przeczytaniu. Są to swobodne wypowiedzi na temat przeczytanego tekstu. Należy wyrobić w dzieciach świadomość, że po jednorazowym samodzielnym przeczytaniu tekstu lub po jednowyrazowym wysłuchaniu należy uchwycić jego sens i orientować się w treści. W ten sposób narzuca się im od początku czytanie ze zrozumieniem przy pierwszym zetknięciu z tekstem.

III etap – omawianie czytanek

W skład III etapu wchodzić ćwiczenia oparte na analizie i syntezie tekstu.

Zawsze punktem wyjścia są ćwiczenia analityczne, do których doбира się odpowiadające im ćwiczenia syntetyczne.

Ćwiczenia oparte na analizie tekstu:

- a) nawiązywanie treści czytanki do przeżyć i doświadczeń dzieci,
- b) ustalenie czasu i miejsca akcji,
- c) wyodrębnienie obrazów lub wydarzeń,
- d) wyodrębnienie postaci głównych i drugoplanowych, próba charakterystyki,
- e) opis,
- f) opowiadanie,
- g) wyszukiwanie charakterystycznych fragmentów, np. najciekawszych, najweselszych, najsmutniejszych,
- h) wyszukiwanie w innych czytankach podobnych lub różnych postaci, wydarzeń, opisów oraz porównywanie z tekstem aktualnie opracowanym,
- i) czytanie z podziałem na role.

Ćwiczenia oparte na syntezie tekstu:

- a) podział czytanki na logiczne części,
- b) układanie planu,
- c) streszczenie,
- d) ilustrowanie czytanki rysunkiem,
- e) wyodrębnienie myśli przewodniej,
- f) nadanie czytance innego tytułu.

Z teorii

IV etap – wykorzystanie treści omówionych czytanek

Wszechstronnie opracowana czytanka powinna zostać w odpowiedni sposób wykorzystana.

Można zatem:

- a) pogłębić rozumienie treści czytanki przez wykorzystanie dodatkowych materiałów: fragmentów lektury, książek naukowych itd.,
- b) pisać twórcze opowiadanie,
- c) opanować fragment tekstu na pamięć,
- d) wydać nowy numer gazetki klasowej,
- e) wykonać album,
- f) zorganizować wystawkę (rysunków, pomocy, dziecięcego hobby),
- g) ułożyć scenariusz,
- h) przygotować inscenizację,
- i) przeprowadzić ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne,
- j) skorelować treść czytanki z materiałem opracowanym na innych obszarach edukacyjnych.

Analizujące przykłady opracowania tekstów czytanek

1. Czytanie z objaśnieniem

Podstawowym zadaniem różnych sposobów pracy z tekstem jest nauka dobrego czytania oraz korzystania z książek. Podstawą zaś czytania ze zrozumieniem jest czytanie z objaśnieniem, które stanowi jedną z ważnych zasad nauczania języka polskiego. Doskonali mowę, uczy pisemnego wyrażania myśli i przeżyć, stymuluje aktywność twórczą dziecka, a także rozwija myślenie twórcze. Czytanie z objaśnieniem polega na tym, że dziecko analizuje wyrażone przez siebie myśli w celu ich zrozumienia. Wyobraża sobie obrazy zawarte w wyrazach, zdaniach – przyswajając to, co czyta. Najpierw tekst czyta nauczyciel, stosując cechę czytania wyrazistego, a więc zwraca szczególną uwagę na: artykulację, intonację, barwę i głośność. Później uczniowie czytają tekst samodzielnie. Nauczyciel pyta o niezrozumiałe wyrazy i zwroty – objaśniając je.

Przy czytaniu z objaśnieniem bardzo ważna i cenna jest wartość tekstu czytanki.

2. Przygotowanie do czytania tekstu

Omawianie czytanek w klasach I-III rozpoczynamy od przygotowania uczniów do nauki czytania danego tekstu. Może to być pogadanka, wycieczka, film itp. Rolę tego przygotowania spełnia obszar edukacji przyrodniczej i społecznej. Treści z zakresu tego obszaru wprowadzają w temat omawianego tekstu oraz wyjaśniają niektóre wyrazy i zwroty. Bardzo cen-

nym sposobem wprowadzania uczniów w treść utworu jest omawianie obrazów, fotografii, plansz oraz przeźroczy (szkoda jedynie, że tak rzadko stosowanym). Czytanie w szkole ma tylko wtedy wartość, kiedy wzbudza zainteresowanie, wyposaża uczniów w wiadomości, jest źródłem przeżyć, wywołuje potrzebę myślenia oraz rodzi chęć i potrzebę kontaktu z książką w szkole i w domu.

3. Wyjaśnienie niezrozumiałych wyrazów

Przy omawianiu tekstów czytanek wyróżnia się trzy momenty, w których wyjaśnia się niezrozumiałe wyrazy i zwroty: przed czytaniem tekstu, w czasie jego czytania oraz po jego przeczytaniu. Przed czytaniem cichym niezrozumiałe wyrazy i wyrażenia wyjaśnia się tylko wówczas, gdy tekst zawiera dużo wyrazów, których niezrozumienie lub mało dokładne rozumienie uniemożliwia zrozumienie całego tekstu. Przy tekstach lirycznych niezrozumiałe dla ucznia wyrazy i wyrażenia wyjaśniamy z reguły przed czytaniem treści utworu. W czasie czytania nieznanego tekstu wyjaśniamy niewiele wyrazów i zwrotów, aby nie przerywać zawartego wątku i nie utrudniać jego zrozumienia. W praktyce niezrozumiałe wyrazy i zwroty najczęściej wyjaśniane są po przeczytaniu tekstu czytanki przez nauczyciela lub uczniów. Czyni się to na prośbę uczniów lub z inicjatywy nauczyciela. Jeżeli tekst czytanki nie sugeruje trudności słownikowych, wówczas uczniowie mogą go czytać z podkreśleniem tych wyrazów, których nie rozumieją. Niezrozumiałe wyrazy wyjaśniamy w kontekście innych wyrazów, przez zastąpienie ich wyrazami bliskoznacznymi lub przez ich definiowanie.

4. Pierwsze czytanie tekstu

Pierwszym czytaniem obejmujemy cały tekst, przy czym z zasady powinno to być czytanie ciche. Jeśli ma to być czytanie głośne – czytać powinien nauczyciel lub uczeń bardzo dobrze czytający. Uczniowie słuchają z jednoczesnym śledzeniem tekstu. Od czasu do czasu należy polecać zapoznanie się z tekstem przez przeczytanie go po cichu. Czytanie to stanowi przygotowanie do czytania głośnego również ucznia czytającego dość dobrze.

5. Swobodne wypowiedzianie się na temat przeczytanego tekstu

Po przeczytaniu tekstu czytanki przystępujemy do jej omówienia w celu wyjaśnienia treści, spotęgowania przeżyć emocjonalnych uczniów oraz rozwijania u nich mowy i samodzielności myślenia. Początkowo praca z tekstem ma na celu ułatwienie uczniom pełnego zrozumienia treści, a następnie przechodzimy do jej pogłębienia. W czasie opracowania tekstu czytanki nauczyciel zwraca uwagę na to, czy uczniowie rozumieją to,

Z teorii

co przeczytali. W klasie I omawianie tekstu należy rozpoczynać od ćwiczeń słownikowych, a mianowicie od swobodnego wypowiedziania się uczniów na temat treści. Później przechodzimy do wstępnej analizy czytanki: sprawdzamy zrozumienie przez dzieci myśli przewodniej tekstu, poddajemy ocenie bohaterów, doprowadzamy do pewnych uogólnień i wyciągnięcia odpowiednich wniosków.

6. Nawiązanie treści czytanki do przeżyć uczniów

Nawiązywanie treści czytanki do przeżyć i spostrzeżeń dzieci stosuje się we wszystkich klasach edukacji wczesnoszkolnej. Jest to praca o charakterze analizującym i może występować w dwóch odmianach. Pierwsza wychodzi od przeżyć, po czym nauczyciel przechodzi do zapoznawania uczniów z treścią czytanki i porównywania jej z tymi przeżyciami i doświadczeniami; druga polega na czynnościach odwrotnych. Pierwszy sposób bywa stosowany głównie w klasie najniższych. Druga wersja nawiązywania treści czytanek do przeżyć dzieci ma odwrotną kolejność. Najpierw uczniowie czytają tekst, a następnie w swoim doświadczeniu życiowym szukają odpowiednich sytuacji i przeżyć.

7. Zestawienie treści czytanki z ilustracją

Ma to miejsce w klasach I-III. Należy tutaj brać pod uwagę poziom rozwoju psychofizycznego uczniów oraz walory ilustracji, która przedstawia treść w sposób plastyczny – kształtem i barwą, przez co pobudza wyobraźnię i lepiej wyjaśnia dzieciom niektóre pojęcia niż tradycyjne słowo, oczywiście jeśli ilustracja spełnia warunki, jakim powinna odpowiadać.

8. Ustalenie kolejności zdarzeń oraz powiązanie ich w logiczną całość

Może to mieć zastosowanie wyłącznie w utworach fabularnych, np. w opowiadaniach, baśniach, legendach, w których występuje wyraźna akcja, to znaczy kiedy zdarzenia są z sobą związane przyczynowo.

9. Wyodrębnienie obrazów

Jeżeli omawiamy czytankę i mówimy o obrazie, to myślimy o określonej treści przedstawionej przez autora na wzór artysty plastyka. Zarówno jeden, jak i drugi pragnie przemówić do czytelnika za pomocą odpowiednich środków w ten sposób, aby zadziałać na wyobraźnię uczniów w celu wywołania określonego uczucia. Autor tworzy obrazy, wykorzystując wachlarz bogatych środków stylistycznych i językowych. Wyodrębnienie obrazów w czasie opracowania tekstów czytanek jest znacznie trudniejsze niż wspomniane wcześniej formy pracy. Stosujemy

je dopiero w klasie III i to przy dużej zaradności uczniów w takich czynnościach jak np. wyodrębnienie zdarzeń.

10. Wyodrębnienie postaci

Postaciami w utworze literackim są zarówno osoby, jak i zjawiska. Wyodrębnianie postaci ma na celu przygotowanie uczniów do charakterystyki osób. Podczas wyodrębniania postaci zwracamy się do uczniów z pytaniami: O kim lub o czym czytaliście w czytance? Czy podoba się wam postać główna lub postaci drugoplanowe? Omawianie postaci w czytance polega na przedstawianiu ich wyglądu zewnętrznego, cech charakteru oraz na zwracaniu uwagi na postępowanie tych postaci. Na tej podstawie wysuwa się wnioski wychowawczo-moralne. Ten sposób omawiania treści stosuje się w odniesieniu do czytanek, w których występują bohaterowie pozytywni, ale od czasu do czasu zwracamy uwagę również na postaci negatywne, podkreślając ich złe postępowanie. Do wyodrębniania i omawiania postaci należy dobierać czytanki o wyraźnie zarysowanych sylwetkach bohaterów, szczególnie czymś się wyróżniających.

11. Wyszukiwanie w tekście urywków wskazanych przez nauczyciela

Wyszukiwanie w czytance fragmentów najciekawszych, najważniejszych, najładniejszych, smutnych, wesołych itp. wskazanych przez nauczyciela na zajęciach nie sprawia uczniom żadnych trudności. Uwielbiają oni tego typu ćwiczenia, w których należy każdorazowo odczytywać dany fragment. Przy merytorycznie wartościowym opracowaniu przez nauczycieli czytanek należy nie tylko przygotować uczniów do analizy utworu, ale przede wszystkim do zdobycia umiejętności czytania.

12. Wyodrębnienie urywków o charakterze opowiadania i opisu

Ten analizujący sposób opracowania czytanek dotyczący wyodrębniania fragmentów o charakterze opowiadania i opisu występuje w II i III klasie. Stosuje się go wtedy, gdy na zajęciach realizuje się dział programowy z edukacji polonistycznej: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu – opowiadanie czy opis. Ułatwia to wyodrębnianie odpowiednich fragmentów. Z kolei odczytywanie tych fragmentów pomaga uczniom w opanowaniu umiejętności wypowiedzania się w zakresie obu tych form mówienia.

13. Określenie w czytance miejsca akcji

Miejsce akcji w czytankach określamy w klasie II i III. Jednak możliwości wykorzystania tej formy są ograniczone, gdyż niewiele czytanek nadaje się do tego. Pomimo tego, że zdarzenia odbywają się w jakimś miejscu i jakimś czasie, z treści czytanki trudno jest to wywnioskować.

14. Układanie planu czytanki

Jest to jedna z najtrudniejszych form pracy z czytanką w klasach młodszych. Polega ona na dobrym zrozumieniu treści, podzieleniu jej na logiczne części i streszczeniu każdej z tych części w jednym zdaniu. Tytuły tych części formułuje się w równoważniki zadań, tj. w postaci wyrażenia niemających konstrukcji zdaniowej, ale dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej wymagania te są zbyt trudne i dlatego w początkowej fazie ćwiczeń tytuły punktów planu uczniowie redagują w zdaniach oznajmujących. Układanie i zapisywanie planu przewiduje się w klasie III, po odpowiednim przygotowaniu uczniów, które rozpoczyna się już w klasie I, a składa się na nie:

- ilustrowanie czytanki różnymi formami plastycznymi,
- wyszukiwanie w czytankach zdań odnoszących się do ilustracji,
- nadawanie tytułów obrazkom jako przygotowanie do układania planu,
- nadawanie tytułów wyodrębnionym zdarzeniom,
- nadawanie tytułów wyodrębnionym obrazom w tekście czytanek.

Ćwiczenia w układaniu planu rozpoczynamy od zrozumienia łatwych treści, mogą to być opowiadania. Czynność układania planu zaczynamy od przeczytania całego tekstu i dokładnego zrozumienia treści. Następnie przechodzimy do wspólnego wydzielenia ogólnej liczby części z uzasadnieniem słuszności tego podziału. Później uczniowie ustalają granice poszczególnych części i każdej z nich nadają odpowiedni tytuł. W ten sposób punkty planu narastają sukcesywnie. Najpierw wyodrębnienie pierwszej części, nadanie jej tytułu, zapisanie tytułu na tablicy, następnie drugiej, trzeciej i tak do końca czytanki.

Syntezyjące sposoby opracowania czytanek

1. Zdawanie sprawy z treści tekstu po jego przeczytaniu

Tę formę stosujemy częściowo już od klasy I, kiedy to uczniowie dość dobrze opanują technikę czytania. Rozpoczynamy ćwiczeniami w cichym czytaniu ze zrozumieniem. Do ćwiczeń dobieramy teksty o wyraźnej, ale niezbyt złożonej treści. Najpierw uczniowie czytają po cichu, następnie wyjaśniamy niezrozumiałe wyrazy i wyrażenia. Następnie przechodzimy do zbiorowego, a czasem do indywidualnego zdawania sprawy z treści przeczytanego tekstu.

2. Ilustrowanie czytanki

Uwielbiana przez dzieci forma pracy stanowiąca połączenie czynności werbalnych z twórczym działaniem. Zajęcia urozmaicamy poprzez wypowiedanie swoich myśli, przeżyć i emocji odpowiednio dobraną tech-

niką plastyczną. Ilustrowanie czytanek ma również walory kształcące. Nauczyciel poleca zilustrować odpowiedni fragment czytanki. Uczeń wybiera ten fragment treści stanowiący pewną całość. Po wykonaniu pracy plastycznej dzieci wypowiadają się na temat swojej pracy. Możemy dokonywać ich analizy porównawczej pod względem bogactwa treści, ich kolejności występowania w czytance, możemy nadawać tytuły i podpisywać je.

Wszystkie zaprezentowane formy pracy z czytanką zaproponowane przez J. Zborowskiego⁴, J. Kulpę⁵ i J. Mroźkiewicza⁶ pozwolą nauczycielowi wdrażać dzieci do czytania tekstów, kształtować ich osobowość poprzez kontakt z ciekawą i wartościową treścią, a nade wszystko rozwijać zainteresowania czytelnicze już od najmłodszych lat.

Bibliografia

- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2010.
- Frycie S., Ziółkowska E., *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1996.
- Grabowska G., *Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej*, Słupsk 1989.
- Jakowicka M., *Praca z tekstem literackim w klasach początkowych*, „Zbiorcza Szkoła Gminna” 1981, nr 5.
- Jakubowicz A., *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz 1999.
- Kulpa J., *Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV*, Kraków 1974.
- Mroźkiewicz J., *Nauczanie języka polskiego w klasach I-III szkoły ogólnokształcącej*, Kielce 1981.
- Pisula Cz., *Lekcje z tekstem literackim w klasach I-III*, „Życie Szkoły” 1987, nr 7/8.
- Sokołowski S., *Jeszcze o czytaniu ze zrozumieniem*, „Życie Szkoły” 2004, nr 3.
- Szczepańska M., *Praca z tekstem literackim w klasach I-III*, „Życie Szkoły” 1987, nr 4.
- Zborowski J., *Początkowa nauka czytania*, Warszawa 1959.

Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawiono formy pracy z czytanką w klasach I-III. Zaprezentowano cele, zadania oraz etapy opracowania czytanek. Istotne znaczenie w przekazywaniu wiadomości uczniom klas I-III

⁴ J. Zborowski, *Początkowa nauka czytania*, Warszawa 1959, s. 86.

⁵ J. Kulpa, *Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV*, Kraków 1974, s. 49.

⁶ J. Mroźkiewicz, *Nauczanie języka polskiego w klasach I-III szkoły ogólnokształcącej*, Kielce 1981, s. 82.

Z teorii

z zakresu edukacji polonistycznej mają również dokładnie ujęte analizujące i syntezujące sposoby omawiania czytanek.

Słowa kluczowe: czytanka, forma pracy, czytanie, analiza, synteza

Working with the reader in classes I-III

In this paper the methods of working reader in classes I-III. Presents the objectives, tasks and stages of development of reading. Important role in relaying messages to pupils of classes I-III of the polish language education are also covered thoroughly analyze and discuss ways of reading.

Keywords: reader, a form of work, reading, analysis, synthesis

Krystyna Zabawa

Edukacja polonistyczna wobec integracji w klasach I-III

Wstęp

„Nowocześnie pojmowane kształcenie wiąże się obecnie z kształtowaniem postaw człowieka, jego osobowych i cywilizacyjnych kompetencji, jego zdolności do autokreacji i ustawicznego uczenia się, a przede wszystkim z wprowadzeniem w świat wartości wyznaczających jakość życia człowieka. Kształcenie postrzega się w perspektywie kultury humanistycznej, a więc centralne miejsce w edukacji zajmuje rozwijający się człowiek i jego relacje ze światem zewnętrznym i samym sobą”¹.

„Edukacja polonistyczna zdaje się być obszarem szczególnie podatnym na zabiegi integracyjne ze względu chociażby na związek zachodzący między używaniem języka a kształceniem w każdej dziedzinie”².

Od wielu lat wśród badaczy, zajmujących się edukacją wczesnoszkolną, toczy się dyskusja na temat jej integracyjnego charakteru. Wątpliwości budzi sam „elastyczny i szeroko znaczeniowy”³ termin „integracja”, jak również sposoby wypełnienia tego pojęcia treścią w praktyce szkolnej. Krytykę wprowadzania nauczania integracyjnego głównie drogą urzęc-

¹ J. Bałachowicz, *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. J. Szymańskiego, M.S. Szymańskiego, Warszawa 2003, s. 88.

² D. Klus-Stańska, *Powtórka z czyistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Dągiel, Olsztyn 1999, s.108.

³ D. Klus-Stańska, *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa?*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, pod red. M. Nowickiej, Warszawa 2005, s. 16.

Z teorii

dową, bez podjęcia głębokiej refleksji oraz wykształcenia świadomej zalet i wad takiego podejścia kadry, podejmuje w swoich tekstach D. Klus-Stańska⁴. Dowodzi ona, powołując się także na innych znawców przedmiotu, że integracja mylona bywa często z korelacją. Podczas gdy w przypadku integracji treści nauczania stają się okazją do „eksploracji wybranego zagadnienia”⁵, będącego niejako problemem badawczym (do rozwiązania którego można wykorzystać wiedzę z różnych dziedzin), to korelacja polega na ujmowaniu danego zagadnienia jedynie jako pretekstu do realizacji treści programowych. Badaczka ostrzega zatem w wielu swoich publikacjach przed myleniem tych dwu pojęć, a także przed budowaniem bloków tematycznych wokół skojarzeń nauczyciela czy autorów podręczników. Warto w tym miejscu zacytować mocno i odważnie sformułowany wniosek:

„Integracja jako modne hasło, a nie jako wątek myślenia pedagogicznego, jest niebezpieczna i obciążona poważnymi konsekwencjami. Operacjonalizowana w naiwny sposób zmienia się w nienaruszalny kanon zapisu w podręczniku, powoduje deformację celów lekcji, infantyлизację treści. Z pewnością dążenie do tego, by wiedza w umyśle uczniów miała charakter zintegrowany, a więc była spójna i systemowa, a przez to dynamiczna, elastyczna, dostępna jednostce w formie refleksji i działania w zróżnicowanych sytuacjach, jest godne wysiłku pedagogicznego. **Jednak wiedza zintegrowana to zupełnie co innego niż asocjacje wokół jednego tematu**”⁶.

Co zatem jest konieczne, aby taką wiedzę budować? D. Klus-Stańska i M. Nowicka formułują cztery warunki: nowości, naukowości (sprzeciw wobec powszechnej infantyлизacji treści nauczania), problemowości i eksploracyjności. Analizując jednak wymienione warunki i proponując praktyczne rozwiązania, Autorki niemal wcale nie odnoszą się do edukacji polonistycznej i jej specyfiki. Prowokuje to do pytania, czy integracja wiedzy jest możliwa w odniesieniu do tej dziedziny. Próbę odpowiedzi podejmę w dalszej części niniejszego tekstu.

Pozostając jeszcze w kręgu refleksji zainspirowanych powyżej przywołaną książką gdańskich pedagożek, warto odwołać się do wskazanych przez nie możliwych płaszczyzn „integrowania wiedzy na zajęciach szkol-

⁴ Zob. także; oraz D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

⁵ D. Klus-Stańska, *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, dz. cyt., s. 110. W cytowanym artykule Autorka przywołuje wyniki swoich obserwacji zajęć warsztatowych z nauczycielami praktykami, uczącymi w klasach I-III. Poproszeni o napisanie scenariusza zajęć na temat jesieni, zastosowali przede wszystkim właśnie korelację treści. Co więcej, innowacyjność tych zajęć oraz ich wartość poznawcza dla uczniów były niewielkie. Nauczyciele bazowali na posiadanej już przez uczniów wiedzy, nie inspirując ich w żaden sposób do twórczego działania i rozwiązywania problemów, co jest istotą podejścia integracyjnego.

⁶ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 182. Podkreślenie Autorki.

nych. Są to: wiedza, komunikacja i osobowość⁷. Szczególnie interesująca, z punktu widzenia edukacji polonistycznej, jest płaszczyzna komunikacji, wyrażana w relacjach między językiem zindywidualizowanym, potocznym a zinstytucjonalizowanym, szkolnym. To zagadnienie także rozwinę w dalszych rozważaniach.

Jak widać na podstawie powyższego szkicowego zestawienia i przywołania poglądów, termin integracja zawarty w tytule artykułu domaga się zdefiniowania przed przystąpieniem do właściwych wywodów. Jego plastyczność może bowiem stanowić przyczynę nieporozumień. Na niejednoznaczność pojęcia zwraca także uwagę Jolanta Karbowniczek, podkreślając równocześnie szczególnie ważne z przyjętego przeze mnie punktu widzenia, a często niedoceniane jego elementy, takie jak: rozwój osobowości, kształtowanie postaw i hierarchii wartości, orientacji etycznej, poczucia tożsamości historycznej, narodowej, regionalnej, wyzwalenie aktywności twórczej⁸. Wszystkie te cele są rozwijane także, a może przede wszystkim w ramach edukacji polonistycznej.

Podsumowując, w niniejszym szkicu integrację rozumiem szeroko, zgodnie z definicją słownikową jako „zespolenie się, scalenie, tworzenie całości z części”⁹ w odniesieniu przede wszystkim do **wiedzy** ucznia oraz jego **wizji świata**, a także osobowości, tożsamości, środowiska.

Edukacja polonistyczna... nauczycieli

Jedną z płaszczyzn integracji jest, jak wspomniano powyżej, płaszczyzna komunikacji. Od pewnego czasu podkreślana przez znawców tematu konieczność przyzwolenia na indywidualny język ucznia, także na popełnianie przez niego błędów językowych, uzupełnianie wypowiedzi znakami niewerbalnymi (gestami, mimiką), natrafia na silny opór nauczycieli. Poprawianie, i to natychmiastowe (wiążące się z przerywaniem dziecku), wydaje się zakodowane w świadomości czy nawet podświadomości dorosłych. Na tym ma polegać m.in. edukacja polonistyczna. Większość pozycji metodycznych pomija ten problem, skupiając się na wpajaniu uczniom „prawidłowych”, skomponowanych według założonego schematu wypowiedzi. Symptomatyczne wydaje się zdanie zaczerpnięte z jednego z najnowszych podręczników metodyki edukacji polonistycznej dla studentów i nauczycieli: „Najprostszymi formami wypowiedzi, zawierającymi kilka zdań na określony temat, są tzw. **swobodne wypowiedzi** dzieci. Ich ważną cechą jest poruszanie jednego zagadnienia, natomiast brakuje im trójczłonowej budowy, akcji oraz uwarunkowań przy-

⁷ Tamże, s. 214.

⁸ Zob. J. Karbowniczek, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008, s. 82-88.

⁹ *Słownik wyrazów obcych*, pod red. J. Tokarskiego, Warszawa 1980, s. 309.

czynowo-skutkowych”¹⁰. Wyrażenie „tak zwane” zaznacza dystans wobec następującego po nim przymiotnika. Odbiorca dostaje sygnał, że tak naprawdę nawet w ten sposób nazywane dziecięce wypowiedzi nie są w istocie swobodne. Co więcej, jak wynika z następnego zdania, wypowiedzi te charakteryzuje **brak**, przede wszystkim brak koniecznej – jak się wydaje w tym kontekście – struktury. Tymczasem dziecko w wieku wczesnoszkolnym najefektywniej uczy się mowy w prawdziwej sytuacji komunikacyjnej, zakładającej interakcję, która charakteryzuje się: dialogowością, wymiennością ról i współdziałaniem rozmówców¹¹. Brak tak zdefiniowanej komunikacji, zarówno pomiędzy nauczycielem a uczniem, jak i między samymi uczniami, jest na pewno jedną z bolączek polskiej szkoły¹². Nie sprzyja też szeroko rozumianej integracji, a raczej przyczynia się do rozszczepienia świata dziecka na ten szkolny (wymagający szczególnego, innego języka) i ten prywatny. Czy wiedza podawana w języku obcym może być przez ucznia łatwo uwewnętrzniona i scalona (zintegrowana) z codziennym życiem, w którym już ów język nie obowiązuje?

Wydaje się, że obawa przed potocznym językiem uczniów może być spowodowana niepewnością językową samych nauczycieli. Podobnie jak akty nietolerancji bywają pochodną niepewności/ nieumiejętności wyrażenia i obrony własnej tożsamości. Stąd tytuł tej części artykułu i podstawowa konkluzja: edukację polonistyczną dzieci należy zaczynać od gruntownej edukacji polonistycznej nauczycieli. Stwierdzenie to jest tyleż oczywiste, co zapoznane, zważywszy na niezwykle okrojone w tym zakresie harmonogramy zajęć studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Uczenie celów, metod, technik jest niezwykle ważne. Czy nie ważniejsze byłoby jednak kształcenie świadomości językowej przyszłych nauczycieli, nieustanne podkreślanie ich odpowiedzialności za słowo? Zamiast poprawiać dzieci, być może należy się skupić na poprawności, zrozumiałości, a przede wszystkim bogactwie własnego języka. Jak wiadomo nie od dziś – słowa uczą, przykłady pociągają. Warto zatem zachęcać przyszłych i już praktykujących nauczycieli do sięgania po liczne na rynku pozycje poprawnościowe¹³, do stałego namysłu nad językiem, który się przecież zmienia, oraz do zaufania dzieciom, pozwolenia im, aby uczyły się także na błędach. Same zauważą wkrótce, że ich sukces komunikacyjny zależy od tego, jak mówią,

¹⁰ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2009, s. 140.

¹¹ Zob. J. Porayski-Pomsta, *ABC wiedzy nauczyciela o języku*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 7.

¹² Zob. np. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 76-104 (rozdział „Mówić czy zaniemówić – skutki komunikacji w klasie szkolnej”).

¹³ Warto polecić np.: J. Bralczyk, *Słowo o słowie: poradnik językowy profesora Bralczyka*, Warszawa 2010; K. Gąsiorek, *Język polski? Nie taki trudny! czyli jak unikać kłopotów językowych*, Kraków 2006; J. Miodek, *Słowo jest w człowieku – poradnik językowy*, Wrocław 2007; W. Pisarek, *Słowa między ludźmi*, Warszawa 2004; J. Podracki, *Pałapki językowe w szkole i nie tylko...*, Warszawa 2000.

czy wyrażają się wystarczająco precyzyjnie. W tym celu trzeba również pozwolić w klasie na prawdziwą komunikację.

Należałoby także zwracać baczniejszą uwagę na język podręczników szkolnych¹⁴ oraz uwrażliwiać nauczycieli, aby brali pod uwagę kształt językowy podręcznika jako ważne kryterium wyboru.

Swobodnemu rozwojowi mowy nie sprzyja nacisk kładziony na pisanie opowiadań, opisów, sprawozdań według ściśle określonego wzoru. Tu także należałoby zachować przynajmniej równowagę. Opisywana przez D. Czelakowską w jednym z ostatnich rozdziałów (powstaje wrażenie, że niejako na marginesie) metoda tworzenia swobodnych tekstów Freineta też może budzić pewne zastrzeżenia¹⁵. Trzecia faza zajęć ma bowiem polegać na zbiorowym opracowywaniu wybranych tekstów, eliminowaniu błędów, poprawianiu kompozycji, stosowaniu odmiennych, lepszych rozwiązań leksykalnych. W takiej procedurze ginie istota swobodnego tekstu – jego treść, przekaz, zapis indywidualnego doświadczenia, przeżycia. Nie znaczy to, oczywiście, że tekstów uczniowskich nie należy poprawiać. Żadna skrajność nie jest dobra. Jeśli jednak od czasu do czasu pozwala się dziecku na swobodę – niech to będzie swoboda od początku do końca, tak aby dziecko uświadomiło sobie wartość swojej wypowiedzi i potrafiło się na niej skupić, a nie tylko na jej brakach i błędach. Niewykluczone, że po głośnej lekturze w klasie samo zdecyduje się na poprawę jakichś sformułowań, na przestawienie kolejności zdań. Zauważy, że kompozycja wpływa na to, jak koleżanki i koledzy odbierają jego wypowiedź. Takie podejście ośmieli też na pewno do językowej twórczości, właściwej dzieciom w tym wieku, a opisywanej wielokrotnie, ostatnio m.in. przez K. Gąsiorek, która w tekstach uczniów klas I-III odnalazła neologizmy, zmyślenia, niezwykłą tematykę i różne formy wypowiedzi, a nawet – środki poetyckiego obrazowania¹⁶. Jak pisze badaczka: „Dzieci lubią popisywać się pomysłowością, eksperymentują słowem. Potrafią «zaklinać» obserwowany świat (...). Ich akceptacja przez dorosłych może być zachętą do podejmowania dalszej aktywności językowej”. W podsumowaniu cytuje także zasłużonego metodyka języka polskiego, S. Bortnowskiego: „...dziecięce odkrycia są niezwykle, (...) dzieci zdolne są do czystej gry słów, zabawy słowem (jak Białoszewski), a ich swobodna wyobraźnia rozkwita dla przyjemności”¹⁷. Czyż nie takie są właśnie cele integracji w edukacji wczesnoszkolnej?

¹⁴ Na ten temat zob. np. K. Mucha, *Kształcenie polonistyczne w wybranych podręcznikach I etapu edukacyjnego*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 144-153.

¹⁵ Zob. D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, dz. cyt., s. 264-265.

¹⁶ Zob. K. Gąsiorek, *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako twórca języka*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, pod red. B. Myrdzik, M. Karwatowskiej, Lublin 2011, s. 295-306.

¹⁷ Tamże, s. 305, 306.

Z teorii

Kluczem do tego, aby edukacja polonistyczna w klasach I-III zyskała wymiar integrujący, jest zatem kształtowanie świadomości językowej nauczycieli oraz ich umiejętność stworzenia na lekcji odpowiedniego klimatu językowego¹⁸.

Edukacja polonistyczna uczniów – kształcenie językowe i literackie

Znawcy podkreślają, że nauka o języku (podobnie jak matematyka) jest w zasadzie niepodatna na integrację. Zarazem jest rzeczą oczywistą, że zasób słów, rozwinięty bądź ograniczony kod językowy warunkuje ludzkie poznanie świata, a także jakość funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Czynniki i bierny słownik dziecka stawia granice bądź poszerza możliwości odniesienia sukcesu we wszystkich innych obszarach edukacyjnych. Jak podkreśla podstawa programowa: „Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów”¹⁹. Jest to zarazem najważniejszy cel edukacji wczesnoszkolnej, formalnie przypisany do edukacji polonistycznej, w istocie jednak realizowany we wszystkich obszarach. Nauczycielowi powinno nieustannie towarzyszyć przekonanie o ważności wypowiedzianych słów i konieczności zaszczepienia w dzieciach szacunku do słowa²⁰. Jednym ze sposobów realizacji tego celu może być nawyk „przyglądania” się słowom, zwracania dzieciom uwagi na ich wzajemne powiązania (rodziny wyrazów), zapożyczenia, neologizmy i archaizmy (bez konieczności używania terminologii). Świetną inspiracją do takich działań jest stary tekst J. Korczaka *O gramatyce*, stanowiący rozdział jednej z jego pierwszych książek – *Dziecka salonu* (1906). Zdziwiająco nowocześnie brzmią wywody bohatera chcącego przekonać małych uczniów do pożytków płynących ze znajomości nie lubianej przez nich gramatyki. Emocjonalny stosunek do języka budzi on w swoich podopiecznych za pomocą zręcznych animacji, czy nawet personifikacji:

„Zdziwicie się bardzo, jak się dowiecie, że język ludzki, czyli mowa ludzka, żyje, karmi się, choruje, robi rozmaite interesy – może być bardzo biedna albo bogata. (...) Widzicie więc, że rodzą się w języku nowe wyrazy, że rośnie, pożycza i oddaje, kiedy sobie na własny wyraz zapra-

¹⁸ To pojęcie zastosowała i rozwinęła D. Klus-Stańska w rozdziale „Tworzenie znaczeń a klimat językowy lekcji” swojej książki *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 137-149.

¹⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (fragmenty załącznika nr 2 rozporządzenia), <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/1c.pdf>, dostęp 14.03.2012.

²⁰ Pisała o tym ostatnio w interesującym oraz inspirującym do działań szkolnych tekście M. Jędrychowska, *Jak ratować słowo, czyli o możliwościach budowania dziecięcej wrażliwości semantyczno-aksjologicznej*, [w:] *Dziecko-język-tekst*, pod red. B. Niesporek-Szamburskiej, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2010, s. 29-40.

cuje – że jest coraz bogatszy, że coraz łatwiej nim ludziom myśleć i mówić... (...) niektóre wyrazy w nim umierają. (...)

Gramatyka uczy szanować mowę ludzką i – podziwiać rozum ludzki...”²¹.

W ten sposób zręczny korepetytor scalał życiową wiedzę i doświadczenia dzieci z nudnymi i trudnymi wydawałoby się kwestiami gramatycznymi. Tłumacząc podział na części mowy, odwoływał się do porządku panującego w aptece, gdzie wszystko powinno być w osobnych szufladkach, żeby się nie pomieszało. Przede wszystkim jednak Korczak podkreślał konieczność szanowania języka, pilnowania jego czystości, tak jak pilnuje się czegoś szczególnie ważnego i bliskiego sercu. Wydaje się, że w ten sposób wyznaczył podstawowy cel kształcenia językowego dzieci.

W ramach tego kształcenia mówi się też o wielości stylów polszczyzny²² – to także można robić w odniesieniu do różnych obszarów edukacyjnych. Po zajęciach dotyczących np. pogody można zaprezentować dzieciom fragmenty tekstu naukowego, publicystycznego, literackiego (poetyckiego) i zachęcić je do wyrażenia tych samych treści potocznie, kolokwialnie, tak jak w rozmowie z kolegą.

Jednym z podstawowych celów edukacji wczesnoszkolnej jest nauka czytania. Na tę umiejętność kładzie się ostatnio szczególny nacisk na wszystkich etapach edukacji. Jako podstawową umiejętność, którą uczeń ma zdobyć w szkole podstawowej, wymienia czytanie nowa podstawa programowa, formułując to w następujący sposób:

„Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą:

1. czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa”²³.

Powyższy zapis podkreśla integrujący wymiar edukacji polonistycznej, w ramach której uczeń zdobywa zdefiniowaną w ten sposób umiejętność.

Warto przyjrzeć się kolejno obszarom, w których powinna dziecku być pomocna książka i tekst literacki. „Zdobycie wiedzy” wydaje się najbardziej oczywistym celem czytania, często zresztą wskazywanym przez dzieci w badaniach czytelnictwa. Wiek XXI to niewątpliwie czas szczególnego rozwoju literatury popularnonaukowej skierowanej do najmłodszych

²¹ J. Korczak, *Dziecko salonu*, [w:] *Dzieła* t. 1, Warszawa 1992, s. 407-414.

²² Zabawny tekst, wprowadzający w temat stylów, napisał Wojciech Widłak – popularny pisarz książek dla dzieci. Zob. W. Widłak, *Co za języki!*, [w:] M.E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3*, podręcznik część 2, Warszawa 2011, s. 15.

²³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, dz. cyt.

Z teorii

odbiorców. Współczesne możliwości edytorskie uatrakcyjniają przekaz, ściśle łącząc tekst z obrazem, tworząc książki interaktywne, chętnie posługujące się hipertekstem²⁴. Tego typu pozycje stawiają nowe wyzwania także przed edukacją polonistyczną w klasach I-III. Należałoby w nich bowiem kłaść nacisk nie tylko na umiejętność dekodowania tekstu werbalnego, ale także – coraz częściej stanowiących nierozzerwalną całość w książce dziecięcej – tekstów niewerbalnych. Oprócz prowadzenia nauki tradycyjnej lektury linearnej, coraz bardziej paląca jest konieczność uczenia (być może też najpierw nauczycieli) strategii „czytelnika ekranowego”²⁵, obejmującego jednym spojrzeniem stronę czy nawet rozkładówkę. Do tego celu najbardziej użyteczne wydają się globalne metody nauki czytania.

Nie do przecenienia jest także rola dobrze dobranej lektury w edukacji emocjonalnej dziecka. To teren, na którym pozostało wiele do zrobienia. Polecenia i zadania związane z tekstami literackimi w podręcznikach szkolnych zbyt rzadko biorą pod uwagę rzeczywiste emocje dziecka (także te negatywne) powstające pod wpływem lektury. Werbalizacja uczuć czy też niewerbalne (np. plastyczne) sposoby ich ujmowania powinny towarzyszyć zwłaszcza czytaniu utworów poetyckich. Tymczasem, pomimo licznych publikacji naukowych ukazujących się od wielu lat²⁶, w praktyce wciąż używa się wierszy przede wszystkim jako narzędzi do prymitywnie nieraz rozumianej integracji czy raczej do korelacji treści nauczania. Jest to pogłębiająca się tendencja, co widać na przykładzie scenariuszy tworzonych przez studentki, także już czynne nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej²⁷. Są to nawyki wyniesione z własnej edukacji, a także z licznych nieprzemyślanych propozycji metodycznych oraz sugestii podręcznikowych. Dlaczego np. nie proponuje się dziecku przyjrzenia własnym emocjom, ale każe się mu odpowiadać na pytanie „Jakie uczu-

²⁴ Zob. np. M. Zając, *Książka czasu przemian*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005: konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, pod red. G. Leszczyńskiego, D. Świerczyńskiej-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 195-209.

²⁵ Zob. A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.

²⁶ Wystarczy wspomnieć najważniejsze: A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984; A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Rzeszów 2007; także publikacje K. Krasoń.

²⁷ Zob. np. przywoływany na początku artykułu tekst D. Klus-Stańskiej, *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, dz. cyt. Mogłabym dorzucić sporo przykładów z własnej praktyki pedagogicznej. Poprzestaną na jednym, szczególnie jaskrawym: scenariusz dotyczący wiersza D. Wawitów *Kałużyści* autorka podporządkowała celom edukacji zdrowotnej. Utwór miał służyć do uświadomienia dzieciom konieczności odpowiedniego ubierania się, gdy pada deszcz (!). Pomijam niktę wartości poznawcze i edukacyjne takiego podejścia. Postępowanie nauczycielki sprzeciwiało się jednak przede wszystkim zdecydowanie ludycznemu charakterowi wiersza, zaprzeczając jego sensom, nie pozwalało dziecku na żadne przeżycia czy emocje, nie wspominając o przeżyciu estetycznym. Ten sam wiersz w scenariuszu opublikowanym w Internecie służy ilustracji zagadnienia gramatycznego (słowotwórstwo) i rozmowie o zawodach. W celach nie ma wzmianki o przygotowywaniu dziecka do odbioru utworu poetyckiego, zob. <http://www.eduinfo.pl/scenar.php?action=more&id=697&idg=2>, dostęp 30.03.2012. Te przykłady, z różnych źródeł, pokazują skalę zjawiska.

cia towarzyszą poetce, gdy mówi o domu?”²⁸. To przecież prosta modyfikacja wielokrotnie wyśmiewanego pytania o to, co poeta chciał powiedzieć.

Oprócz poezji, można szerzej wykorzystać w edukacji polonistycznej coraz częściej pojawiające się na rynku książki dziecięcej pozycje traktujące o emocjach, w atrakcyjny sposób zachęcające do ich uświadamiania sobie i wyrażania oraz rozpoznawania u innych. Nauczycielki, mające od niedawna możliwość układania własnego zestawu lektur dla klas I-III, mogłyby korzystać z udanych literacko propozycji Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego (seria autorstwa W. Kołyszki czy książki R. Jędrzejewskiej-Wróbel, której *Gębolud* został już zresztą zaproponowany przez wydawnictwo Nowa Era jako lektura uzupełniająca). Dużym powodzeniem wśród dziecięcych czytelników, co można by wykorzystać także w szkole, cieszy się również seria o uczuciach G. Kasdepke²⁹. Przede wszystkim jednak rozwojowi emocjonalnemu dziecka powinno sprzyjać każde spotkanie z tekstem literackim. Sprawdzianem jego artystycznego oddziaływania jest bowiem właśnie umiejętność wywoływania u odbiorcy autentycznych przeżyć. Warto, aby pamiętali o tym nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i w tym kierunku wykorzystywali integrujący potencjał literatury.

Kolejnym obszarem oddziaływania edukacji polonistycznej, wyodrębnionym w podstawie programowej, jest rozwój intelektualny ucznia. On również ściśle wiąże się z kompetencjami czytelnickimi, polegającymi m.in. na szybkim znajdowaniu potrzebnych informacji w źródłach, zarówno drukowanych, jak i możliwych do wyszukania w Internecie. Ćwiczeniem intelektu jest niewątpliwie próba integracji wiedzy ucznia, ułatwiana przez ujmujące świat całościowo utwory literackie. Wiedza przekazywana dziecku w fabule opowieści pozostaje w nim wraz z przeżyciem lekturowym. Wydaje się, że niekonieczne jest dodatkowe podkreślanie i wyodrębnianie z utworu faktów przyrodniczych, historycznych, związanych z naukami ścisłymi, chyba że należy je wyjaśnić w celu pełniejszego zrozumienia tekstu. Paradoxem jest, że to, co pisarze – autorzy literatury dziecięcej starają się ukryć przy pomocy różnych chwytów artystycznych (przede wszystkim humoru, rysunku postaci, wartkiej akcji...), nauczyciel odkrywa i uwydatnia. Zakładany dziecięcy odbiorca powinien według twórców niepostrzeżenie chłonąć atrakcyjnie „opakowaną”

²⁸ M.E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3*, podręcznik część 1, Warszawa 2011, s. 20. Przykład zaczerpnęłam z jednego z popularnych, najnowszych podręczników edukacji wczesnoszkolnej nie dlatego, aby krytykować to skądinąd na ogół udane wydawnictwo, ale aby pokazać prawidłowość dotyczącą większości znanych mi propozycji podręcznikowych. Konieczność namysłu nad kształtem podręczników wydaje się paląca i bywa podejmowana przez środowiska naukowe. Zbyt małe jednak jest tu przełożenie na praktykę wydawniczą.

²⁹ Zob. G. Kasdepke, *Tylko bez całowania! czyli jak sobie radzić z niektórymi uczuciami*, Warszawa 2008; Kocha, *lubi, szanuje, czyli jeszcze o uczuciach*, Warszawa 2009.

Z teorii

wiedzę. W większości przypadków tak właśnie się dzieje. Demaskowanie dydaktycznych intencji może najmłodszych czytelników zrazić do lektury, w szkolnej praktyce sprowadzającej się do wyszukiwania ważnych informacji. Należałoby tak kierować procesem lektury, aby uwydatnić przede wszystkim jej literacki charakter, a w drugiej kolejności „zintegrowane” z fabułą treści należące do innych dziedzin. Właściwa dzieciom ciekawość świata sprawi, że same zechcą zatrzymać się nad jego fragmentami, ukazanymi w ciekawej książce, dotrą (może też umiejętnie zachęczone) do dalszych informacji. Świat przygód dzieci z Bullerbyn może zachęcić do zainteresowania się Szwecją, ale nie to jest istotą oddziaływania arcydzieła A. Lindgren. Podobnie, tak chętnie wykorzystywane w szkole wiersze Brzechwy i Tuwima nie są lekcjami geografii, przyrody, matematyki czy techniki i nie można ich sprowadzać do takiej funkcji w myśl źle rozumianych założeń integracji. Nie znaczy to, oczywiście, że nie należy uczyć dzieci wynajdowania istotnych faktów w tekstach informacyjnych czy popularnonaukowych. Trzeba to robić, podkreślając przy tym różnice w lekturze różnych odmian piśmiennictwa (inne są przecież cele, dla których sięgamy po instrukcję obsługi, encyklopedię, słownik, książkę edukacyjną czy wiersz, opowiadanie).

Nieujętym wprost przez podstawę, a niezwykle istotnym wymiarem edukacji polonistycznej, mieszczącym się także w jej integrującej funkcji, jest wprowadzanie dziecka w świat kultury i sztuki. Trzeba upomnieć się o rolę sztuki słowa – literatury w wychowaniu estetycznym, czyli w wychowaniu do sztuki i przez sztukę. Utwór literacki jest wartością autonomiczną, dziełem sztuki samym w sobie i należy mu się jako takiemu uwaga. Nie można zatem artystycznym tekstom przypisywać jedynie roli służebnej wobec innych obszarów edukacyjnych, posługując się nadrzędną ideą nauczania zintegrowanego³⁰. W rzeczywistości szkolnej łatwo się o tym zapomina, jako sztukę traktując jedynie plastykę i muzykę. A przecież, jak dowodzi Kida: „Integracja literatury z malarstwem, muzyką, plastyką, filmem i teatrem, stosowana w procesie dydaktyczno-wychowawczym już w wieku wczesnoszkolnym, wydatnie przyczynia się do ukształtowania aktywnego odbiorcy dzieła sztuki...”³¹. Pierwszym krokiem w alfabetyzacji kultury powinny być artystycznie udane utwory literackie, pięknie wydane z ilustracjami na wysokim poziomie. Podkreśla to wielu pedagogów, m.in. autorka spójnych, opartych na badaniach koncepcji wprowa-

³⁰ Pisze o tym m. in. M. Dągiel, *O możliwościach pracy z tekstem literackim w perspektywie integracji*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, pod red. H. Kosętki, J. Kuźmy, Kraków 2000, s. 145-149.

³¹ J. Kida, *Tendencja nowatorskie i integracyjne w zakresie komunikacji literackiej i kulturalnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek, R. Więckowskiego, Piotrków Trybunalski 2000, s. 162.

dziania dzieci w świat literatury – E. Szefler: „Dobre i pięknie pod względem edytorskim wydane teksty są bowiem jednym z trzech głównych czynników (...) decydujących o rozwoju czytelnictwa i kultury czytelniczej”³². Dostępne na rynku coraz ciekawsze książki obrazkowe powinny wejść do edukacji wczesnoszkolnej. Dotąd niezauważane, stają się coraz bardziej popularne wśród badaczy. Dzięki temu nauczyciele mogą już sięgnąć po kompetentne, pomocne w praktyce szkolnej opracowania³³. Warto również korzystać z coraz liczniejszych książek popularyzujących sztukę na poziomie dziecięcej percepcji. Niektóre z nich, np. autorstwa T. Żebrowskiej³⁴, proponują działania artystyczne wzorcowo realizujące ideę integracji. Godną polecenia pisarką jest w tej dziedzinie także E. Piotrowska i, oczywiście, dama polskiej poezji dla dzieci, niezwykle wszechstronna W. Chotomska. Możliwości zintegrowanego nauczania sztuki wymagałyby osobnego opracowania.

Rozwój wrażliwości estetycznej dziecka jest niezwykle ważnym, podkreślanym w podstawie i programach celem wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej. Powinna ona także, zgodnie z podstawą programową, umożliwić rozwój moralny dziecka. To również aspekt szeroko omawiany w wielu pracach naukowych³⁵. Aksjologiczny wymiar literatury dziecięcej jest jednym z jej wyróżników. W tym kontekście warta polecenia nauczycielom jest popularna, ale bazująca na ustaleniach naukowców, książka liderki akcji „Cała Polska czyta dzieciom” I. Koźmińskiej i E. Olszewskiej *Z dzieckiem w świat wartości*. Autorki, oprócz teoretycznej podbudowy, proponują konkretne działania, zmierzające do budowania dziecięcego świata wartości, w oparciu o klasyczne i współczesne utwory literackie. Biorą kolejno na warsztat tak podstawowe wartości jak m.in.: szacunek, uczciwość, odpowiedzialność, odwagę, przyjaźń i miłość, piękno, mądrość. Tu także, jak w przypadku wiedzy, lepiej niż mówienie wprost sprawdzi się działanie skupione na jakimś elemencie świata przedstawionego, np. na sylwetce i losach bohatera. Warto zachęcać dzieci do samodzielnego wyciągania wniosków, nie nastawiając się z góry na jeden założony przez

³² E. Szefler, *Nowe podejście do roli czytania i czytelnictwa współczesnego ucznia klas I-III i jego odzwierciedlenie w programach edukacji zintegrowanej*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, dz. cyt., s. 409. Na ten temat zob. także E. Kobiela, *O wartościach ilustracji w lekturach klas niższych i możliwościach percepcyjnych dzieci*, „Życie Szkoły” 1987/4.

³³ Tematem książki obrazkowej zajmuje się w Polsce przede wszystkim M. Cackowska, popularyzując tę formę w swoich artykułach (np. „Ryms” 2009/2010 nr 5-8), a także w podręczniku akademickim. Zob. M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Szczepskiej-Pustkowskiej, Warszawa 2009, s. 312-330.

³⁴ Zob. K. Zabawa, *Książki konieczne* (dla pedagogów i nie tylko), „Horyzonty Wychowania” 2011/ 10 (20), s. 315-319.

³⁵ Zob. np. *Wartości w świecie dziecka i w sztuce dla dziecka*, pod red. M. Tyszkowej, B. Żurakowskiego, Poznań 1984; *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, pod red. J. Papuzińskiej, B. Żurakowskiego, Warszawa 1985; B. Żurakowski, *Literatura-wartość-dziecko*, Kraków 1999.

Z teorii

nauczyciela rezultat poszukiwań. Hierarchia wartości to jedna z kwestii indywidualnych, do pewnego stopnia podlegających negocjacji, mogąca ulegać zmianom wraz z doświadczeniem życiowym. Jeśli ma nastąpić integracja – uwewnętrznienie wartości i włączenie ich w codzienne życie dziecka – powinno ono mieć prawo do ich przyjęcia bądź odrzucenia oraz porządkowania według własnych priorytetów. Nie oznacza to zachęty do relatywizmu, bo nauczyciel jako człowiek ma także prawo do wyrażenia swojego zdania. Jest to jednak materia szczególnie delikatna i warto, aby stanowiła przedmiot refleksji prowadzącego zajęcia, zanim zaproponuje dzieciom konkretną lekturę.

Bardzo ciekawą propozycję metodyczną zawiera tekst E. Polańskiego i J. Bujak-Lechowicz oparty na pracy/zabawie z pięcioma baśniami Andersena. Artykuł dostarcza też materiału do wielu pedagogicznych refleksji wokół sposobów czytania utworów literackich z dziećmi³⁶.

Ostatnia kwestia poruszana przez podstawę programową w związku z funkcją czytania to „uczestnictwo w życiu społeczeństwa”. Tu nie sposób po raz kolejny nie zauważyć problemu nieprzystawiania powszechnie omawianych w najmłodszych klasach szkoły podstawowej lektur do współczesnej rzeczywistości społecznej, ekonomicznej, kulturowej³⁷. Równocześnie autorzy i wydawnictwa oferują szeroki wybór książek poruszających istotne problemy, z jakimi w codziennym życiu, w świecie XXI wieku spotyka się dziecko. Trzeba zatem znów uświadamiać uczącym, jak ważne jest konstruowanie zestawu lektur adekwatnego do środowiska, w którym się pracuje. Taka m.in. była intencja MEN przyświecająca rezygnacji z odgórnie ustalonego kanonu dla edukacji wczesnoszkolnej. Osiągnięcie ważnego celu integracji środowiska szkolnego z rodzinnym, lokalnym, narodowym umożliwiłby taki dobór tekstów do czytania, aby dziecko łatwo mogło je odnieść do własnej sytuacji i własnego świata. W przeciwnym razie doprowadzi się do dezintegracji i dezorientacji. W jaki sposób dziecko ma rozumieć wyraźną aprobatę dla zabijania zwierząt w powszechnie czytanej lekturze *Anaruk, chłopiec z Grenlandii* Cz. Centkiewicza w kontekście płynących zewsząd ze środków masowego przekazu informacji o konieczności zachowania gatunków, zachęt do działań ekologicznych, zaprzestania polowań itp.? Zwłaszcza w przypadku, kiedy nie otrzymuje od nauczyciela informacji o tym, że ma do czynienia z tekstem historycznym, napisanym niemal przed wiekiem. Podobnie nie przekonuje dziś, powstały w realiach lat 50., poemat ku

³⁶ Zob. E. Polański, J. Bujak-Lechowicz, *Dziecko wobec tekstów kultury a świat wartości – ujęcie kognitywne*, [w:] *Dziecko-język-tekst*, dz. cyt., s. 295-304.

³⁷ Zob. K. Zabawa, *Lektury we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej – rzeczywistość i perspektywy*, [w:] *Współczesne strategie i nowe wyzwania w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej*, pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej, Kraków [w druku].

czci dziecięcego bohaterstwa, jakim jest utwór Cz. Janczarskiego *Jak Wojtek został strażakiem*. Zwłaszcza, od kiedy dysponujemy świetną reportażową książką na podobny temat: *Mali bohaterowie* B. Gawryluk (2011), zawierającą prawdziwe historie współcześnie żyjących dzieci. Podobne przykłady można by mnożyć.

Warto jednak na koniec zatrzymać się jeszcze nad kwestią bardzo ważną we współczesnym społeczeństwie, coraz częściej obecną w książkach dla dzieci, a wciąż nie dość „zadomowioną” w edukacji szkolnej. Chodzi o problematykę inności, szeroko rozumianej, z naciskiem na inność spowodowaną chorobą czy niepełnosprawnością. Literatura dziecięca ostatnich lat wzbogaciła się o tak udane pozycje jak: *Kosmita* R. Jędrzejewskiej-Wróbel (opowieść o dziecku autystycznym) czy *Tydzień Konstancji* O. Masiuk (o niewidomej dziewczynce). Tymczasem, jak podsumowuje M. Nowicka w swoim wnikliwym studium: „... edukacja do *innego* realizowana przy wykorzystaniu tekstów dobieranych przez nauczycieli rokuje słabe szanse powodzenia. Zamiast przygotować do otwartych interakcji z innym proponuje uczniom ksenofobiczny, zamknięty na odmienność repertuar zachowań. (...) Brak konfrontacji tekstu z doświadczeniem osobistym uczniów powoduje odseparowanie lansowanych wzorów zachowań od rzeczywistości społecznej, w jakiej ci uczniowie funkcjonują”³⁸. Także zatem we wspomnianym obszarze należałoby dużo zmienić. Edukacja polonistyczna ma szansę spełnić i w tym przypadku funkcję prawdziwie integrującą.

Podsumowując, poruszone tu szkieletowo problemy stosunku edukacji polonistycznej do idei integracji częściowo są już rozwijane przez pedagogów, częściowo zaś oczekują jeszcze kompetentnego opracowania. Ważne, aby wiedzy na temat integrującego wymiaru kształcenia językowego i literackiego towarzyszyła świadomość innych wymiarów edukacji polonistycznej, a przede wszystkim jej swoistości. W pragnieniu integracji nie można zgubić wartości, jakie niesie z sobą literatura, czyli sztuka słowa. Nie może być ona zaraz na początku edukacji szkolnej dziecka traktowana wyłącznie służebnie i pretekstowo. Nauczyciel powinien systematycznie i konsekwentnie podkreślać konieczność bezinteresownego podejścia do tekstu, powinien kształtować także umiejętność czytania utworu dla niego samego, bez dodatkowych uzasadnień poznawczych czy wychowawczych.

³⁸ H. Nowicka, *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, [w:] *Świat dziecięcych znaczeń*, pod red. D. Klus-Stańskiej, Warszawa 2004, s.

Bibliografia (wybór):

Bałachowicz J., *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M.J. Szymańskiego, M.S. Szymańskiego, Warszawa 2003.

Cackowska M., *Książka obrazkowa dla dzieci*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Szczepskiej-Pustkowskiej, Warszawa 2009, s. 312-330.

Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2009.

Dagiel M., *O możliwościach pracy z tekstem literackim w perspektywie integracji*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, pod red. H. Kosętki, J. Kuźmy, Kraków 2000, s.145-149.

Gąsior K., *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako twórca języka*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, pod red. B. Myrdzik, M. Karwatowskiej, Lublin 2011, s. 295-306.

Karbowniczek J., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008.

Kida J., *Tendencje nowatorskie i integracyjne w zakresie komunikacji literackiej i kulturalnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek, R. Więckowskiego, Piotrków Trybunalski 2000.

Klus-Stańska D., *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa?*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, pod red. M. Nowickiej, Warszawa 2005.

Klus-Stańska D., *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Dagiela, Olsztyn 1999, s. 108-113.

Klus-Stańska D., *Tworzenie znaczeń a klimat językowy lekcji*, [w:] *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 137-149.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

Kobiela E., *O wartościach ilustracji w lekturach klas niższych i możliwościach percepcyjnych dzieci*, „Życie Szkoły” 1987/4.

Mucha K., *Kształcenie polonistyczne w wybranych podręcznikach I etapu edukacyjnego*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 144-153.

Nowicka M., *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, pod red. D. Klus-Stańskiej, Warszawa 2004.

Polański E., Bujak-Lechowicz J., *Dziecko wobec tekstów kultury a świat wartości – ujęcie kognitywne*, [w:] *Dziecko-język-tekst*, pod red. B. Niesporrek-Szamburskiej, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2010, s. 295-304.

Szefler E., *Nowe podejście do roli czytania i czytelnictwa współczesnego ucznia klas I-III i jego odzwierciedlenie w programach edukacji zintegrowanej*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, pod red. H. Kosętki, J. Kuźmy, Kraków 2000, s. 407-438.

Streszczenie

W artykule zostało podjęte zagadnienie relacji edukacji polonistycznej do szeroko rozumianego pojęcia integracji w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej. W części wstępnej autorka referuje spory wokół terminu „integracja” oraz nauczania zintegrowanego, a także odnosi się do niejasności i nieporozumień wokół nich. Pierwsza część tekstu poświęcona jest konieczności i szczególnej roli polonistycznego (zwłaszcza językowego) kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście wymogów integracji. Druga część to analiza możliwości wykorzystania kształcenia językowego oraz literackiego w integrowaniu wiedzy, doświadczenia i umiejętności uczniów. Autorka odnosi się przy tym do wymogów podstawy programowej, proponując praktyczne rozwiązania pomagające wcielić ją w życie. W podsumowaniu zostaje podkreślona konieczność zachowania specyfiki edukacji polonistycznej, która powinna skupiać się przede wszystkim na świadomości językowej, na słowie oraz na dziele literackim. Wymiar integrujący nie może przysłonić tych najważniejszych, swoistych celów.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, integracja, nauczanie zintegrowane, kształcenie językowe, podstawa programowa, komunikacja, język, kształcenie literackie, utwór literacki

Polish Language and Literature Education in the face of Integration in Elementary Education

Summary

The main problem of this article is the relation of Polish language and literature education to the idea of integration in elementary education. In the preface part of the text the author reports discussions around the idea of integration and integrated education and takes a stance on vagueness of the terms and misunderstandings around them. The first part of the article is devoted to the necessity and special role of Polish education (especially language one) of the future elementary education

Z teorii

teachers in the context of integration demands. The second part is the analysis of possibilities of language and literature education use in the process of integration of pupils' knowledge, experience and skills. The author refers to the demands of curricular basis (podstawa programowa) and offers practical solutions that may help in its realization. In conclusion, it is stated the necessity to keep the special character of Polish language and literature education that should be focused above all on language awareness, value of words and on literary works. The integrating dimension cannot obscure these most important, peculiar aims.

Key words: Polish language and literature education, integration, integrated teaching, language education, curricular basis, communication, language, literature education, literary work

Beata Kucharska

Kształtowanie kompetencji fonologicznych dziecka w edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową edukacja polonistyczna pełni nadrzędną funkcję w nauczaniu zintegrowanym ze względu na kształtowanie kluczowych kompetencji dziecka, takich jak umiejętność poprawnego, sprawnego i świadomego posługiwania się językiem polskim w zakresie wymowy, pisowni, gramatyki, słownictwa oraz skuteczność komunikacyjna.

Mowa – jako podstawa wszystkich zjawisk psychicznych rozwijającego się prawidłowo umysłu dziecięcego – stanowi efekt procesu. Rozwój mowy przebiega etapami, począwszy od zjawisk samoistnych i nieświadomych do pierwszego roku życia (w okresie melodii), działań częściowo stymulowanych przez opiekunów (w okresie wyrazu i zdania), do momentu, kiedy mówimy o właściwej mowie ludzkiej w wieku około czterech lat¹. Takie dziecko nie wymawia jeszcze wszystkich głosek, jak przedniojęzykowo-dziąsłowe (š, ž, è, ž) zastępowane głóskami łatwiejszymi (przedniojęzykowo-zębowymi s, z, c, ž), wciąż ma problemy z wyartykułowaniem głóski i zbitek spółgłóskowych, ale jego komunikaty są już coraz częściej zrozumiałe dla osób spoza środowiska dziecka. „Stop-

¹ Por. Z.M. Kurkowski, *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, pod red. S. Grabiąsa, Lublin 2001.

Z teorii

niowo w procesy te włączają się słowa za pośrednictwem analizatorów mowy” – wyjaśnia S. Kowalski. „Słowa ludzi działające na dziecko uaktywniają analizator słuchowy dziecka i tworzą nowe związki między śladami, tj. wyobrażeniami słów z odpowiednimi, gotowymi już w korze mózgowej dziecka śladami i związkami (wyobrażeniami i ich skojarzeniami) nabytymi w drodze bezpośredniego doświadczenia”².

Pojawiają się wówczas pierwsze próby precyzowania używanych wyrazów, stosowania ich we właściwym kontekście oraz tworzenia tzw. neologizmów dziecięcych, co stanowi kolejny etap rozwoju systemu fonologicznego. Od trzeciego do siódmego roku życia poprzez stały kontakt ze środowiskiem ludzi zachodzi stopniowe i systematyczne usprawnianie mowy dziecka pod względem fonetycznym, leksykalnym i gramatycznym. Zasada ta jednak nie dotyczy osiągania kompetencji komunikacyjnych, które są uwarunkowane osiągnięciem sprawności językowych – systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej³ – na drodze planowanych i celowych działań, takich jak ćwiczenia fonetyczne.

Nauczyciel ma do dyspozycji na tym etapie rozwoju mowy dziecka całą typologię ćwiczeń fonetycznych: ćwiczenia oddechowe i głosowe kształtujące umiejętność modulowania siły i wysokości głosu, poprawność stosowania pauz logicznych i gramatycznych; ćwiczenia dykcji i usprawniające narządy artykulacyjne; ćwiczenia słuchowe (bazujące na wyodrębnianiu głosek w wyrazie lub wyrazów w zdaniu czy zabawy onomatopieczne polegające na rozpoznawaniu i naśladowaniu określonego zestawu głosek) oraz ćwiczenia usprawniające artykulację spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, np. w nagłosie i wygłosie wyrazów.

Ten etap pozornie niezobowiązujących zabaw w okresie przedelementarnym może okazać się bardzo pomocny w dalszym kształceniu językowym uczniów, kiedy staną przed koniecznością analizy i syntezy słuchowej wyrazów z rozróżnieniem głosek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz przed szczególnie trudnym zjawiskiem dla dziecka – asymilacji lingwistycznej (upodobnienia wstecznego bądź postępowego)⁴. Wszystkie te trudności głoskowania towarzyszą najpowszechniejszej w Polsce metodzie nauki czytania i pisanie, czyli metodzie analityczno-syntetycznej. Oczywiście można byłoby w tym miejscu zacy-

² S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa 1962, s. 46.

³ Por. A. Herzyk, B. Ledwoch, *Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych*, „Logopedia” 1991, nr 13.

⁴ Asymilacja – w językoznawstwie upodobnienie oznacza zmianę w artykulacji głoski w następstwie sąsiedztwa fonetycznego. Narządy mowy biorące udział w artykulacji danej głoski przystosowują się do położenia, w jakim następuje artykulacja głoski sąsiedniej. W zależności od położenia „dominującej” głoski i kierunku asymilacji wyróżniamy upodobnienie postępowe (np. ubzdźwięcznienie głoski w – *kwiat*) i wsteczne (*ławka*). B. Kucharska, hasło *asymilacja*, [w:] *Mały leksykon pedagoga*, pod red. J. Karbowniczek, Warszawa 2012 [w druku].

tować licznych jej przeciwników, jak profesor J. Cieszyńska, traktujących analizę i syntezę słuchową wyrazów jako sprzeczną z naturalną melodią języka polskiego. Skoro jednak większość stosowanych w polskim szkolnictwie elementarzy odwołuje się do metody analityczno-syntetycznej, to spróbujmy się raczej zastanowić nad ewentualnością usprawnienia tego sposobu nauczania. Tym bardziej, że dotyczy to trudności zarówno dla nauczyciela (typu, jak wyjaśnić różnice w warstwie dźwiękowej głoski *z'* w wyrazach *źreba* i *ziemia*, czy utraty dźwięczności *w* – w słowach *marchewka* i *lew*), jak i uczniów, którzy muszą się posługiwać językiem świadomie, a już w klasie II zostaną poddani kontroli przez pierwsze dyktanda.

Dany poziom sprawności językowej ucznia determinuje jego poziom wiedzy, rozumienia i umiejętności. Według W. Okonia, wiedza obejmuje znajomość rzeczy, wydarzeń, zjawisk i procesów (wiedza deklaratywna) oraz informacje na temat sposobów działania (tzw. proceduralna). Umiejętności definiuje się jako sprawność w praktycznym zastosowaniu nabytej wiedzy (deklaratywnej i proceduralnej), podkreślając, że sprawność to „udoskonalona umiejętność” na drodze ćwiczeń i powtarzania⁵. Celem kształcenia jest zatem osiągnięcie takich umiejętności, które prowadziłyby do czynności zautomatyzowanych i nawykowych. Z kolei wiedza i umiejętności składają się na osiągnięte przez ucznia kompetencje (z łac. *competentis* – „zgodność”, „odpowiedniość”). Samo nabywanie kompetencji stanowi efekt długotrwałego procesu, w którym najważniejszy element stanowi czynnik motywacyjny opisywany przez J.S. Brunera jako realizacja potrzeb dziecka, wynikająca z chęci osiągnięcia sukcesu (tj. dotarcie do zamierzonego celu i zrozumienie danej części materiału)⁶. Warto też podkreślić, że w okresie wczesnoszkolnym uczeń zazwyczaj nabywa umiejętności wcześniej niż przyswajają wiadomości.

Kompetencja fonologiczna nauczyciela to z jednej strony świadomość językowa (definiowana jako ogół sądów o języku, które mogą mieć charakter intuicyjny, a mogą być umotywowane i podbudowane wiedzą o języku, dotycząc oceny własnego sposobu mówienia lub języka innych osób, środowisk)⁷, z drugiej zaś – to dobrze opanowana umiejętność manipulowania dźwiękami mowy, poparta wiedzą i praktyką⁸. W obrębie tych kompetencji wyróżniamy sprawność epijęzykową (kiedy nabytą wiedzę stosujemy automatycznie) i metajęzykową (zdolność o wyraźnie in-

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

⁶ J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa 1996, s. 23. Por. tegoż, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.

⁷ Por. L. Sikorska, hasło *świadomość językowa*, [w:] *Mały leksykon pedagoga*, dz. cyt.

⁸ *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, red. A. Maurer, Kraków 2006, s. 11-12.

Z teorii

tencjonalnym i świadomym charakterze). W przypadku kompetencji nauczyciela podkreśla się konieczność zdolności segmentacji fonemowej, która z punktu widzenia rozwoju mowy pojawia się najpóźniej ze wszystkich umiejętności językowych, ale – jak wskazuje A. Awramiuk – jest ważna ze względu na „spółgłoskowy charakter polszczyzny i zróżnicowanie struktur sylab, szczególnie zbiegów spółgłoskowych, [które] mogą spowodować trudności w segmentacji”⁹.

Wiedza i umiejętności ucznia klasy I nauczania zintegrowanego obejmują: zdolność do słuchowego rozróżniania głosek, umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza i synteza sylabowa) i fonemach (analiza i synteza fonemowa). Na późniejszym etapie dochodzi do tego umiejętność analizy na elementy śródsylabowe, takie jak rymy i aliteracje.

Przy planowaniu działań dydaktycznych trzeba pamiętać, iż do siedmiu lat dziecko myśli intuicyjnie na drodze bezpośrednich obserwacji i doświadczeń, koncentracji na jednej czynności, przedmiocie lub cesze, z pominięciem innych, a więc w jego toku myślenia nie występuje operacyjne dochodzenie do wiedzy. Przyjmuje się, zgodnie z koncepcją N. Chomsky’ego, że każdy człowiek posiada zdolność opanowania jakiegoś języka (określaną jako cecha gatunkowa) na drodze obserwacji i uczestnictwa. Należy wykorzystać tę obecną indukcyjność postrzegania świata i sposobu myślenia konkretno-obrazowego, proponując odpowiednie ćwiczenia fonologiczne, by zilustrować najbardziej typowe schematy dźwiękowe. M. Kielar-Turska podkreśla, że w tym okresie dziecko nie ma tendencji do zbierania informacji, jedynie skłonność do wyciągania uogólniających wniosków¹⁰. Zatem pokazujemy najbardziej typowe przykłady w najczęściej występujących wyrazach, by uczeń postrzegał je jako potwierdzenie dla ogólnie obowiązującej reguły.

W klasie I znakomitym przykładem są ćwiczenia analizy i syntezy słuchowej przy spółgłoskach miękkich przed spółgłoskami i samogłoskami, które w praktyce szkolnej, jak wiemy, sprawiają wiele trudności. Dziecku zazwyczaj trudno pojąć różnicę w analizie słów: ś-ni-e-ż-k-a, si-a-n-o, pi-e-r-n-i-k itp. Słyszy podobny dźwięk, niezależnie od tego, czy ma do czynienia ze zmiękczeniem przez znak diaktryczny ś czy też samogłoskę i. Oczywiście kluczem do sukcesu jest powtarzanie przez regularne ćwiczenia połączone z wyklaskiwaniem, wybijaniem rytmu na bębnie czy cymbałkach. Pomocne będą też gry dydaktyczne, które sama z powodzeniem stosuję, przykładowo „A – królowa samogłosek i jej damy dworu”, która to zabawa pomaga zrozumieć swoistą hierarchię między samogło-

⁹ A. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początków nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006, s. 119.

58 ¹⁰ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 1, *Podstawy psychologii*, pod red. J. Strelaua, Gdańsk 2000, s. 308.

sami i ich wpływ na spółgłoski. Dzieci, przyjmując określone role, ustawiają się w odpowiedniej kolejności przy analizie słuchowej i układaniu kolejno imion uczniów z klasy, jak: *A-ni-a* czy *W-a-n-dzi-a* – dzieci ze znakiem głosek *ni* oraz *dzi* chwytają się pod ramię. Zapewniam, że warto poświęcić trochę czasu tej zabawie. Może być też pomocna w ćwiczeniu poprawnego sylabizowania, szczególnie przy zbitkach spółgłoskowych, jak w wyrazach: *wan-na*, *miękk-ko*, *i-skra* (*is-kra*), *a-ktor* (*ak-tor*).

Kolejną znakomitą pomocą są klocki B. Rocławskiego. Czterdzieści osiem klocków przedstawia znaki alfabetu rozszerzone o trzynaście dwuznaków (jak *dz*, *rz*, *ch*, *cz*, *dz*, *dź*, *ni*, *sz*) oraz trójznaki (*trz*, *drz* i *dzi*), uwzględnia również głoski miękkie, jak *si*, *ś*, *ć*, *ci*, *ź* i *zi*. Każdy z klocków przedstawia literę w czterech wariantach: wielka i mała drukowana oraz wielka i mała pisana. Stosując tę pomoc dydaktyczną, w krótkim czasie możemy zaobserwować umiejętność poprawnego układania i głoskowania przez dzieci najtrudniejszych słów, jak *pi-e-r-w-sz-o-kl-a-s-i-s-t-a* czy *j-a-b-t-ko*.

Sporą trudność w poznawaniu świata fonetycznego sprawiają dziecku asymilacje lingwistyczne w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów. Zgodnie z wytycznymi programu nauczania, nauczyciel zazwyczaj poświęca temu zagadnieniu czas w drugim semestrze klasy I i pierwszym klasy II, stosując ćwiczenia utrwalające pisownię wyrazów z zanikiem dźwięczności. Warto wziąć również pod uwagę zabawy dramatyczne w „Rodzinkę spółgłosek”, gdzie nutkami oznaczamy dzieci w rolach „dźwięcznych” (*b*, *d*, *g*, *w*, *z*, *dz*, *ź*, *ż*, *dź* i *dż*) oraz „bezdźwięcznych” (*p*, *t*, *k*, *f*, *s*, *ś*, *sz*, *c*, *ć*, *cz*). Rozpoczynamy od ćwiczeń stosowanych w diagnozie tzw. ucha dyslektycznego, jak *parka-barka*, *nucenie-nudzenie*, stopniowo przechodząc do coraz trudniejszych jak *trząsk- wrząsk*, *siąść-wziąć*, *prośba-groźba*. Możemy też wcześniej przygotować plansze ze słowami wymagającymi uzupełnienia lub zapisać je na tablicy – wszystko zależy od konieczności dostosowania stopnia trudności do umiejętności uczniów. Celem głównym tego typu działań jest uświadamianie dzieciom różnic pomiędzy stroną głoskową a literową wyrazu i kierunkiem upodobnienia (np. *przód*, *przepiórka*, *twardy*, *krzak*, gdzie dziecko słyszy głoskę bezdźwięczną, a ma zapisać literowe oznaczenie dźwięcznej). Moim zdaniem, wszelkie zabawy w ustawianie głosek są bardzo skuteczne, szczególnie przy ilustracji ubezdźwięczniania, jak w: *wstążka*, *nad Polską*, *ławka*, *pod spodem*, *kwitnąć-kwiat* oraz uproszczeń spółgłoskowych w wyrazach: *ojcowski*, *sześćdziesiąt*, *sześćset*, *srebrny*. Z kolei dla utrwalenia możemy stosować prostszą wersję tego typu ćwiczeń, czyli podzielić dzieci na małe grupy, od dwóch do trzech osób, reprezentujące określone głoski dźwięczne i bezdźwięczne, a potem prosić je o wstawianie z ławki

lub okrzyk typu „To nasz wyraz” przy prezentowaniu przez nauczyciela kolejnych wyrazów na planszy. Przy tym ćwiczeniu możemy też sprawdzić stopień wiedzy i umiejętności uczniów oraz przy okazji dostrzec inne nieprawidłowości wymagające korekcji, jak np. upodobnienia pod względem artykulacji w wyrazach: *zdziwić* (gdzie dzieci stosują błędnie *ździwić*), *pojedynczy* (a nie *pojedynczy*) czy tzw. rozsunęcia artykulacyjne: *sęp* (*semp*), *trąba* (*tromba*).

W okresie od dziewięciu do jedenastu lat prawidłowo rozwijający się uczeń nabywa umiejętności myślenia operacyjnego, analizuje przyczyny i skutki, przeprowadza wnioski. To też jest czas, kiedy uczeń na zasadzie dedukcji spostrzega różnice między przykładami typowymi a wyjątkami od reguły. Wówczas warto zestawić zasady z zakresu fonologii i ortografii, jak w parze wyrazów *prośba-groźba* (*proszenie-grożenie*), ubezdźwięcznienie głoski *rż* po spółgłoskach (*przezwyćzyć*, *przyczepa*, *przepaść*), zestawione z regułą pisania *rż* po spółgłoskach i przykładami wyjątków, jak *pszczoła* i *pszenica*.

Przykładów zastosowania ćwiczeń fonologicznych można podać o wiele więcej, ale zależało mi na podkreśleniu ich ważności w planowaniu działań dydaktycznych przez nauczyciela. Uważam, że konieczność skutecznego kształtowania kompetencji fonologicznych ucznia należy uznać za jeden z najistotniejszych elementów kształcenia językowego w okresie nauczania zintegrowanego. Celem jest poprawne stosowanie języka polskiego w mowie i piśmie, a do tego przecież jest niezbędna świadomość jego warstwy dźwiękowej i literowej z całą gamą zależności.

Bibliografia:

Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych, red. A. Maurer, Kraków 2006.

Herzyk A., Ledwoch B., *Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych*, „Logopedia” 1991, nr 13.

Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 1, *Podstawy psychologii*, pod red. J. Strelaua, Gdańsk 2000.

Kowalski S., *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa 1962.

Kurkowski Z.M., *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, pod red. S. Grabińskiego, Lublin 2001.

Łobacz P., *Polska fonologia dziecięca: Studia fonetyczno-akustyczne*, Warszawa 1996.

Streszczenie

Artykuł dotyczy kluczowej roli edukacji polonistycznej w nauczaniu zintegrowanym, czyli kształtowania kompetencji językowych jako efektu rozwojowej zdolności poznawczej dziecka do odzwierciedlenia i manipulowania dźwiękami mowy. Oczekiwane rezultaty kształcenia to: zdolność do słuchowego rozróżniania fonemów (słuch fonemowy); umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza i synteza sylabowa), fonemach (analiza i synteza fonemowa) oraz elementach śródsylabowych (identyfikowanie rymów i aliteracji).

Słowa kluczowe: wczesnoszkolna edukacja polonistyczna, rozwój mowy, zaburzenia mowy; kompetencje fonologiczne, świadomość językowa; słuch fonematyczny, wypowiedź językowa; ćwiczenia fonetyczne (artykulacyjne, oddechowe, dykcyjne, głosowe i słuchowe)

Formation of phonological competence of child in polish language and literature education in early school education

Summary

The article concerns the central role of elementary education polish studies, or formation of language competence of child; it means a developmental activity to reflect and manipulate the speech sounds. Its main objective is: the ability to distinguish phonemes by ear (phonemic hearing); the ability to perform operations on syllables (syllabic analysis and synthesis), phonemes (phonemic analysis and synthesis) and mid-syllable elements (identifying the rhymes and alliteration).

Key words: early school education polish studies, prevention speech, speech disorder; phonological competence, linguistic awareness; phonemic hearing, linguistic utterance; phonetic exercises (exercise of articulation, breathing exercises, diction exercises, voice and listening exercises)

Barbara Surma

Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori

Wprowadzenie

Koncepcja pedagogiczna M. Montessori opiera się na konkretnych filozoficznych założeniach, które ujmują wszechświat jako niedokończone dzieło stworzenia oraz wskazują miejsce i rolę człowieka w tym Bożym zamyśle. Autorka zakłada, że celem współczesnego świata jest osiągnięcie ładu i harmonii między ludźmi oraz między ludźmi i światem. Realizacja tego celu ma być wynikiem zmiany mentalności człowieka, którą należy rozpocząć od nowego podejścia i rozumienia „wychowania”. M. Montessori uważa, że wychowanie należy ujmować szerzej niż dotychczas to było rozumiane. Wychowanie nie może być ukierunkowane tylko i wyłącznie na kształtowanie umysłu w oparciu o zasady nauczania herbartowskiego, których celem było przekazanie i opanowanie wiedzy¹. Jej postulatem jest, aby wysiłki wychowawcze skierować na formowanie osobowości dziecka rozumiane jako rozwijanie sił tkwiących w człowieku, w tym wspieranie jego potencjalnych możliwości.

Proces wychowania należy rozpocząć w chwili przyjścia dziecka na świat, bowiem jest to najodpowiedniejszy moment, w którym jego rozwój jest ukierunkowany na kształtowanie właściwych człowiekowi cech osobowości. W tym najwcześniejszym okresie życia dziecko w sposób naturalny dostosowuje się do środowiska, otoczenia, w którym żyje, a przede wszystkim do cywilizacji i kultury, których jednym ze środków wyrazu jest język.

W systemie pedagogicznym M. Montessori edukacja językowa stanowi ważny obszar edukacyjny, który w sposób całościowy wspiera rozwój dziecka. Cele i treści tego obszaru wynikają z filozoficznych, psychologicznych, pedagogicznych i społecznych założeń, które zostaną poniżej przybliżone. Wyodrębnione przez Montessori etapy rozwoju mowy mają swój odpowiednik w materiale rozwojowym (środkach dydaktycznych), który został opracowany na podstawie eksperymentu i obserwacji dzieci w pierwszych placówkach zwanych „Domami Dziecięcymi” („Case dei Bambini”).

Celem artykułu jest przybliżenie teoretycznych i metodycznych podstaw edukacji językowej oraz ukazanie jej przewodniej i integracyjnej roli w koncepcji pedagogicznej M. Montessori.

Filozoficzne podstawy wychowania w koncepcji M. Montessori

„Wychowanie”, a raczej szeroko rozumiana edukacja, w koncepcji tej wybitnej pedagog, to udzielanie pomocy w rozwijaniu wrodzonych sił psychicznych każdego człowieka, które nie może być już oparte tylko na słowie, czyli na przekazywaniu wiedzy, nauczaniu². Walorem nowego podejścia pedagogicznego M. Montessori jest ukazanie wartości dzieciństwa i skierowanie uwagi na dziecko, które charakteryzuje się osobową tożsamością, twórczymi i dynamicznymi siłami dążącymi do rozwoju niezależności od otoczenia i możliwości samodzielnego funkcjonowania w nim oraz stopniowego przekształcania go (tworzenie cywilizacji i wzbogacanie dorobku kulturowego w przyszłości). Podkreślenie znaczenia dzieciństwa dla rozwoju człowieka wpisuje się w ruch tzw. Nowego Wychowania. Natomiast M. Montessori dostrzega również walor właściwego wspierania rozwoju dziecka w najwcześniejszym okresie jego życia, wskazując, że dziecko jest kreatorem przyszłości. Edukacja w jej ujęciu to naturalny proces dokonujący się w jednostce ludzkiej. Dziecko zdobywa wykształcenie poprzez kontakt z otoczeniem, a przede wszystkim przez indywidualną aktywność, która pobudza jego rozwój.

Indywidualne podejście do dziecka, zauważanie jego potrzeb i możliwości rozwojowych ma na celu ukształtowanie samodzielnej i odpowiedzialnej jednostki, która będzie umiała nawiązywać pokojowe relacje z innymi ludźmi. Poczucie własnej wartości i godności ma prowadzić również do wprowadzania ładu, harmonii i jedności między ludźmi i w stosunku do otoczenia, o które należy dbać, ale także je przekształcać. Idea dążenia do jedności i pokoju jest celem wychowania, które będzie polegało na uświadomieniu uniwersalnej idei braterstwa i solidarności

² Por. M. Montessori, *La mente del bambino*, dz. cyt., s. 2.

Z teorii

między ludźmi. Istotnym narzędziem, a także faktem świadczącym o istnieniu jedności między ludźmi i ich zależności jest ludzka mowa, dzięki której dokonuje się nieustanna wymiana dóbr materialnych i kulturowych, prowadząca do rozwoju cywilizacji we wszystkich regionach świata³.

M. Montessori stwierdza, że tylko człowiek ma nieograniczoną możliwość dostosowywania się do środowisk – zamieszkiwania różnych regionów geograficznych, ale także do różnych form aktywności i pracy. Człowiek jest jedynym gatunkiem, który wykazuje zdolność do nieograniczonej ewolucji swojej działalności w świecie zewnętrznym, z której wynika rozwój cywilizacji. Człowiek zatem nie odziedzicza stałego zachowania, tak jak zwierzęta, i nie działa na zasadzie behawiorystycznej. Według niej jest to pierwsza różnica między tymi gatunkami. Drugą dostrzega w zachowaniu noworodka, który przez długi czas wydaje się bezwładny i który nie wykazuje żadnych cech swojego gatunku (inne zwierzęta w krótkim czasie chodzą, wydają dźwięki adekwatne dla swojego gatunku)⁴. Dziecko natomiast stopniowo opanowuje umiejętność mówienia, zdolność oceny odległości, orientacji w otoczeniu, zdolność utrzymywania się w wyprostowanej pozycji ciała, rozpoznawania osób znanych i nieznanymi. Stopniowo uczy się też koordynacji oraz kierowania zainteresowaniami, które wyzwalają w nim ciąg działań. Zdolność dostosowywania się do konkretnego środowiska, a nie dziedziczenie, pozwala dziecku przyswajając właściwy sobie sposób porozumiewania się, rozwijać mowę, którą posługują się osoby w jego najbliższym otoczeniu.

Dziecko nie dziedziczy, ale rodzi się z możliwością kształtowania swojego charakteru i charakterystycznych cech swojego gatunku. M. Montessori tę wewnętrzną siłę formowania własnej osobowości nazywa za H. Bergsonem „hormę – energią życiową”⁵. Możliwość dostosowania się do różnych środowisk życia i długi okres kształtowania się osobowości u człowieka jest charakterystyczną cechą określaną przez M. Montessori jako nowy aspekt, który ujawnił się na drodze ewolucji.

Koncepcja świata i człowieka w założeniach M. Montessori wskazuje, że celem jest jedność i pokój, które opierają się na budowaniu relacji między dzieckiem a rodzicami. Rodzice są pomostem między dzieckiem a otaczającą je rzeczywistością, na którą składa się kultura. Zdolność dziecka do przystosowywania się do środowiska pozwala mu, dzięki kontaktom z innymi osobami, nawiązywać szersze relacje. Ważnym narzędziem w kształtowaniu tożsamości dziecka, odnajdywaniu swojego miejsca jest ludzka mowa.

³ Zob. M. Montessori, *Wychowujecie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat?*, [w:] *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, pr. zb. pod red. B. Surmy, Palatum-Ignatianum, Łódź-Kraków 2009, s. 161-167.

⁴ Zob. M. Montessori, *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Mediolan 1993, s. 76-77.

⁵ Zob. M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Mediolan 1992, s. 38, oraz M. Montessori, *La mente del bambino*, dz. cyt., s. 55.

M. Montessori zwraca uwagę, że mowa jest podstawą życia społecznego, bowiem to język pozwala ludziom na łączenie się w grupy i narody. Jest również źródłem przeobrażania środowiska, którego wyrazem jest dorobek cywilizacji. Język jest narzędziem budowania harmonii między ludźmi. Zdaniem M. Montessori, dla wzajemnego zrozumienia i wspólnego podejmowania decyzji nie wystarczy samo myślenie nawet bardzo wybitnych umysłów. To mowa jest czynnikiem pośredniczącym we wspólnym myśleniu. Mowa może stanowić pewnego rodzaju mur, „który otacza jedną społeczność ludzką i oddziela ją od innych”⁶, dlatego jest czynnikiem silniej jednoczącym grupy ludzi niż idea narodowości. Trzeba też zwrócić uwagę, że w miarę rozwoju ludzkości język stawał się coraz bardziej złożony, co można tłumaczyć potrzebą wyrażania bardziej skomplikowanych myśli. Jednakże najbardziej fascynujący jest sposób nabywania przez dziecko mowy właściwej swemu otoczeniu.

Właściwości psychiczne dziecka a nabywanie mowy

Pierwsze trzy lata to okres rozwoju fizycznego i zdobywania podstawowych cech charakterystycznych dla rodzaju ludzkiego. Jest to etap rozwoju człowieczeństwa. M. Montessori nazywa dziecko tego okresu „nieświadomym twórcą”, ponieważ sposób, w jaki ono się uczy, wypływa z jego wewnętrznych sił, a nie z jego woli. W tym pierwszym okresie życia dziecko kreuje swoją inteligencję i osobowość. Dziecko, przychodząc na świat, zaczyna kształtować inteligencję, pamięć i wolę, które stanowią jego własną zdobycz, bowiem tworzy je od zera⁷. Proces ten odróżnia człowieka od innych stworzeń.

Celem rozwoju jest stopniowe zdobywanie niezależności, które dokonuje się w trakcie rozwoju biologicznego (dojrzewanie organów) oraz psychicznego (rozwój inteligencji kierowanej przez psychikę i ruch). Niezbędnym warunkiem dla rozwoju tych potencjalności jest odpowiednie środowisko. M. Montessori dostrzega różnicę między uczeniem się przez dorosłego, który odwołuje się do pamięci, a dzieckiem, które nie uczy się, ale „inkarnuje” świat, wchłania go. Ponieważ dziecko nie ma jeszcze ukształtowanej świadomości, ucieleśnia to wszystko, co widzi i słyszy inną formą pamięci, którą M. Montessori nazywa „mneme” (la memoria della vita – pamięć życiowa)⁸. Dzięki „mneme” dziecko zdobywa wszystkie

⁶ Zob. M. Montessori, *Wychowujcie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat?*, art. cyt., s. 161-167.

⁷ M. Montessori, *La mente del bambino*, dz. cyt., s. 22-23.

⁸ Pojęcie „mneme” pierwszy raz zostało użyte przez niemieckiego biologa Richarda Semon, jednak szersze znaczenie nadał mu Percy Nunn, autor dzieła *Hormic Theory oraz Education, its data and first principles*, Londyn 1920. Cyt. za: M. Montessori, *La mente del bambino*, dz. cyt., przypis 1, s. 63. Zob. także M. Montessori, *La formazione dell'uomo*, dz. cyt., s. 86.

Z teorii

przyzwyczajenia społeczne i moralne składające się na osobową tożsamość, które wykształcone w dzieciństwie zachowują się na zawsze. W taki sam sposób dziecko kształtuje zdolność komunikowania się, która również prowadzi do stopniowego uniezależniania się od innych osób, swobodnego wypowiedzania się, myślenia, wyrażania uczuć.

W koncepcji rozwoju człowieka w ujęciu M. Montessori zakłada się dążenie do pełnego kształtowania siebie i niezależności w celu wypełniania misji, jaką jest tworzenie kultury i cywilizacji. Nie może tu być mowy o egocentrycznej samorealizacji. Pierwsze dwa lata życia są najintensywniejszym przystosowywaniem się do otoczenia, a pomocą w tym procesie jest tzw. wrażliwość na porządek. Małe dziecko potrzebuje zorganizowanego trybu życia, regularnego rytmu dnia, zewnętrznego ładu w przestrzeni życiowej, stabilnych więzi rodzinnych. Wśród charakterystycznych właściwości psychicznych pierwszego etapu rozwojowego M. Montessori wymienia: „okresy szczególnej wrażliwości” (wrażliwe fazy)⁹, „absorbujący umysł” oraz „polaryzację uwagi”, które mają wpływ na nabywanie mowy i są wykorzystywane w edukacji językowej małego dziecka.

„Wrażliwe fazy” występują u każdego dziecka, trwają w określonym czasie i momencie, a kiedy napotkają na odpowiednią sytuację i możliwość przyswajania nowych umiejętności, osiągają optymalną skuteczność. Jeśli etap ten minie, zdobycie i rozwinięcie danej umiejętności wiąże się z dużym nakładem pracy i woli. M. Montessori podkreśla ważność współgrania środowiska, wychowania i poszczególnych faz rozwojowych¹⁰.

Współczesna psychologia nazywa te fazy „okresami krytycznymi”¹¹, czyli okresami gotowości wywołanej dojrzwaniem, lub „okresami sensorywnymi”¹². M. Montessori wymienia okresy szczególnej wrażliwości ukierunkowane na porządek, ruch, rozwój społeczny, zainteresowanie małymi przedmiotami, poznawanie zmysłami oraz rozwój mowy. Przedmioty otaczające dziecko wywołują w nim tak duże zaciekawienie i zainteresowanie, że przenikają do głębi jego życia¹³.

Podobnie jest z nastawieniem i absorbowaniem mowy. M. Montessori twierdzi, że mowa wzbudza w dziecku taki zachwyt, wrażenie tak silne, że dziecko całym sobą przygotowuje się nie tylko do jej odbioru, ale i naśladowania jej. Dlatego dziecko, słysząc tak wiele dźwięków, odgło-

⁹ Zob. G. Honegger Fresco, *Cronologia di una vita*, [w:] *Montessori perché no? Una pedagogia per la crescita*, FrancoAngeli, Mediolan 2000, s. 44.

¹⁰ Por. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008, s. 46.

¹¹ M. Żebrowska, *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, PWN, Warszawa 1975, s. 145.

¹² Por. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2000, cz. 1.

¹³ M. Montessori, *La mente del bambino*, dz. cyt., s. 24.

sów i sygnałów z otoczenia, wyodrębnia i przyswaja sobie tylko mowę ludzką. Około drugiego roku życia dziecko zaczyna porozumiewać się językiem z gramatyczną poprawnością, dzięki czemu potrafi wyrazić (po długiej fazie wewnętrznej pracy przygotowawczej) swoje myśli i pragnienia. M. Montessori podkreśla fakt, że dziecko w zależności od miejsca i osób, które do niego mówią, potrafi rozwinąć każdy język, a nie tylko język matki. Potwierdza to stanowisko, iż nabywanie języka nie jest cechą dziedziczenia. Dziecko rozwija się dzięki własnej aktywności w odpowiednim otoczeniu, którą M. Montessori nazywa pracą. Ponadto dziecko rodzi się z „psychologią zdobywania świata”¹⁴.

Następną psychiczną właściwością dziecka wymienianą przez M. Montessori jest zdolność uczenia się dzięki tzw. „chłonącemu umysłowi” – „la mente assorbente”. Dzięki „absorbującemu umysłowi” dziecko gromadzi wszystkie bodźce z otoczenia, kształtuje obraz otaczającej rzeczywistości bez udziału świadomej woli. Zdobywa wiedzę i doświadczenia bez trudności oraz bez kierowania się wolą poznania. „Absorbujący umysł” umożliwia okolicznościowe uczenie się dziecka już od samego początku. S. Guz tłumaczy to tak: „dziecko rejestruje w podświadomości wszelkie informacje docierające z otoczenia, które przenikają umysł i tworzą jego intelektualne predyspozycje”¹⁵. Właściwość ta stopniowo zanika. W trzecim roku życia dziecko zaczyna świadomie się kształcić, jest to okres odkrywania jaźni, kiedy zaczyna ono kierować swoją świadomością, ćwiczyć wolę¹⁶.

Omawiana psychiczna właściwość ma ogromne znaczenie w kształtowaniu i nabywaniu mowy u dziecka. Dziecko nie uczy się języka w sposób rozumowy (tak jak dorośli uczą się języka obcego), tylko przyswaja go w sposób całościowy. M. Montessori dokonuje tutaj pewnego porównania, które obrazuje tę różnicę. Chcąc udokumentować jakiś przedmiot, można posłużyć się dwoma sposobami: jeden będzie polegał na wykonaniu rysunku, drugi na jego sfotografowaniu. W pierwszym przypadku należy dokonać dokładnego zbadania przedmiotu oraz dłuższego czasu. W drugim, oprócz szybkości dokonania dokładnej repliki przedmiotu, fotografia dodatkowo utrwała to wszystko, co wokół tego przedmiotu się znajduje. Podobnie dzieje się z przyswajaniem przez dziecko języka. Innym aspektem, na który zwraca uwagę M. Montessori, jest to, że rozwój ten następuje skokowo i bardzo powoli. Stwierdza również, że podstawą zewnętrznego rozwoju, czyli efektu, jakim jest prawidłowe posługiwanie się mową ojczystą, jest stały i znaczny, choć niewidoczny, rozwój wewnętrzny.

¹⁴ Tamże, s. 86.

¹⁵ S. Guz, *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, [w:] *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, pod red. S. Guz, UMCS, Lublin, s. 44.

¹⁶ Zob. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 34.

Z teorii

Dopiero po drugim roku życia występuje fenomen eksplozji i erupcji mowy dziecka.

Ponieważ dziecko samo uczy się mówić, „rozwija w sobie wszystko i tworzy podstawę kultury, należy mu udzielać pomocy, jakiej potrzebuje i prowadzić, aby nie musiało kroczyć naprzód samo”¹⁷.

Aplikacja założeń teoretycznych w edukacji językowej

Głównym celem wychowania jest wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka. Dzięki odpowiednio przygotowanemu otoczeniu, w którym znajdują się środki dydaktyczne zwane materiałem rozwojowym, nauczyciel może dokonywać obserwacji dziecka. Logicznie opracowane materiały rozwojowe zawierają w sobie treść nauczania oraz pozwalają na zdobywanie przez dziecko wielorakich umiejętności. Cele ogólne są obserwowalnymi zmianami zachodzącymi w dziecku w wyniku procesu edukacyjnego prowadzonego zgodnie z zasadami montessoriańskimi. Efektem są wywoływane, dzięki własnej aktywności, zmiany w jego osobowości. M. Montessori nazywa je „procesem normalizacji”, który charakteryzuje się takimi wewnętrznymi cechami jak: głęboki pokój, radość, posłuszeństwo oparte na samokontroli, otwartość na innych, akceptacja siebie, a także cechami zewnętrznymi, do których można zaliczyć polaryzację uwagi, niezależność, samodzielność, odpowiedzialność.

Natomiast cele szczegółowe są ściśle związane z treściami i materiałem rozwojowym (środkami dydaktycznymi). Cele te są zweryfikowane, konkretne i realne, są to wielorakie umiejętności i zdobyta wiedza. Poprzez samodzielny wybór dostępnego materiału zawierającego pewne treści nauczania dzieci kształtują swoją sferę poznawczą, a przez działanie zdobywają nowe umiejętności.

W zakresie *materiału do rozwoju językowego*¹⁸ cele szczegółowe na poziomie wychowania przedszkolnego dotyczą przede wszystkim:

- opanowania fonematycznego języka,
- przygotowania do pisania i czytania (poznanie liter, kształtów i dźwięków),
- analizy języka i myśli, doskonalenia myślenia przyczynowo-skutkowego,
- doskonalenia adekwatnego używania słów i aktywnego słuchania,
- poznawania nowych słów i ich znaczenia,
- nazywania własnych przeżyć i emocji,
- doskonalenia twórczego myślenia.

¹⁷ M. Montessori, *La mente del bambino*, dz. cyt., s. 69.

¹⁸ Zob. M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Mediolan 1992.

Cele szczegółowe w tej dziedzinie na następnych etapach nauczania dotyczą doskonalenia nabytych już umiejętności pisania i czytania. W systemie pedagogicznym M. Montessori nie ma ograniczeń wiekowych w zdobywaniu nowych umiejętności. Jeśli dziecko w wieku przedszkolnym jest zainteresowane gramatyką, zasadami ortograficznymi, semantyką i zdobyło już pewne niezbędne umiejętności, to ma możliwość realizowania tych celów, które zaklasyfikowano jako wyższy poziom nauczania. A są to:

- poznanie i stosowanie reguł ortograficznych,
- poznanie zasad gramatycznych języka,
- poznawanie i rozróżnianie znaczenia grup wyrazowych,
- narracja i autonarracja,
- analiza zdań – rozbiór zdania,
- tworzenie wyrazów, studium słowa (podobieństwa, różnice, synonimy...).

M. Montessori wyodrębniła okresy szczególnej wrażliwości rozwoju mowy, którym odpowiadają cele, treści i materiały rozwojowe. Są to:

- do 3,5 lat – wrażliwość na przyswajanie mowy – grupa materiałów związanych ze słownictwem;
- 3,5-4,5 – wrażliwość na pisanie (rozwój rysunku, pierwsze próby dokumentacji mowy) – materiał przygotowujący do pisania;
- 4,5-5,5 – czytanie (pojmowanie myśli innych) – materiał przygotowujący do czytania.

Szczegółowy rozkład celów, treści oraz sposobów realizacji z propozycją materiałów rozwojowych znajduje się w tabeli 1.

Z teorii

Tabela 1. Program edukacji językowej w koncepcji M. Montessori

Cele bezpośrednie i pośrednie	Treści	Sposób realizacji
<p>Poznanwanie nowych słów i ich znaczenia. Doskonalenie adekwatnego używania słów i aktywnego słuchania. Zdobywanie informacji. Nazywanie własnych przeżyć i emocji. Doskonalenie twórczego myślenia. Tworzenie tytułów do poszczególnych obrazków, historyjek obrazkowych. Układanie elementów historyjki we właściwej kolejności (doskonalenie myślenia przyczyno-skutkowego)</p>	<p>1. Słownictwo</p>	<p>Rozmowy indywidualne i w małych grupach dotyczące przeżyć dzieci; nazywanie przedmiotów z otoczenia dziecka; opowiadania o zwierzętach, roślinach, ludziach; historyjki obrazkowe czytanie książeczek dla dzieci; rozwiązywanie zagadek; zabawa w teatr; śpiewanie i słuchanie piosenek; udział w imprezach kulturalnych (wystawy, teatry, koncerty, muzea); zwiedzanie zabytków</p>
<p>Poznanwanie nowych słów. Klasyfikowanie. Doskonalenie umiejętnego komunikowania się. Doskonalenie wymowy i rozumienia mowy</p>		<p>Karty do wzbogacania słownictwa</p>
<p>Wyodrębnianie i różnicowanie głosek w nagłosie, w wygłosie i w środku wyrazu</p>		<p>Gry głoskowe</p>
<p>Przygotowanie mięśni ręki do pisania. Kształtowanie umiejętności obrysowywania figur, kreślenia linii prostych, pionowych, poziomych, skośnych i zygzaków w ograniczonej przestrzeni. Nabywanie płynności ruchu. Dostarczanie okazji do przeżywania różnorodności form. Rozwijanie kreatywności</p>	<p>2. Przygotowanie do pisania</p>	<p>Metalowe figury</p>

Poznanie liter, kształtów i dźwięków. Przygotowanie do pisania i czytania		Litery piaskowe, ruchomy alfabet
Poznanie reguł ortograficznych.		Wprowadzenie wielkich liter
Kształtowanie umiejętności odczytywania nazw i przyporządkowanie ich do przedmiotu. Doświadczenie, że przedmiot może być zastąpiony słowem. Przygotowanie do komunikacji pisanej	3. Przygotowanie do czytania	Pierwsze czytanie
Poznanie i odczytywanie trudności językowych w wyrazach (np. rz, ż, sz, ś...). Doskonalenie umiejętności czytania		Wprowadzanie trudności językowych, ćwiczenia doskonalące czytanie wyrazów i tekstów z trudnościami językowymi
Odkrywanie znaczenia słów (funkcja logiczna, komunikacyjna i gramatyczna). Kształtowanie umiejętności odczytywania wyrazów z liter pisanych i drukowanych. Doświadczenie abstrakcji (słowo pisane), której przyporządkowuje się przedmiot i obrazek. Doskonalenie czytania ze zrozumieniem (wykonywanie odczytywanych poleceń)		Zabawy językowe
Doskonalenie umiejętności odczytywania i rozumienia słów obcego pochodzenia (np. jeans) i grupowanie ich według krajów		Słowa obcego pochodzenia

Z teorii

Poznanie opisów funkcji i właściwości rzeczy, zjawisk itp		Definicje pojęć
Kształtowanie umiejętności słuchania poprzez wspólne czytanie historyjek, wierszy, opowiadań, bajek dla dzieci, legend. Poznanie bohaterów literackich. Doskonalenie umiejętności nazywania właściwości i cech charakteru. Wzbogacanie słownictwa w trakcie zabaw literackich (pomysł na zakończenie lub ciąg dalszy opowiadania, tworzenie rymów, rozwiązywanie zagadek, ekspresja plastyczna...)		Literatura dziecięca
Doświadczanie, że każdy wyraz pełni określoną funkcję (określa właściwości – przymiotnik, czynności – czasownik). Poznanie i rozróżnianie znaczenia grup wyrazowych	4. Pośrednie wprowadzenie do gramatyki	Funkcje wyrazów (czasownik, przymiotnik itd.)
Poznanie znaczenia poszczególnych wyrazów w zdaniu i stawianie wyrazów we właściwym miejscu, właściwej kolejności (zabawy ze zdaniem). Poznanie rodzajów zdań	(treści rozszerzające) 5. Analiza zdań	Funkcje i miejsce wyrazu w zdaniu (przygotowanie do rozbioru zdania)
Wzbogacanie słownictwa. Doskonalenie czytania ze zrozumieniem. Rozwijanie kreatywności słownej. Dostarczanie okazji do analizy języka i myśli	6. Studium słowa	Tworzenie wyrazów, rodziny wyrazowe, przeciwieństwa, obszary językowe, tworzenie liczby mnogiej, homonimy, synonimy, grupowanie według rodzaju

Źródło: B. Surma, B. Strzypek, *Program wychowawczo-dydaktyczny oparty na systemie pedagogicznym Marii Montessori, zatwierdzony przez Radę Pedagogiczną Przedszkola Integracyjnego Montessori w Krakowie*, 2000.

Na podstawie założonego programu i pracy dziecka w przedszkolach Montessori przewidywanymi osiągnięciami w obszarze edukacji językowej wynikającymi ze wskazanych zakresów są:

1. Wzbogacanie słownictwa

Dziecko:

- prawidłowo nazywa przedmioty z otoczenia, ilustracji,
- używa poznanych słów w sposób adekwatny,
- odpowiednio klasyfikuje pojęcia,
- właściwie rozumie i wykonuje polecenia,
- wyraża własne emocje, opowiada o własnych przeżyciach, tworzy historyjki, rozwiązuje zagadki,
- komunikuje się w sposób zrozumiały z rówieśnikami i osobami dorosłymi, poprawnie formułuje pytania i odpowiedzi,
- prawidłowo wyodrębnia głoski w nagłosie, śródgłosie i w wygłosie.

2. Przygotowanie do pisania

Dziecko:

- prawidłowo posługuje się narzędziami pisarskimi,
- właściwie obrysowuje figury i kreśli linie różnych kształtów w ograniczonej przestrzeni,
- wykonuje płynnie ruchy podczas kreślenia,
- tworzy wzory i obrazy graficzne,
- prawidłowo rozpoznaje litery alfabetu,
- poprawnie używa wielkich liter,
- układa wyrazy i zdania z ruchomego alfabetu.

3. Przygotowanie do czytania

Dziecko:

- prawidłowo odczytuje wyrazy i przyporządkowuje je do odpowiedniego przedmiotu lub ilustracji,
- właściwie odczytuje trudności językowe w wyrazach,
- bezbłędnie czyta proste teksty,
- chętnie słucha historyjek, opowiadań, bajek i wierszy,
- poprawnie zapamiętuje krótkie rymowanki i wierszyki.

4. Pośrednie wprowadzenie do gramatyki

- Dziecko właściwie rozumie funkcje poszczególnych części mowy (rzeczownik, przymiotnik, czasownik, przysłówki...).

5. Analiza zdań

Dziecko:

- dobrze rozumie znaczenie poszczególnych wyrazów w zdaniu,
- poprawnie formułuje zdania, stawiając poszczególne ich części w odpowiednich miejscach, we właściwej kolejności,
- bezbłędnie nazywa różne rodzaje zdań.

6. Studium słowa

Dziecko:

- chętnie analizuje budowę wyrazów,
- szuka pochodzenia nowych słów, rymów i innych zależności między słowami,
- czyta dłuższe teksty ze zrozumieniem.

Wymienione powyżej efekty wynikają z etapów rozwoju dziecka. Trzeba pamiętać, że stymulowanie rozwoju dziecka jest ważnym elementem edukacji w systemie M. Montessori. To wspomaganie wynika z obserwacji dziecka i jego własnej aktywności w przygotowanym otoczeniu. Istotne w realizacji celów jest indywidualne podejście i możliwość pracy, gromadzenia doświadczeń przez dziecko.

Zakończenie – przewodnia i integracyjna rola edukacji językowej w koncepcji M. Montessori

Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej M. Montessori opiera się na pewnych etapach związanych z rozwojem dziecka. Pierwszy to wzbogacanie słownictwa i nauka prawidłowego komunikowania się z innymi. Wśród metod stosowanych w pracy z dzieckiem wymienia się poznawanie i nazywanie przedmiotów z otoczenia, które stopniowo poszerza się o otoczenie przyrodnicze (botaniczne i zoologiczne), geograficzne, geologiczne, społeczne. Edukacja językowa ściśle wiąże się z innymi obszarami wyodrębnionymi przez M. Montessori, a zwłaszcza z:

- ćwiczeniami praktycznego życia – (dziecko nazywa czynności, których się uczy (przesypywanie, przelewanie, zapinanie, otwieranie, zamiatanie, mycie itp.), przedmioty i narzędzia, które mu służą do ich wykonania,
- ćwiczeniami do rozwoju zmysłów – poznawanie i nazywanie właściwości przedmiotów (np. wielkość, grubość, ciężar, długość, temperatura, intensywność barw, itp.), stopniowanie przymiotników,
- matematyką – nabywanie języka matematycznego,
- wychowaniem kosmicznym – poznawanie świata w szerokim ujęciu poprzez obserwowanie i eksperymentowanie, gromadzenie okazów i ich nazywanie, w zwłaszcza tworzenie pojęć i ich definicji.

Przewodnia i integracyjna rola edukacji językowej najbardziej dostrzegalna jest w połączeniu z wychowaniem kosmicznym, w którym dziecko ma możliwość poszerzać swoje zainteresowania w różnych dziedzinach (fizyka, chemia, przyroda, geografia, historia...), a także dostrzegać swoją rolę w tworzeniu kultury i cywilizacji. W tym aspekcie łączy się teoria i praktyka całego systemu pedagogicznego M. Montessori.

Bibliografia

Guz S., *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, [w:] *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, pod red. S. Guz, UMCS, Lublin.

Honegger Fresco G., *Cronologia di una vita*, [w:] *Montessori perché no? Una pedagogia per la crescita*, FrancoAngeli, Mediolan 2000.

Montessori M., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Mediolan 1992.

Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Mediolan 1992.

Montessori M., *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Mediolan 1993.

Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Mediolan 1992.

Montessori M., *Wychowujcie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat?*, [w:] *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, pr. zb. pod red. B. Surmy, Palatum-Ignatianum, Łódź- Kraków 2009.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2000, cz. 1.

Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008.

Żebrowska M., *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, PWN, Warszawa 1975.

Streszczenie:

Edukacja językowa pełni szczególną funkcję w koncepcji pedagogicznej M. Montessori. W swoich rozważaniach na temat rozwoju dziecka autorka wiele miejsca poświęca ukazaniu, w jaki sposób dziecko nabywa umiejętność mówienia i komunikowania się z otoczeniem. Podkreśla też znaczenie języka w kształtowaniu osobowości dziecka oraz całych społeczeństw, ich kultury i cywilizacji. Celem artykułu jest przybliżenie teoretycznych i metodycznych podstaw edukacji językowej oraz ukazanie jej przewodniej i integracyjnej roli w koncepcji pedagogicznej M. Montessori. W pierwszych punktach tego artykułu ukazuję podstawy filozoficzne, psychologiczne i metodyczne systemu pedagogicznego M. Montessori, a następnie przedstawiam cele, treści i sposoby ich realizacji w przedszkolu.

Z teorii

Słowa kluczowe: edukacja językowa, pedagogika Marii Montessori

Language Education in pedagogical concept of Maria Montessori

Summary:

Language Education plays a special role in the concept of Maria Montessori teaching. In her deliberations on child development the author devotes much space to show how the child acquires the ability to speak and to communicate with the environment. She also emphasizes the importance of language in shaping child's personality as well as in shaping whole societies and their culture and civilization.

The aim of this paper is to present theoretical and methodological foundations of language education and to present its leading and integrating role in the concept of Montessori teaching. In the first sections of the article I present philosophical, psychological and methodological foundations of Montessori educational system, and then I turn to the objectives, content and methods of implementation in kindergarten.

Key words: language education, pedagogy of Maria Montessori

Magdalena Marchewka
Sylwia Mistela
Paulina Niemiec
Jadwiga Niemiec-Skrzętowska
Sylwia Nowak
Monika Obrochta

Scenariusz zajęć zintegrowanych w klasie I, Dookoła biało

I. Temat bloku: Dookoła biało

II. Temat dnia: Hu hu ha nasza zima zła?

III. Cele:

A. Ogólne

- rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się na określony temat,
- wdrażanie do kształtnego pisania liter,
- doskonalenie pisania w zakresie poznanych liter,
- rozwijanie umiejętności dodawania w zakresie 10,
- porównywanie i porządkowanie wielkości,
- zapoznanie ze zjawiskami atmosferycznymi i zmianami dokonującymi się w przyrodzie zimą,
- odtwarzanie z pamięci poznanej piosenki wraz z jej interpretacją ruchową.
- wypowiedzenie się w wybranych technikach plastycznych lub przestrzennych, jeżeli pogoda pozwoli,
- zaznajomienie z niebezpieczeństwami, jakie niesie z sobą zimowa aura.

Z praktyki

B. Operacyjne

Uczeń:

- zna datę rozpoczęcia kalendarzowej zimy,
- wymienia charakterystyczne cechy zimy,
- pisze małą i wielką literę „z”, „Z”,
- układa i pisze proste zdania,
- dodaje i odejmuje w zakresie 10,
- potrafi porównać i uporządkować przedmioty od najmniejszego do największego i odwrotnie,
- śpiewa z pamięci piosenkę *Hu hu ha nasza zima zła*,
- przedstawia ruchem ciała tekst piosenki,
- maluje krajobraz zimowy na niebieskim arkuszu papieru przy użyciu pasty do zębów,
- zna niebezpieczeństwa związane z nieodpowiednim zachowaniem w trakcie zabaw zimowych na podwórku,
- potrafi dostosować ubiór odpowiednio do pogody.

IV. Metody pracy:

- aktywizująco-twórcze (burza mózgów, zabawy ruchowe, zajęcia praktyczne, gra dydaktyczna),
- oglądowe (obserwacja w naturalnym środowisku),
- słowne (pogadanka, wyjaśnienia nauczyciela).

V. Formy pracy:

- indywidualna,
- grupowa,
- zbiorowa.

VI. Środki dydaktyczne:

- płyta CD z piosenką *Hu hu ha nasza zima zła*, odtwarzacz CD, biała pasta do zębów, niebieski arkusz papieru, ilustracje z zachowaniami w trakcie zabawy w zimie, tablica korkowa, pinezki, arkusze z krzyżówką, tekst piosenki *Hu hu ha nasza zima zła*, arkusze z pytaniami na temat niebezpiecznych zabaw na śniegu, różne części garderoby, rozsypanka wyrazowa.

VII. Zapis tematu do dziennika:

- Swobodne wypowiedzi dzieci na temat oznak zimy. Kształtne pisanie małej i wielkiej litery „z”, „Z”. Ćwiczenia w pisaniu poznanych wcześniej liter. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 10. Śpiewanie z pamięci piosenki *Hu hu ha nasza zima zła* wraz z jej ruchową interpretacją. Poznanie zjawisk atmosferycznych i niebezpieczeństw związanych z zimową pogodą. Malowanie krajobrazu zimowego.

Przebieg zajęć

CELE OPERACYJNE	ŚRODKI DYDAKTYCZNE	ZADANIA DLA UCZNIÓW	PYTANIA PROBLEMOWE STAWIANE UCZNIOM	OBSZAR EDUKACJI
uczeń		uczniowie		
Śpiewa piosenkę <i>Hu hu ha nasza zima zła</i> i przedstawia ruchem ciała tekst piosenki.	Odtwarzacz CD, płyta z piosenką <i>Hu hu ha nasza zima zła</i>	Poznają i śpiewają piosenkę <i>Hu hu ha nasza zima zła</i> , starając się jej tekst zinterpretować ruchowo.		Edukacja muzyczna
Wymienia charakterystyczne cechy zimy. Zna niebezpieczeństwa związane z nieodpowiednim zachowaniem w trakcie zabaw zimowych na podwórku.	Załącznik nr 1	Swobodnie wypowiadają się na temat zimy oraz skutków nieodpowiedniego zachowania podczas zabaw zimowych.	<ul style="list-style-type: none"> – Kiedy rozpoczyna się kalendarzowa zima? – Jaki kolor kojarzy ci się z zimą? – Jaka pogoda panuje w zimie? – W jakie zabawy można bawić się zimą? – Na co trzeba uważać w trakcie zabaw na śniegu? – Gdzie bezpiecznie urządzić ślizgawkę? – Dlaczego nie wolno jeździć na łyżwach lub chodzić po zamrzniętych stawach i rzekach? – Na co trzeba uważać w trakcie zabaw na lodzie? – Dlaczego nie wolno rzucać śnieżkami w stronę samochodów? 	Edukacja polonistyczna, edukacja przyrodnicza

Z praktyki

			– Jak należy się ubierać zimą?	
Pisze małą i wielką literę „z”, „Z”. Pisze proste zdania.	Zeszyt do kaligrafii Rozsypanka wyrazowa Załącznik nr 2	Pisz małą i wielką literę „z”, „Z” Uczniowie układają z rozsypanki wyrazowe zdania i zapisują je w zeszycie.		Edukacja polonistyczna
Potrafi dostosować ubiór do pogody.	Części garderoby	Ubierają żywego manekina, wymieniając części garderoby niezbędne w zimie.	– Czy zimą jest ciepło czy zimno? – Jakie części garderoby należy założyć, żeby nie zmarznąć?	Edukacja zdrowotna, edukacja przyrodnicza
Bezpiecznie bawi się na śniegu i lodzie.		Bezpiecznie bawią się na podwórku.		Edukacja przyrodnicza, wychowanie fizyczne
Dodaje i odejmuje w zakresie 10. Porównuje i porządkuje wielkości.	Kule śniegowe (bałwan), śnieżki Załącznik nr 4 Karta pracy nr 1	Lepią bałwana, dodając do siebie liczbę kul śniegowych i porządkując je od najmniejszej do największej i odwrotnie. Wykonują działanie dodawania i odejmowania na ulepionych śnieżkach.	– Z ilu kul śniegowych składa się bałwan? – Która z kul jest największa, która mniejsza, która najmniejsza?	Matematyka
Maluje krajobraz zimowy.	Niebieski arkusz papieru, biała pasta do zębów	Malują krajobraz zimowy zaobserwowany w trakcie wyjścia na podwórko.	– W jakim kolorze będzie krajobraz zimowy?	Edukacja plastyczna

Podsumowanie zajęć:

– Nauczyciel rozkłada kilka ilustracji z bezpiecznym i niebezpiecznym zachowaniem dzieci w trakcie zabaw na śniegu (załącznik nr 3).

– Wywołane przez nauczyciela dzieci otrzymują ilustrację, opowiadają, co się na niej znajduje i odpowiadają na pytanie „czy takie zachowanie jest bezpieczne?” oraz uzasadniają swoją odpowiedź (załącznik nr 3).

– Przypinają ilustrację pinezką do tablicy korkowej odpowiednio w rubryce „Tak” lub „Nie”.

– Po zakończeniu zadania nauczyciel rozdaje arkusze z krótką krzyżówką, którą wspólnie rozwiązują.

Co musi znajdować się na głowie w trakcie zimowych mrozów?

Jaki kolor jest charakterystyczny w krajobrazie zimowym?

Co szczypie w nos w trakcie zimowych spacerów?

Lepimy go z trzech kul śniegowych.

C Z A P K A

B I A Ł Y

M R Ó Z

B A Ł W A N

– Czy zima jest naprawdę zła? Uzasadnij swoją odpowiedź.

– Rozdanie arkuszy z tekstami piosenki *Hu hu ha nasza zima zła* i zaśpiewanie jej na zakończenie.

Ocena aktywności uczniów

W trakcie zajęć najbardziej aktywni uczniowie otrzymują papierowe uśmiechnięte śnieżynki. Następuje także ocena ustna dzieci przez nauczyciela.

Zadanie pracy domowej

Naucz się na pamięć tekstu piosenki *Hu hu ha nasza zima zła* i odśpiewaj w nim wszystkie wyrazy z literą „z”, „Z”.

Z praktyki

Załącznik nr 1

$$1 + 3 = \text{snowflake} + 2 \text{ snowflake} + 1 \text{ snowflake} + 2 =$$

$$8 - 1 = \text{snowflake} - 3 \text{ snowflake} - 2 \text{ snowflake} - 1 =$$

Odpowiedz na pytania wesołego bałwanka...

Czym grozi
urządzenie
ślizgawki
na chodniku?



Co może się stać,
gdy będziesz rzucać
śnieżkami w stronę
samochodów?

Dlaczego na trasie
do zjazdu na saneczkach
lub nartach
nie może być drzew?

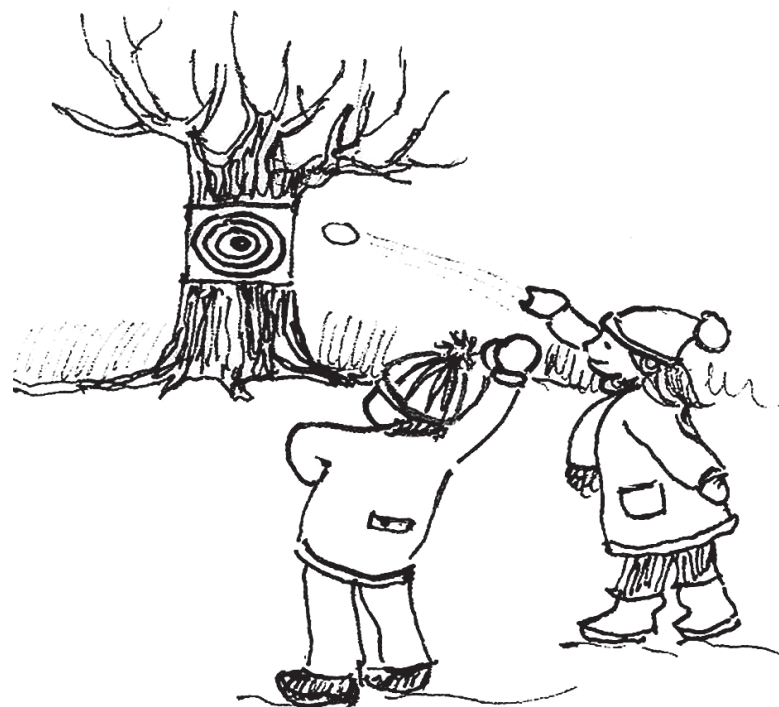


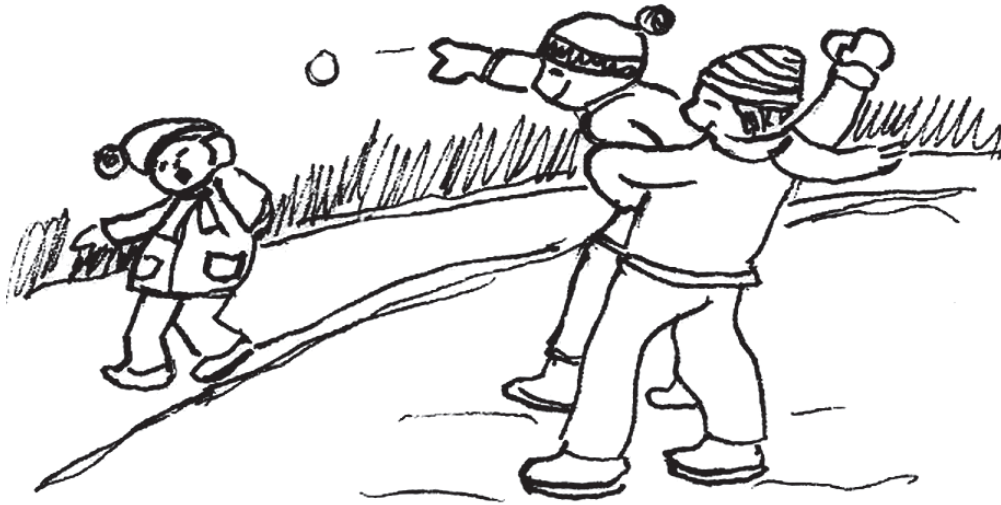
Załącznik nr 2

Lubimy
na
zabawy
śniegu.
zimowe

Z praktyki

Załącznik nr 3





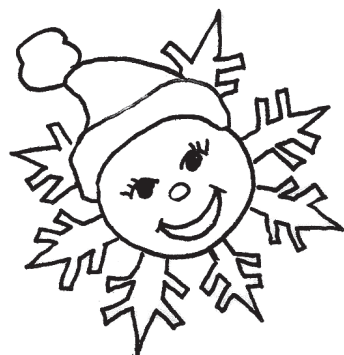
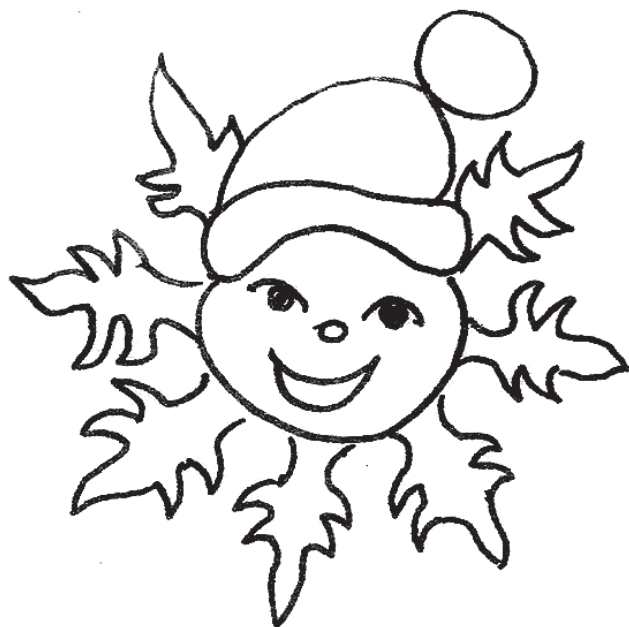
Z praktyki





Z praktyki

Załącznik nr 4



Agnieszka Kogut
Olga Kogut
Janusz Łata
Monika Michalewska

Scenariusz zajęć zintegrowanych w klasie III, Jesień wokół nas

I. Temat bloku: Jesień wokół nas

II. Temat dnia: Na straganie warzywnym

III. Cele:

A. ogólne

- doskonalenie techniki czytania z podziałem na role,
- utrwalanie umiejętności wyszukiwania rymów w wierszu,
- rozwijanie techniki ważenia i rozumienia miar,
- kształtowanie sprawności rozwiązywania zadań tekstowych,
- rozwijanie zdolności twórczych i plastycznych,
- wdrażanie do rozumienia korzystnego wpływu warzyw na życie

człowieka.

B. operacyjne

Uczeń:

- czyta wiersz Jana Brzechwy *Na straganie* z podziałem na role,
- wyszukuje w teście i tworzy własne rymy,
- pisze ze słuchu parę wyrazów,
- waży warzywa z użyciem wagi i odważników, zapisuje miary wagi,
- rozwiązuje zadania tekstowe wymagające wykonania jednego działania,
- znajduje miejsce warzyw w piramidzie żywienia,
- wymienia witaminy znajdujące się w warzywach i zna ich korzystny wpływ na zdrowie,
- rysuje i koloruje warzywa, tworząc papierowe rekwizyty do inscenizacji,
- przedstawia wiersz w formie inscenizacji.

Z praktyki

IV. Metody pracy:

- aktywizujące (drama),
- oglądowe (pokaz, pomiar),
- słowne (praca z tekstem, pogadanka).

V. Formy pracy:

- indywidualna,
- zbiorowa,

VI. Środki dydaktyczne:

– tekst wiersza Jana Brzechwy *Na straganie*, waga, odważniki, warzywa (marchewka, kapusta, kalarepa, groch, ziemniak, pietruszka, cebula, burak), karty pracy do działań matematycznych, karta pracy – labirynt, model piramidy żywienia, klej, kredki, nożyczki, papier, patyczki drewniane.

VII. Zapis tematu do dziennika:

– Zapoznanie z tekstem i czytanie z podziałem na role wiersza *Na straganie*. Wyszukiwanie i tworzenie rymów. Ważenie i zapisywanie miar. Rozwiązywanie zadań tekstowych. Omówienie piramidy żywienia. Projektowanie i wykonywanie rekwizytów do inscenizacji. Inscenizacja wiersza.

CELE OPERACYJNE	ŚRODKI DYDAKTYCZNE	ZADANIA DLA UCZNIÓW	PYTANIA PROBLEMOWE STAWIANE UCZNIOM	OBSZAR EDUKACJI
uczeń		uczniowie		
Słucha wiersza i odpowiada na pytania nauczyciela.	Wiersz Jana Brzechwy <i>Na straganie</i>	Słuchają czytanego tekstu, odpowiadają na pytania nauczyciela. Zgłaszają się do wybranych przez siebie ról.	– Gdzie kupujemy warzywa? – Jakie warzywa leżały na straganie? – Co robiły warzywa? – Czy kłócąc się, można rozwiązać problem?	Edukacja polonistyczna, edukacja przyrodnicza

Czyta cicho, ze zrozumieniem.	Wiersz Jana Brzechwy <i>Na straganie</i>	Czytają tekst cicho, podkreślają ołówkiem swój fragment zgodnie z podziałem na role.		Edukacja polonistyczna
Czyta z podziałem na role.	Wiersz Jana Brzechwy <i>Na straganie</i>	Czytają tekst z podziałem na role.		Edukacja polonistyczna
Wyszukuje rymy w tekście.	Wiersz Jana Brzechwy <i>Na straganie</i>	Wyszukują, podkreślają i odczytują rymujące się wyrazy.	– Gdzie znajdują się rymy w wierszu?	Edukacja polonistyczna
Tworzy własne rymy i zapisuje je.		Wymyślają i zapisują własne propozycje rymów, notują najciekawsze rymy do zeszytu.	– Jakie rymy ułożyliście? – Które rymy podobały wam się najbardziej?	Edukacja polonistyczna
Waży warzywa.	Waga, odważniki, karta pracy nr 1	Ważą warzywa, odczytują ciężar i zapisują go w zeszycie z uwzględnieniem miar.	– Które warzywo jest największe, a które najmniejsze? – Które warzywo jest cięższe: marchew czy pietruszka, ziemniak czy burak, cebula czy marchew? – Z jakimi figurami geometrycznymi kojarzą wam się przedstawione warzywa?	Edukacja matematyczna

Z praktyki

Rozwiązuje zadania tekstowe wymagające wykonania jednego działania.	Karta pracy nr 2	Rozwiązują zadania tekstowe, wyszukują w tekście dane i szukane, formułują odpowiedzi do zadań, dodają i odejmują w zakresie 100.		Edukacja matematyczna
Wskazuje miejsce warzyw w piramidzie żywienia.	Model piramidy żywienia	Wyszukują miejsce warzyw w piramidzie żywienia.	– Dlaczego należy jeść dużo warzyw? – Jakie znaczenie ma uprawa warzyw?	Edukacja przyrodnicza, edukacja zdrowotna
Wymienia witaminy znajdujące się w poszczególnych warzywach. Zna korzystny wpływ witamin na zdrowie człowieka.	Karta pracy nr 3	Dopasowują witaminy do warzywa i odczytują je, omawiają korzystny wpływ witamin na zdrowie.	– Jaka witamina znajduje się w marchwi, a jaka w kapuście?	Edukacja przyrodnicza, edukacja zdrowotna
Rysuje i koloruje warzywa. Tworzy rekwizyty do inscenizacji.	Kartki z bloku technicznego, kredki, patyczki, klej, taśma przylepna, pokolorowane warzywa	Wykonują pracę plastyczną polegającą na narysowaniu warzywa i pokolorowaniu go, wycinają pokolorowane warzywa.		Edukacja plastyczna
Wciela się w rolę w trakcie inscenizacji.	Samodzielnie przygotowane papierowe kukielki warzywne	Biorą aktywny udział w inscenizacji wiersza, odgrywają swoją rolę.	– Jak czuliście się w roli aktorów?	Edukacja plastyczna, edukacja polonistyczna
Śpiewa piosenkę <i>Witaminki</i>	Płyta CD z piosenką	Śpiewają grupowo piosenkę.		Edukacja muzyczna

Podsumowanie zajęć:

- Dlaczego nie warto się kłócić?
- W jakich jednostkach wyrażamy wagę?
- Dlaczego należy często spożywać warzywa ?

Ocena aktywności uczniów:

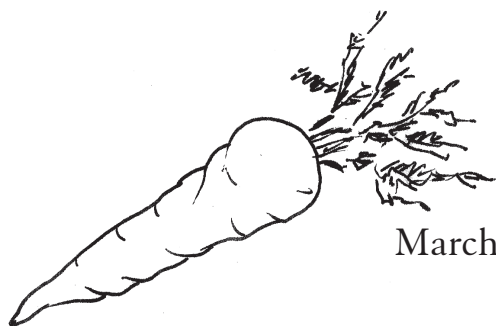
Dzieci za udział w zajęciach i właściwe zachowanie się otrzymują marchewki. Najbardziej aktywnym uczniom nauczyciel wręcza uśmiechnięte buźki.

Zadanie pracy domowej:

Wspólnie z rodziną przygotuj sałatkę warzywną i przynieś na następne zajęcia jej przepis.

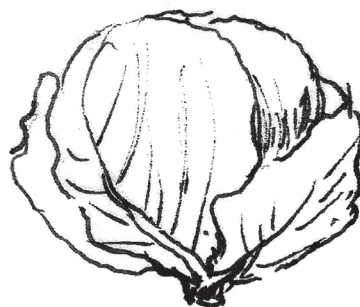
Karta pracy nr 1

Zważ warzywa oraz wpisz wynik w puste miejsce.



Marchew waży

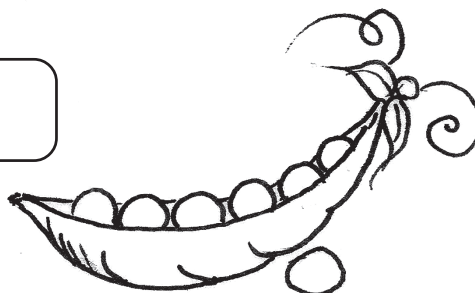
Kapusta waży



Kalarepa waży

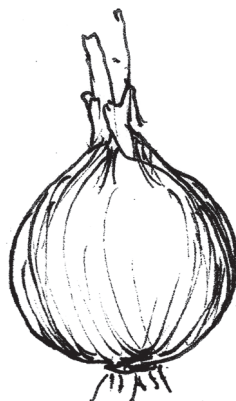
Z praktyki

Groch waży



Ziemniak waży

Pietruszka waży



Cebula waży

Burak waży



Karta pracy nr 2
Rozwiąż zadania tekstowe.

Zadanie 1

Tata poszedł na zakupy. Na targu kupił 4 kg ziemniaków, 1 kg marchwi, 2 kg cebuli, 1 kg pietruszki oraz 3 kg kapusty. Ile wszystkich warzyw kupił tata?



Rozwiązanie

Odpowiedź

.....
.....
.....

Z praktyki

Zadanie 2

Mama zrobiła 53 słoiki surówki warzywnej. Dała babci 21 słoików. Ile słoików surówki warzywnej zostało mamie?

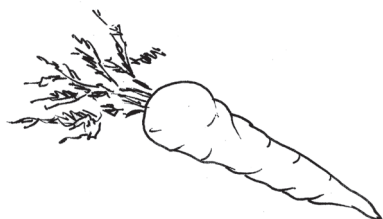


Rozwiązanie

Odpowiedź

.....
.....
.....

Karta pracy nr 3
Połącz symbol witaminy z odpowiednim warzywem.



A

B1

B5

E

B9

Aleksandra Czubaj
Anna Goraj
Emilia Byrska
Bogusława Cefal
Marta Bębenek
Anna Świeboda

Scenariusz zajęć zintegrowanych w klasie III, Zima wśród nas

I. Temat bloku: Zima wśród nas

II. Temat dnia: Święta tuż, tuż

III. Cele:

A. Ogólne

- doskonalenie umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem,
- wdrażanie do korzystania z ćwiczeń w formie ustnej i pisemnej,
- kształtowanie dokonywania pomiarów,
- wdrażanie do samodzielnego liczenia w zakresie 100,
- projektowanie prostych form użytkowych z określonych materiałów,
- wspólne śpiewanie kolęd.

B. Operacyjne

Uczeń:

- rozumie przeczytany tekst,
- wymienia tradycje bożonarodzeniowe na podstawie czytanki

- swobodnie wypowiada się na temat świąt w swoim domu,
- wie, jaka jest rola tradycji,
- samodzielnie zredaguje życzenia świąteczne,
- ćwiczy zasady pisowni wielkiej litery i zwrotów grzecznościowych,
- dodaje i odejmuje w pamięci w zakresie 100,
- porównuje wyniki pomiarów z użyciem znaków $<$, $>$, $=$,
- wykorzystuje znane mu techniki plastyczne do wykonania kartki świątecznej,
- śpiewa nowo poznaną kolędę *Przybieżeli do Betlejem*.

IV. Metody pracy:

- aktywizujące,
- oglądowe (elementy pomiaru),
- słowne (pogadanka, praca z tekstem).

V. Formy pracy:

- indywidualna,
- zbiorowa.

VI. Środki dydaktyczne:

- ilustracje ze zwyczajami świątecznymi, blok techniczny, papier kolorowy, kredki, farby, wata, pasta do zębów, klej, tekst kolędy *Przybieżeli do Betlejem*, radio, płyta z kolędą.

VII. Zapis tematu do dziennika:

- Swobodna wypowiedź dzieci na temat świąt Bożego Narodzenia. Poznawanie tradycji świątecznych. Redagowanie tekstu życzeń świątecznych. Porównywanie liczb za pomocą znaków $<$, $>$, $=$. Dodawanie w zakresie 100. Wykonywanie prac plastycznych. Śpiewanie kolędy *Przybieżeli do Betlejem*.

Z praktyki

CELE OPERACYJNE	ŚRODKI DYDAKTYCZNE	ZADANIA DLA UCZNIÓW	PYTANIA PROBLEMOWE STAWIANE UCZNIOM	OBSZAR EDUKACJI
uczeń		uczniowie		
Potrafi swobodnie wypowiedzieć się na temat świąt Bożego Narodzenia w swoim domu. Wymienia tradycje bożonarodzeniowe pielęgnowane w domu.	Ilustracje przedstawiające różne zwyczaje świąteczne	Wypowiadają się na temat tradycji świątecznych w ich domach. Zapisują trzy ulubione tradycje świąteczne w zeszycie.	<ul style="list-style-type: none"> – W jakich przygotowaniach przedświątecznych lubicie pomagać rodzicom? – Jaka jest wasza ulubiona tradycja świąteczna? – Z kim spędzacie święta Bożego Narodzenia? – Wyjeżdżacie do rodziny na święta? – Dlaczego tak ważne jest podtrzymywanie tradycji? 	Edukacja polonistyczna
Cicho czyta i rozumie przeczytany tekst. Odpowiada na pytania zadane przez nauczyciela.	Tekst E. Stójowa <i>Wigilia</i>	Czytają cicho tekst. Odpowiadają na pytania.	<ul style="list-style-type: none"> – O jakich tradycjach świątecznych jest mowa w tekście? – Jakie tradycje wymienione w tekście nie są przez was obchodzone? – Jakie wigilijne potrawy zostały wymienione w opowiadaniu? – Jakie potrawy znajdują się na waszym stole wigilijnym? 	Edukacja polonistyczna

Potrafi ułożyć życzenia świąteczne z rozsypanki wyrazowej.	Karta pracy nr 1	Uczą się samodzielnie redagować życzenia świąteczne. Odczytują tekst życzeń.	– Do kogo wysyłamy kartki świąteczne? – Od czego zaczynamy pisać życzenia świąteczne? – Co powinno znaleźć się na końcu życzeń?	Edukacja polonistyczna
Ćwiczy zasady pisowni wielkiej litery, stosowanie zwrotów grzecznościowych.		Utrwalają zasady pisowni.	– Jakimi literami zapisujemy nazwy świąt? – O czym powinniśmy pamiętać, pisząc życzenia?	Edukacja polonistyczna
Dodaje i odejmuje w pamięci w zakresie 100.	Karta pracy nr 2	Rozwiązują zadania tekstowe. Dodają i odejmują w pamięci w zakresie 100.		Edukacja matematyczna
Porównuje wyniki pomiarów z użyciem znaków <, >, =.	Karta pracy nr 3	Porównują liczby za pomocą znaków <, >, =.		Edukacja matematyczna
Wykorzystuje znane mu techniki plastyczne do wykonywania kartki.	Blok, papier kolorowy, klej, nożyczki, farby, wata, bibuła, pasta do zębów	Projektują wymyśloną przez siebie kartkę świąteczną. Wykonują kartki świąteczne z wybranych przez siebie materiałów.		Edukacja plastyczna

Z praktyki

Samodzielnie przepisuje treść wcześniej ułożonych przez siebie życzeń.	Kartka świąteczna, kolorowe długopisy, tekst życzeń	Przepisują zredagowane życzenia na swoje kartki świąteczne.		Edukacja polonistyczna
Śpiewa nowo poznany tekst kolędy <i>Przybieżeli do Betlejem.</i>	Tekst kolędy, radio, płyta z kolędą	Uczą się kolędy, wspólnie śpiewają.		Edukacja muzyczna

Podsumowanie zajęć:

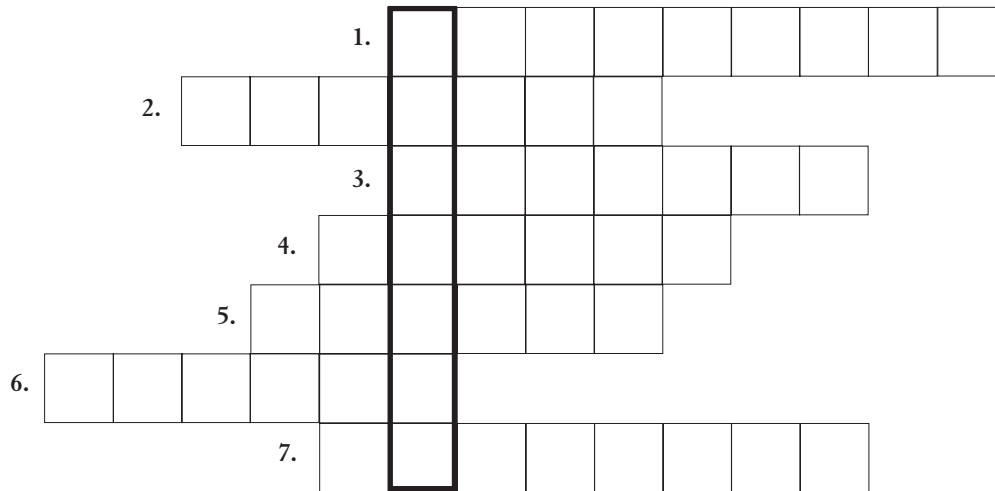
1. Rozwiążcie krzyżówkę (załącznik nr 1).
2. Wypełnijcie luki w podanym tekście (załącznik nr 2).
3. Zaznaczcie obrazki przedstawiające dania wigilijne (załącznik nr 3).
4. Wykonajcie działania w pamięci (karta pracy nr 4 i 5).
5. Zaśpiewajmy kolędę.

Ocena aktywności uczniów na zajęciach

Zadanie domowe:

Pokolorujcie choinkę (załącznik nr 4)

Załącznik nr 1
Rozwiąż krzyżówkę.



1. Inaczej kolacja wigilijna.
2. Drzewo z gwiazdą na czubku.
3. Wypatrujemy jej przed rozpoczęciem wigilijnej kolacji.
4. Chowamy pod obrus świąteczny.
5. Śpiewamy je w domu z rodziną i w kościele.
6. Migają na choince.
7. Msza św. o północy.

Z praktyki

Załącznik nr 2
Wypełnij luki w podanym tekście.

Do wigilijnego stołu zasiadamy, gdy na
niebie zabłyśnie
..... Pod białym
....., którym nakryty jest stół,
znajduje się
Do stołu zasiada cała.....,
zostawiając jedno
Przed rozpoczęciem kolacji wszyscy łamią
..... i składają sobie.....
Na kolacji wigilijnej podaje się tradycyjne
potrawy, takie jak.....,
.....,
.....
O północy wszyscy idziemy na.....
.....

Karta pracy nr 1
Ułóż życzenia świąteczne.

Kochana Babciu
dużo zdrowia,
Niech Nowy Rok
dużo prezentów pod choinką.
szczęścia,
Z okazji zbliżających się
życzę Ci
Świąt Bożego Narodzenia
Twój kochany wnuczek
i spełni
przyniesie same radosne dni
Twe marzenia.

Z praktyki

Karta pracy nr 2

Oblicz działania. Literę odpowiadającą wynikowi wstaw w tabelę i odczytaj hasło.

R

$21 + 76 =$

O

$98 - 7 =$

N

$88 + 12 =$

B

$47 - 10 =$

A

$90 - 38 =$

E

$99 - 50 =$

Ż

$42 + 36 =$

I

$74 - 44 =$

D

$62 - 14 =$

Z

$95 - 32 =$



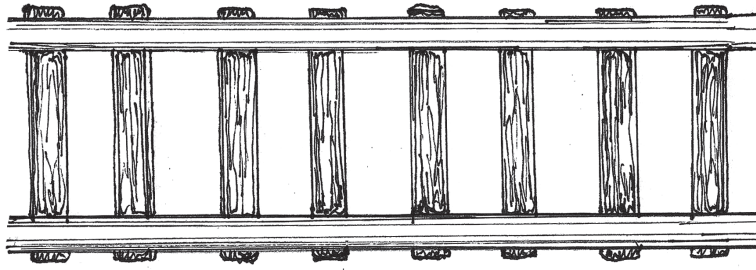
37	91	78	49

100	52	97	91	48	63	49	100	30	49

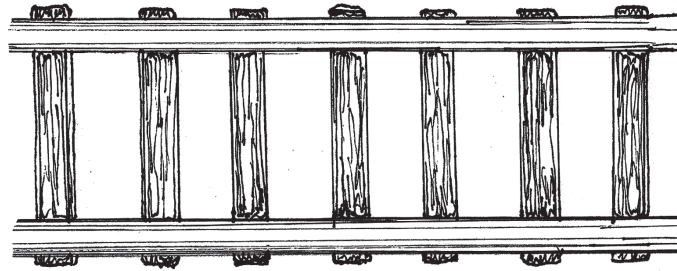
106

Karta pracy nr 3
Rozwiąż zadanie przy użyciu linijki.

Tomek i Jaś dostali pod choinkę kolejkę. Kolejka Tomka składała się z 6 elementów o pewnej długości każdy, natomiast kolejka Jasia – z 7 elementów o pewnej długości. Oblicz długość kolejki Tomka i Jasia.



Element z kolejki Tomka:



Element z kolejki Jasia:

Długość kolejki Tomka:

.....

Długość kolejki Jasia:

.....

Porównaj przy użyciu znaków $<$, $>$, $=$, która kolejka jest dłuższa.

.....

Odpowiedź:

.....

.....

Z praktyki

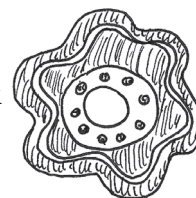
Karta pracy nr 4
Rozwiąż zadanie.

Babcia Marysia upiekła 2 blaszki ciasteczek



Na jednej było 30 ciasteczek a na drugiej o 20 więcej. Póź-

niej postanowiła upiec jeszcze 3 blaszki ciasteczek

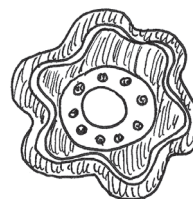


po 15 ciasteczek na każdej blaszce. Ile babcia upiekła

ciasteczek



a ile



?

Ile było wszystkich ciasteczek?

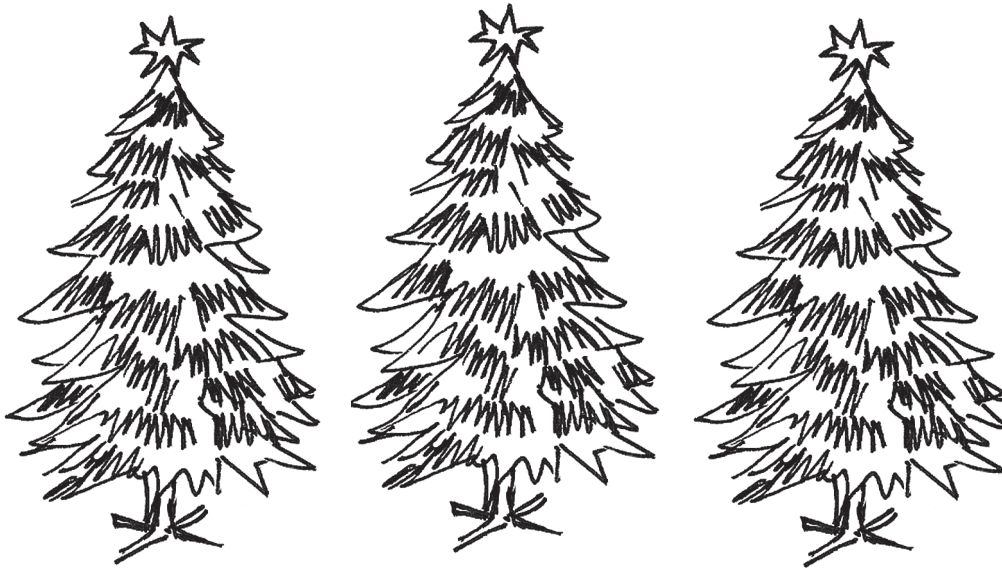
Dane:

Szukane:

Rozwiązanie

Odpowiedź:

Karta pracy nr 5
Rozwiąż zadanie tekstowe.



Były trzy choinki. Na pierwszej choince wisiało 26 bombek, na drugiej o 6 bombek więcej niż na choince pierwszej, zaś na choince trzeciej o 18 bombek mniej niż na choince pierwszej i drugiej łącznie. Ile bombek jest na choince drugiej i trzeciej? Ile bombek jest łącznie na wszystkich choinkach?

Rozwiązanie:

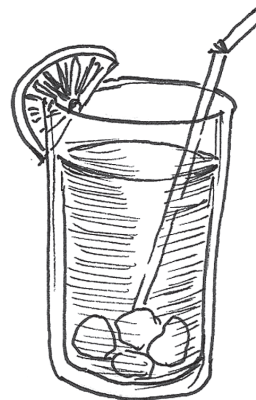
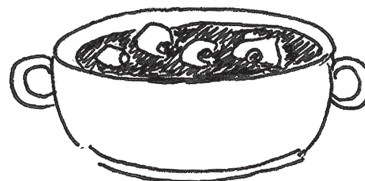
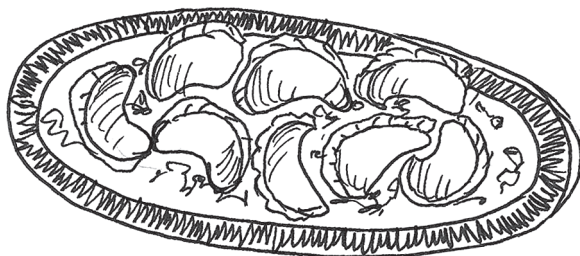
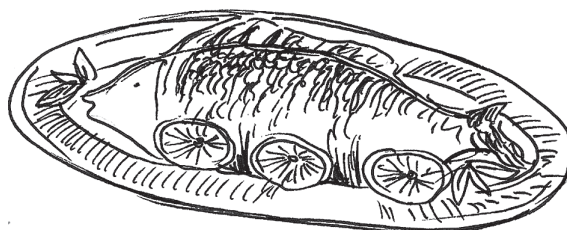
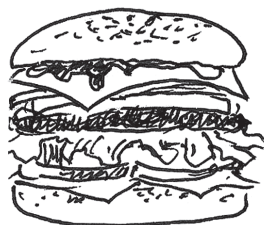
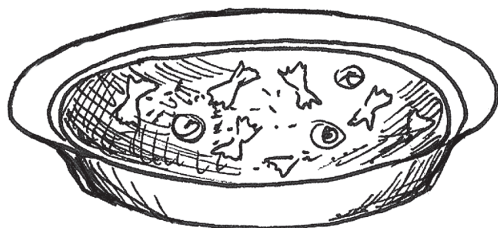
Odpowiedź na pytanie 1:.....
.....
.....

Odpowiedź na pytanie 2:.....
.....
.....

Z praktyki

Załącznik nr 3

Zaznaczcie obrazki przedstawiające dania wigilijne.



Załącznik nr 4



Michał i Katarzyna Napierała

Przedszkole i żłobek Montessori w Pobiedziskach

Od 2006 roku w Pobiedziskach koło Poznania prowadzimy placówkę montessoriańską, w której obecnie funkcjonuje już nie tylko przedszkole, ale także żłobek, a we wrześniu 2012 roku planujemy otworzyć szkołę. Swoje dzieci powierza nam obecnie 40 rodzin. Montessori jest naszą pasją i wyzwaniem. W koncepcji Marii Montessori znaleźliśmy odpowiedzi na wiele nurtujących nas pytań i problemów, utwierdziliśmy się we wcześniejszych przemyśleniach i przekonaniach. Zdajemy sobie sprawę, że głównym celem wychowania jest zapewnienie jak najlepszych warunków do rozwoju najmłodszych pokoleń i przygotowanie ich do życia we współczesnym świecie. Montessori przygotowuje właśnie do życia, ponieważ:

- uczy dziecko zachowań społecznych,
- rozwija w dzieciach samodzielność, samokontrolę oraz poczucie odpowiedzialności za siebie,
- uczy, jak się uczyć, robiąc prawdziwe rzeczy w prawdziwym świecie – uczenie się przez doświadczenie,
- akceptuje dziecko takim, jakie ono jest,
- zachęca dzieci do myślenia, dzieci zdobywają wiedzę we własny sposób,
- kultywuje kreatywność i oryginalność,
- pomaga opanować umiejętności i wiedzę stanowiące podstawę kultury i technologii.

Dziecko w Naszym Przedszkolu zdobywa umiejętności społeczne, podejmowania decyzji i działania w zespole, poczucie własnej wartości, pewności siebie i sukcesu na miarę swojego wieku.

Dziecko osiąga powyższe umiejętności dzięki codziennym zajęciom, w których uczestniczy w przedszkolu. Należą do nich: praktyczne ćwiczenia dnia codziennego, sensoryka, matematyka, język polski i angielski, kultura (geografia, historia, biologia, zoologia), katecheza oparta na

koncepcji Katechezy Dobrego Pasterza, zajęcia muzyczne i plastyczne.

Poza codziennym harmonogramem zajęć dzieci uczestniczą w projektach dydaktycznych realizowanych przez Nasze Przedszkole. Należą do nich m.in:

- Projekty realizowane we współpracy z Wielkopolskim Parkiem Etnograficznym w Dziekanowicach – czyli z muzeum położonym na wolnym powietrzu, w którym znajdują się przede wszystkim przedmioty związane z życiem i działalnością mieszkańców wsi i miasteczek z obszaru Wielkopolski historycznej. Podczas wizyty w skansenie dzieci z Naszego Przedszkola mają okazję uczestniczyć w zajęciach praktycznych dnia codziennego, jak np. kiszzenie kapusty.



Arboretum Kórnik

- Projekty związane z poznawaniem historycznych miejsc – Wycieczka Szlakiem Piastowskim. Jedną z jego atrakcji są pozostałości średniowiecznego grodu na wyspie jeziora Lednica zwanego Lednicą lub Ostrowem Lednickim. Miejsce to związane jest z czasami panowania pierwszych władców z polskiej dynastii piastowskiej, Mieszkiem I i Bolesławem Chrobrym i uważane jest za jeden z pomników polskiej historii.



Lednica

Z wizytą w...



Wycieczka do Torunia

- Co roku organizujemy wycieczkę do Arboretum w Kórniku, podczas której dzieci biorą udział w tzw. zielonej lekcji mającej na celu zainteresować je otaczającą nas przyrodą oraz jej różnorodnością, pomóc im zrozumieć cykl życiowy roślin oraz poznać gatunki roślin występujące w ogrodzie dendrologicznym.

- Projekty związane ze zwiedzaniem polskich miast, np. wycieczka do Torunia. Jazda pociągiem, przesiadki na dworcu, spacer po Toruniu i wizyta w planetarium to dla dzieci bardzo ekscytujące przeżycia, dzięki którym zdobywają szereg nowych umiejętności pomagających im przygotować się do kolejnych wyzwań.

- Projekty regionalne jak np. tygodniowy pobyt dzieci wraz z rodzicami w Tatrach. Udało się nam zrealizować wszystkie założenia projektu: podróż pociągiem w kuszetce, dzieci nauczyły się jeździć na nartach, a zakończeniem kursu był udział w zawodach narciarskich w slalomie, dzieci i wychowawcy złożyli wizytę w góralskiej szkole i wzięli udział z uczniami z Małego Cichego we wspólnej lekcji o tematyce regionalnej, podczas której utrwalili zdobytą wcześniej wiedzę związaną ze zwyczajami, strojami i muzyką góralską, wspólna



Rajd rowerowy



Rajd rowerowy



Projekt regionalny – Tatry

wycieczka na Gubałówkę i do Zakopanego, kulig wieczorny z pochodniami i inne.

- Projekty związane z poznawaniem walorów przyrodniczych okolic, w jakich mieszkamy, podczas których staramy się również przybliżyć rodzicom metody pracy dzieci w Naszym Przedszkolu. W zeszłym roku był to rajd rowerowy połączony z Letnim Świętem Zmysłów.

W organizowanym przez Nasze Przedszkole rajdzie wzięło udział około kilkudziesięciu rowerzystów. Część dzieci przejechała trasę (około 20 km) na własnych rowerach, najmłodsze jednak skorzystały z pomocy swoich rodziców, którzy przewieźli je w fotelikach rowerowych.

Po przejechaniu 10 km czekała na uczestników niespodzianka, a mianowicie zajęcia pod tytułem: „Letnie Święto Zmysłów”. Ponieważ jednym z zadań pedagogiki montessoriańskiej jest kształcenie zmysłów, dzieci podczas zajęć w przedszkolu wykonują na co dzień ćwiczenia sensoryczne, które pobudzają podstawowe funkcje umysłu. Określony materiał, z którym pracuje dziecko, dotyczy zawsze jednego zmysłu, np. dziecko uczy się rozróżniać kształty, poznaje określone smaki lub koncentruje się na usłyszanym dźwięku. Chcieliśmy, aby rodzice również mieli możliwość doświadczyć podobnych wrażeń. W związku z tym na dzieci i rodziców czekało na miejscu sześć stacji związanych z określonymi zmysłami (dotyku, węchu, równowagi, wzroku, smaku i słuchu), które dostarczyły wszystkim uczestnikom wielu niesamowitych wrażeń.

We wrześniu 2012 roku otwieramy również szkołę Montessori, bowiem dostrzegamy potrzebę kontynuowania pracy wychowawczo-dydaktycznej w tym systemie.

Tatiana Konderak

Opracowanie testu ustnego z języka francuskiego na podstawie piosenki

Nauczanie języków obcych dzieci młodszych opiera się w głównej mierze na piosenkach, wyliczankach i wierszykach, gdyż wszystko, co zrytmizowane, ułatwia małym uczniom zapamiętywanie. Nauka odbywa się poprzez śpiew, gry i zabawy językowe, które angażują dziecko w proces komunikacji, a słownictwo w nich występujące stanowi podstawę różnego rodzaju zadań i ćwiczeń językowych. Na zajęciach powinna zatem dominować zabawa, która nie tylko zaspokaja wewnętrzną potrzebę ogólnej aktywności i daje możliwość ekspresji i rozładowania napięć emocjonalnych, lecz także wychodzi naprzeciw potrzebie ruchu, jak również potrzebom emocjonalno-społecznym czy poznawczym.

Dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wewnętrzną motywacją do nauki języka obcego jest głównie perspektywa dobrej zabawy w miłej, bezstresowej atmosferze u boku pogodnego i pełnego pomysłów nauczyciela. To on ma za zadanie wzbudzić u małego ucznia zainteresowanie nauczaniem, wywołać uwagę, która jest mechanizmem kontrolowania przebiegu procesów poznawczych, i stworzyć wreszcie wykreować motywację do nauki. Może to osiągnąć, używając takich ćwiczeń, które są dla dziecka atrakcyjne, czyli zgodne z jego zainteresowa-

niami i oczekiwaniami, a także dostosowane do jego wieku i możliwości rozwojowych. Zarówno wszelkiego rodzaju gry i zabawy językowe, jak i piosenki, wyliczanki, rymowanki, wierszyki czy też krótkie teksty narracyjne nadają się do tego celu doskonale. Wzbudzając pozytywne emocje i motywując dzieci do aktywnego udziału w zajęciach, mają ogromne znaczenie dla procesów postrzegania i zapamiętywania nowych treści, a te z kolei wpływają na efektywność procesów uczenia się.

Poniżej przedstawiamy propozycję testu opracowanego do piosenki *Je t'aime bien*, zaczerpniętej z metody *Le français en chantant*¹. Test taki można przygotować do każdego tekstu z piosenki, wyliczanki czy wierszyka, których uczymy na zajęciach językowych. Do jego przygotowania wykorzystujemy tekst utworu i szczegółową ilustrację jego treści, które dla przykładu również zamieszczamy poniżej.

W opracowanym teście ustnym zaproponowano pięć ćwiczeń. W pierwszym i drugim uczeń ma za zadanie wysłuchać czytanych przez nauczyciela wyrazów i postawić krzyżyk, gdy usłyszy słowo zawierające odpowiednią głoskę. W przypadku pierwszego ćwiczenia jest to „s” jak w słowie *professeur*, a w drugim ćwiczenie „d” jak w słowie *vidéo*. W trzecim ćwiczeniu należy postawić odpowiedni znak interpunkcyjny (kropkę, wykrzyknik lub pytajnik) w zależności od intonacji usłyszanej wypowiedzi. Ćwiczenie czwarte polega na zakreśleniu w każdej linijce odpowiedniego rysunku, a ćwiczenie piąte na ponumerowaniu rysunków w odpowiedniej kolejności. Warto pamiętać o przygotowaniu kartoników z liczbami od 1 do 10, oraz literami A, B, C, D i E, aby używając ich w trakcie testu, ułatwić uczniom orientację w kolejności wykonywanych ćwiczeń.

Naturalnie do takiego testu należy dzieci przygotować już w trakcie pracy z piosenką: przy rozpoznawaniu słów, które zawierają szukaną głoskę, wystarczy podczas zajęć podnosić rękę, a do zadania ze znakami interpunkcyjnymi warto przygotować dla każdego dziecka komplet trzech rysunków zawierający kropkę, wykrzyknik i pytajnik do regularnej pracy nad intonacją zdaniową. Rysunki poszczególnych fraz i wyrazów występujących w utworze (pokolorowane i zalaminowane) można wykorzystać do takich gier i zabaw, jak: *Memo*, *Ciepło-zimno*, *Co zniknęło?*, *Daj mi proszę* i wiele innych.

¹ J.-Ch. Delbende, V. Heuze, *Le français en chantant*, Didier, Paris 1992.

JE T'AIME BIEN

Moi, j'adore les motos,
Le skate, les jeux vidéo.
J'aime les sciences et le piano.

Dans la classe, tu es si loin,
Dans la cour, il y a les copains,
Mais tu sais que je t'aime bien.

Moi, j'adore la lecture,
La musique et la nature,
J'aime la danse et la peinture.

Moi, je veux être musicien,
Professeur ou bien médecin,
Chanteur ou mécanicien.

Et moi, je veux être artiste,
Être peintre ou bien flutiste,
Écrivain ou journaliste.

Tatiana Konderak
Szkoła Języków Obcych TINA

...../50

.....
Nom et prénom

TEST ORAL

pour la chanson: *Je t'aime bien*

1. Ecoute et mets une croix

1.	1.	2.	3.	4.	5.
X					

2. Ecoute et mets une croix

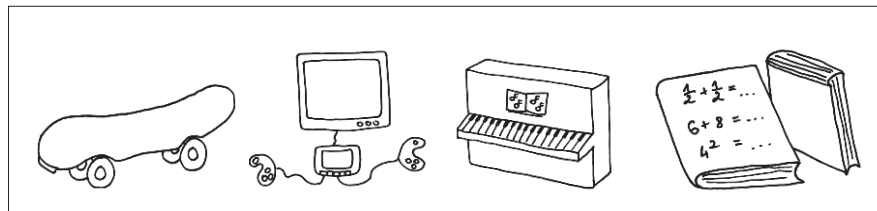
1.	2.	3.	4.	5.	6.
X					

3. Ecoute et mets : . ! ou ?

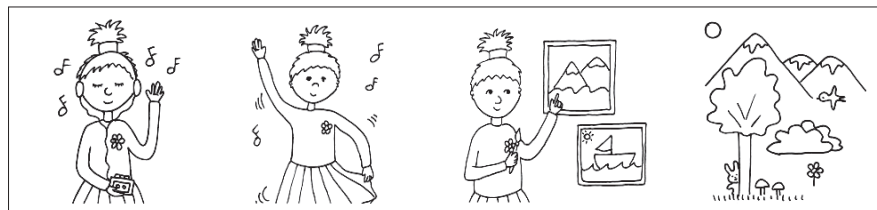
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

4. Ecoute et entoure la bonne image:

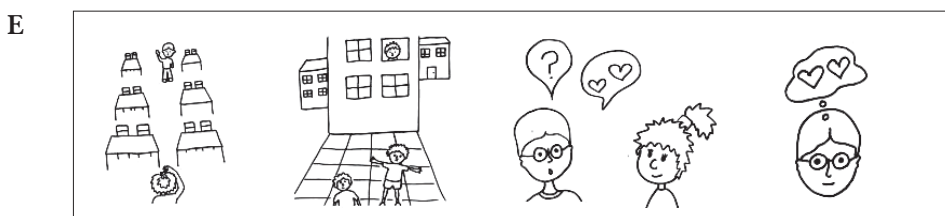
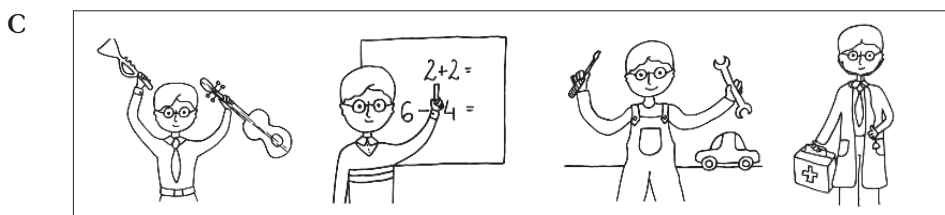
A



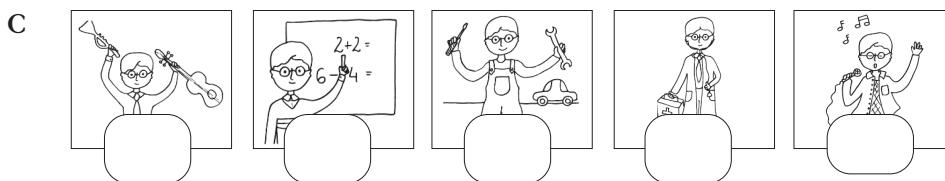
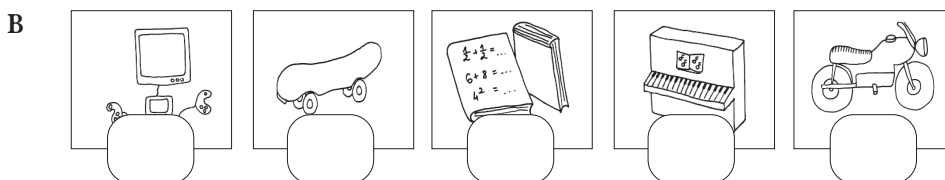
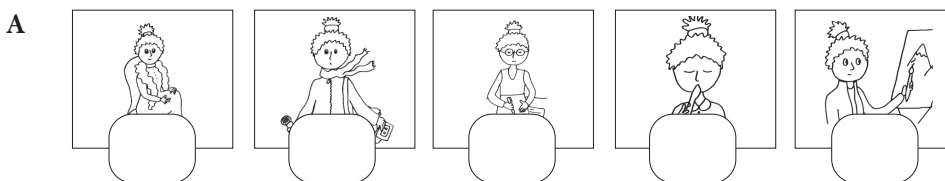
B

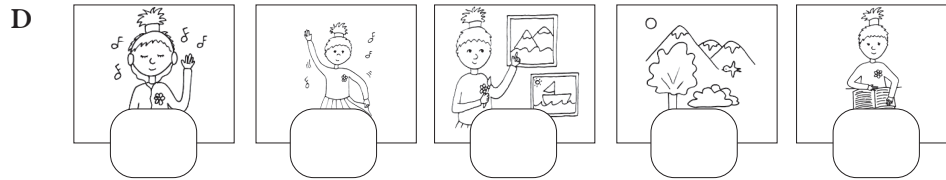


Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym



5. Numérote les dessins dans l'ordre





SOLUTIONS

1. Ecoute et mets une croix quand tu entends le „s” de PROFESSEUR
 professeur – sciences – danse – musique – journaliste – mécanicien
 REPONSE: 1, 2, 3, 5, 6

2. Ecoute et mets une croix quand tu entends le „d” de VIDEO
 Vidéo – j’adore – flutiste – la danse – chanteur - peintre
 REPONSE: 1, 2, 4

3. Ecoute et mets : . ! ou ?

1.	J’adore la musique.	.
2.	Tu aimes la danse?	?
3.	Tu veux etre musicien?	?
4.	Je veux etre journaliste!	!
5.	Dans la cout il y a les copins.	.
6.	Je n’aime pas le skate.	.
7.	Les jeux vidéo, c’est super!	!
8.	Je ne veux pas etre medecin!	!
9.	Tu aimes la nature?	?
10.	Je t’aime bien.	.

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

1. Ecoute et entoure la bonne image:

- A. les jeux vidéo B. la nature C. mécanicien
D. journaliste E. moi j'adore

2. Numérote les dessins dans l'ordre:

- A. Peintre – journaliste – flutiste – artiste – écrivain
B. Le piano – le skat - les jeux vidéo – la moto – les sciences
C. Professeur – mécanicien – musicien – chanteur – medecin
D. La nature – la lecture – la peinture – la musique – la danse

Test oral sur 50 points

exercice	points	maximum de points
1.	1 p	5
2.	1 p	5
3.	1 p	10
4.	2 p	10
5.	1 p	20
TOTAL		50

Bożena Sieradzka-Baziur

Najnowsza diagnoza pedagogiczna edukacji elementarnej

Recenzja książki:

*Dziecko w szkolnej rzeczywistości.
Założony a rzeczywisty
obraz edukacji elementarnej,*
pod red. H. Sowińskiej

Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011

Zespół znanych badaczy zajmujących się edukacją elementarną (przedszkolną i wczesnoszkolną)¹ pod redakcją H. Sowińskiej opublikował bardzo ważną, obszerną pracę *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, będącą diagnozą rzeczywistości przedszkolnej i wczesnoszkolnej w konfrontacji ze zmieniającymi się założeniami dotyczącymi poczynań reformatorskich. Jest to wynik badań przeprowadzonych w 107 przedszkolach i szkołach na terenie całego kraju w latach 2008-2009. Badacze zaprezentowali dziesięć lat (1999-2008/2009) przeobrażeń reformatorskich w obrębie edukacji elementarnej opatrywanych niejednokrotnie przez samych nauczycieli, rodziców, władze oświatowe określeniem: reforma reformy. Ich ocena zabiegów reformatorskich dotyczących edukacji odnoszącej się do współczesnego procesu kształcenia i wychowywania małego dziecka w placówkach dydaktycznych w Polsce jest w zasadzie negatywna.

Zagadnienia będące przedmiotem analizy zostały zgrupowane w obrębie czterech bloków tematycznych:

1. Edukacja elementarna po reformie polskiego systemu oświaty – kierunki zmian i warunki realizacji (3 rozdziały).

¹ Autorami poszczególnych rozdziałów tej interesującej publikacji są (w kolejności alfabetycznej) J. Andrzejewska, A. Basińska, B. Grzeszkiewicz, M. Klichowski, H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, R. Michałak, E. Misiorna, E. Lewandowska, J. Lubowiecka, K. Mikołajczyk, T. Parczewska, G. Rura i H. Sowińska.

Recenzje wydawnicze

2. Osiągnięcia rozwojowe dzieci kończących edukację wczesnoszkolną (5 rozdziałów).

3. Przygotowanie dziecka pięcioletniego do przekroczenia progu szkolnego (5 rozdziałów).

4. Szkolne i środowiskowe determinanty indywidualnego rozwoju dziecka na poziomie edukacji elementarnej (4 rozdziały).

Autorzy zaprezentowali w swojej pracy bardzo obszernie historię poczynań reformatorskich odnoszących się do edukacji elementarnej, rozpoczętych w burzliwych latach 80. i 90. Zarysowano wówczas misję szkoły jako instytucji demokratycznej, w której uczeń będzie rzeczywistym podmiotem jej zabiegów wychowawczych i dydaktycznych. Jak wynika z obszernego przeglądu nowelizacji i zmian w toku wdrażania reformy, kolejne władze oświatowe na różnych szczeblach oświatowych podejmowały decyzje dotyczące szkoły bez dostatecznej profesjonalnej wiedzy o rzeczywistych procesach, które w niej zachodzą. Istotną przyczyną niepowodzeń we wdrażaniu reformy było niedostateczne przygotowanie nauczycieli do realizowania reform zgodnie z jej założeniami. Niezrozumienie przez nich istoty zmian spowodowało ich mentalną niechęć do proponowanych reform. Na wszystko nakładało się fatalne wyposażenie szkół i niewystarczające zaplecze techniczno-materialne. Pomysłodawcy reformy, opierając się na ustaleniach wybitnych badaczy z tego zakresu (B. Otto, K. Linke, C. Freinet, J. Piaget), opracowali spójną koncepcję edukacji zintegrowanej, jednak obecnie się z niej rezygnuje, co z niepokojem konstatują twórcy recenzowanej pracy, pisząc: „Wprowadza się ponownie nauczanie przedmiotowe, co w efekcie prowadzi do zamknięcia dziecka w murach klasy szkolnej, pozbawia się dziecko możliwości podejmowania autentycznej wewnętrznej a nie tylko pozorowanej zewnętrznej aktywności i przeżywania przez nie radości odkrywania świata” (s. 559). Autorzy informują, że zgodnie z tą koncepcją pracuje się w większości krajów (Anglia, Niemcy, Dania, Holandia itd.) i osiąga się tam bardzo pozytywne efekty.

Z analizy uzyskanych danych empirycznych oraz dokumentów administracji oświatowej i literatury wynikają wnioski, które mogą posłużyć do modyfikacji obecnego systemu pracy szkoły, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji elementarnej. Dotyczą one głównie tego, iż nauczyciele nie znają i nie rozumieją istoty edukacji zintegrowanej. Autorzy diagnozy stwierdzają: „Nie dając nauczycielom wyboru odnośnie do koncepcji reformy (na gruncie reformy kształcenie zintegrowane stało się obligatoryjne), nie nauczono ich, jak poradzić sobie z nieprzystosowanymi do tej reformy podręcznikami, jak krytycznie odczytywać namnażające się różne metodyczne «obudowy» do tychże podręczników (plany pracy, scenariusze zajęć, konspekty)” (s. 36). Są oni źle przygotowani do pracy w zawodzie

nauczyciela. Metodyka kształcenia przyszłych nauczycieli powinna opierać się na przygotowaniu ich do poszukiwania alternatyw, innowacyjności w działaniu, która polega na budowaniu własnego, oryginalnego warsztatu pracy. Badacze przyznają też, iż uczelnie nie zapewniają studentom warunków do odbywania wartościowych praktyk, co jest przyczyną ich późniejszych trudności w pracy zawodowej.

Na podstawie przeprowadzonych badań autorzy tej diagnozy szkolnej wnioskują, że wyraźnie brak jest ciągłości między wychowaniem przedszkolnym a edukacją wczesnoszkolną. Badacze podkreślają, że zaznacza się wyraźnie brak ministerialnej polityki wydawniczej w zakresie materiałów dydaktycznych. Nauczyciele są poddawani różnorodnym naciskom mającym na celu wprowadzenie określonych podręczników i zeszytów do ćwiczeń. W opracowaniu znajdujemy ostrą krytykę tego stanu rzeczy: „Rynek wydawniczy jest dosłownie zaśmiecony gotowymi materiałami dydaktycznymi, w których proponowane są treści i zadania nie tylko nie wyzwajające rzeczywistej aktywności poznawczej dziecka, ale, co więcej, zawierające błędy merytoryczne i utrwalające mechaniczne i odtwórcze czynności (...) a władze oświatowe utraciły całkowicie kontrolę nad ich jakością” (s. 562). W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na to, że współczesne podręczniki szkolne noszące dumną nazwę pakietów są zestawami składającymi się z wielu zeszytów i książeczek często o wątpliwej wartości merytorycznej. Liczba tych pakietów jest trudna do oszacowania, badacze koniecznie i jak najszybciej powinni dokonać ich weryfikacji. Dodatkowo, tak pomyślane pakiety wprowadzają potężny szum informacyjny w trakcie zajęć dydaktycznych, w domach uczniów, a przede wszystkim w umysłach dzieci i zdezorientowanych rodziców. Są one bardzo drogie, nie można ich przekazać kolejnym rocznikom, a wydawnictwa i autorzy tych często bardzo słabych pomocy naukowych cieszą się z pewnością z ogromnych możliwości pomnożenia swoich dochodów.

Autorzy książki *Dziecko w szkolnej rzeczywistości* zwracają też uwagę na fakt, iż nauczyciele utracili swoją autonomię, a wynika to z konieczności osiągnięcia przez nich zewnętrznych standardów w wychowaniu. Uczestniczą oni w różnych kosztownych szkoleniach, które powielają jedynie gotowe rozwiązania. Reformy wymaga system awansu zawodowego nauczyciela; w aktualnej, zbiurokratyzowanej formie oczekuje się od nauczycieli przede wszystkim gromadzenia dokumentów, a nie kreatywnej pracy z dzieckiem. Szkoła zaniechała pracy wychowawczej, a uczeń nie ma w niej szans na przyswojenie sobie kompetencji społecznych. W szkole nie wypełnia się w dostatecznym stopniu funkcji opiekuńczych (brakuje klas integracyjnych, czas pracy świetlic szkolnych nie jest dostosowany do potrzeb dzieci i rodziców, dzieci nie mają poczucia bezpieczeństwa

Recenzje wydawnicze

w szkole). W pracy tej badacze zwracają także uwagę na to, że szkoła jest oderwana od środowiska, w którym funkcjonuje. Piszą oni: „Obserwuje się coraz większą aspołeczność i izolację szkoły, dyrektorzy boją się udostępniać pomieszczenia szkoły innym podmiotom” (s. 565.) Bardzo mocne i prawdziwe jest stwierdzenie, iż świat kreowany w szkole jest inny aniżeli realny, a rozdźwięk ten zmusza dzieci do zakładania „kostiumu” ucznia natychmiast po przekroczeniu progu szkoły (s. 566).

W recenzowanej pracy znajdują się też uwagi dotyczące pozytywnych zmian w funkcjonowaniu szkoły. Wzrosła świadomość nauczycieli w zakresie konieczności doskonalenia swoich kompetencji. Dyrektorzy szkół coraz częściej aplikują po środki unijne na realizację własnych celów. Polskie szkoły są coraz lepiej wyposażone, wiele z nich ma np. pracownie komputerowe, dobrze wyposażone sale gimnastyczne i boiska. Zauważalny jest także większy udział rodziców w życiu szkoły.

Recenzowana praca ukazuje w sposób całościowy rzeczywisty obraz edukacji elementarnej po dziesięciu latach wdrażania reformy zapoczątkowanej niezwykle zrywym wielu środowisk edukacyjnych, z którym wiązano ogromne nadzieje. Ze względu na doniosłość społeczną wyników, tego typu badania powinny być koniecznie kontynuowane i przeprowadzane częściej, może nawet co pięć lat. Autorom przedsięwzięcia należy pogratulować pasji badawczej oraz odwagi w rzetelnym ujawnianiu prawdy na temat wielu chybionych decyzji dydaktycznych w ostatnim dziesięcioleciu².

² Odwaga autorów wyraża się w wyraźnym piętnowaniu zjawisk szkodliwych, por. np. „W uzasadnieniach programów często zamieszczane są ogólne i dość „wyświechtane” slogany, które w zasadzie nic nie mówią i przystają do każdego programu bez względu na jego zawartość treściową” (s. 116). Tę uwagę odnieść można również do obecnych podstaw programowych, zamieszczonych na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej, które wymagają poważnych korekt językowych i merytorycznych.

Krystyna Zabawa

Mistrz (nauczyciel) wobec dzieci

Recenzja pracy zbiorowej:

*Z teorii i praktyki edukacji dziecka.
Inspiracje dla nauczycieli przedszkoli
i klas I-III szkoły podstawowej,*
pod red. K. Gąsiorek

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011

Drugi tom tekstów, zredagowany przez K. Gąsiorek kierującą Katedrą Podstaw Edukacji i Metodyki Pracy z Dziećmi (w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie), jest obszerniejszy w stosunku do poprzedniego¹. Składa się z artykułów w dużej mierze tych samych autorów, pracowników wymienionej Katedry. Został też skierowany do tej samej grupy odbiorców: studentów i nauczycieli edukacji elementarnej. Przyciągając wzrok okładkę zaprojektowała również T. Żebrowska, która tym razem występuje także w roli autorki dwu tekstów. Zapełniła w ten sposób dotkliwą lukę w poprzedniej książce, w której obok innych obszarów edukacyjnych zabrakło edukacji artystycznej. Przedstawiony na okładce fragment obrazu J. Vermeera *Geograf* stał się częścią kolażu, obok fotografii grupy dzieci zaciekawionych, przejętych i rozbawionych odkrywaniem nowego dla nich świata wie-

¹ Recenzję pierwszego tomu (*Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szanse i bariery*, pod red. K. Gąsiorek, Z. Nowaka, Kraków 2010) zob. K. Zabawa, *Dotykanie świata*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli” 2010, nr 3-4 (17-18), s. 113-116.

Recenzje wydawnicze

dzy. Twarze młodych adeptów zdają się wpatrywać w mistrza – uczonego, wspartego na księdze i trzymającego w ręku cyrkiel. Na tę grupę pada światło z dużego okna pracowni. Rzadko w książkach naukowych czy podręcznikach spotyka się tak starannie przemyślaną okładkę, charakteryzującą zawartość tomu, sugerującą znaczenia za pomocą symboli i innych środków artystycznego wyrazu. Zasluguje ona zatem na zauważenie i wzmiankę w recenzji.

Widoczny na okładce mistrz (sądzę, że można tak interpretować postać uczonego) znajduje swoją konkretyzację w pierwszym tekście książki. Z. Nowak podejmuje w nim temat etyki nauczycielskiej ze szczególnym uwzględnieniem powinności, podzielonych na: intrapersonalne, interpersonalne, wobec grup społecznych, wobec państwa i narodu, wobec wspólnoty religijnej. Autor podkreśla zwłaszcza trzy cechy, konieczne w zawodzie nauczyciela: stałe dążenie do samopoznania, nadzieję utożsamioną z „optymizmem pedagogicznym” oraz moralną autonomię, na którą składa się poczucie odpowiedzialności przed samym sobą, refleksyjność (krytycyzm) i sumienność (samodyscyplina). Wydaje się, że to wartości tyleż podstawowe, co zapoznane w dzisiejszym świecie, w którym urzędnicy starają się upodobnić do siebie także nauczycieli, z mistrzów zmieniając ich w biurokratów zajętych wypełnianiem kolejnych dokumentów. Warto, aby środowisko upominało się o swoją autonomię i prawo do wykonywania wybranego zawodu, który polega przede wszystkim na wychowywaniu i uczeniu, na towarzyszeniu dziecku w jego rozwoju i wszechstronnym wspomaganium go. Do tego konieczne są cnoty opisane przez Nowaka. Autor nie unika mocnych sformułowań, kiedy pisze o realizacji podstawowych nauczycielskich powinności: „Jeżeli [nauczyciel] nie zna samego siebie, to jak może świadomie i odpowiedzialnie wpływać na osobowość innych? Jak może zmierzać do celu, nie znając go...” (s. 24); „Nie można być dobrym nauczycielem, nie ma się prawa być nauczycielem, wpływać na cudze życie, nie wierząc w sens swoich działań i nie mając nadziei na ich pozytywny skutek” (s. 26); „Pesymizm skutkuje zgorzknieniem, wypaleniem zawodowym i cynizmem, który zraza wychowanków. Każda z tych cech z osobna dyskwalifikuje człowieka jako wychowawcę...” (s. 27). Wypada się zgodzić z tą diagnozą i mieć nadzieję, że cytowany artykuł stanie się okazją do refleksji dla obecnych i przyszłych nauczycieli oraz da im teoretyczne podstawy do walki o status zawodu w imię dobra wychowanków.

Kolejne pięć tekstów podejmuje z różnych stron problematykę wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej. Liczna reprezentacja tego właśnie obszaru odzwierciedla jego zasadniczą rolę na tym etapie nauki. Artykuł K. Gąsiorek *Wiedza o funkcjach języka w edukacji przedszkolnej i kła-*

sach I-III podejmuje niezwykle istotny temat kształcenia językowego nauczycieli. Jak pisze autorka: „Jedną z najważniejszych umiętności, w które powinien być wyposażony nauczyciel, szczególnie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, jest sprawne posługiwanie się językiem” (s. 33). Na sprawność językową składa się kultura języka, poprawność oraz „etyka językowego porozumiewania się”. Kompetencja komunikacyjna nauczyciela jest kluczowa dla jego sukcesu w wychowaniu i nauczaniu. Aby ją osiągnąć, powinien on znać i rozumieć istotę podstawowych funkcji języka: poznawczej, poetyckiej, ekspresywnej, impresywnej, fatycznej, metalingwistycznej. Są one wszystkie omówione w cytowanym artykule. Co bardzo ważne, definicjom towarzyszą adekwatne i czytelne przykłady literackie z utworów B. Prusa i J. Korczaka, a także jednego z najpopularniejszych współczesnych pisarzy dla dzieci, G. Kasdepke.

J. Machowska zajęła się analizą podręczników dla klas II i III pod kątem obecności w nich słów mieszczących się w polu semantycznym DRZEWO (*Słowo jako sposób strukturyzacji wiedzy uczniów w tekstach podręczników szkolnych*). Z jej szczegółowych badań wynika, że „wartości semantyczne występujące w badanych tekstach (...) są niepełne, gdyż nie zawierają prototypowych składników znaczeniowych pojęcia drzewa i jego gatunków. Częściej można zaobserwować elementy puste, częściowo wypełnione semantycznie bądź peryferyjne. Nadto zbyt duże nagromadzenie nazw drzew (38) bez odwołania do jakichkolwiek tekstów, jak również bez odpowiednich egzemplifikacji (...) powoduje, iż terminy te są dla uczniów nazwami nic niemówiącymi...” (s. 67). Pod wpływem lektury tego tekstu pojawia się pytanie, czy jest to pojedynczy przypadek, charakteryzujący jedynie analizowane pole semantyczne, czy też jest to problem powszechny i w związku z tym należałoby skierować odpowiednie postulaty do autorów podręczników. Kompetencja językowa dziecka, której rozwój powinna ułatwiać książka ucznia, nie polega przecież jedynie na poszerzaniu słownika (można się domyślać, że w tym przypadku w dużej mierze biernego). Podobnie edukacja przyrodnicza nie może ograniczać się do znajomości nazw, których nie wypełnia się treścią, także emocjonalną.

Rodzajem aneksu czy dodatku do omawianego powyżej artykułu jest zamieszczony w drugiej części książki (*W stronę praktyki*) scenariusz zajęć dla klasy III, zaproponowany także przez J. Machowską (*Niechaj słowa w czyn się zmieniają – projekt pracy dla klasy III szkoły podstawowej – ZACZAROWANE DRZEWO*). Ma on ambicje łączenia innych obszarów edukacyjnych z wychowaniem przez sztukę. Od razu trzeba napisać, że ambicje te zostały zrealizowane częściowo. Wydaje się też, że jeden z głów-

Recenzje wydawnicze

nych celów – „wzbogacanie wiadomości na temat drzew” – nie ma raczej szans na realizację. Większość wiadomości jest już znana dziewięcio- czy dziesięciolatkom. Inne natomiast, pozbawione właściwego kontekstu, pozostaną nie do końca zrozumiałe (np. brzoza „chroni przed duchami”). Wybór jednych z najbardziej powszechnych drzew (dąb, brzoza) też nie sprzyja rozbudzeniu i utrzymaniu ciekawości poznawczej uczniów. Wybrane przez autorkę wiersze nie prezentują szczególnej wartości artystycznej, a ich omawianie razi schematyzmem. Szkoda, że nie zostały w tym scenariuszu wykorzystane sugestie metod pracy z poezją opisane przez Z. Barana w tej samej książce. Wątpliwości budzi też odwoływanie się i odsyłanie do wikipedii, która nie należy do źródeł wiarygodnych. Zwłaszcza że rynek oferuje ostatnio wiele niezwykle interesujących i udanych pozycji dla dzieci na wybrany temat (są to np. propozycje wydawnictwa Multico, takie jak *Księga drzew mrówki Zofii* czy książki z serii *Młody obserwator przyrody* lub *Mój pierwszy przewodnik*).

Wracając do części teoretycznej, warto polecić wspomniany powyżej artykuł Z. Barana *Poezja na zajęciach szkolnych w klasach I-III, czyli... może być ciekawiej*. Autor wskazuje na wstępie na pominięcie „treści dotyczących przygotowania dziecka do odbioru tekstu poetyckiego jako dzieła literackiego” zarówno w podstawie programowej, jak i programach nauczania. Przyczynę takiego stanu rzeczy upatruje m.in. w trudności przedmiotu. Przywołuje opinię badaczek, wedle których „praca nad poezją należy do najtrudniejszych zagadnień metodycznych edukacji szkolnej” (B. Korus, s. 71). Muszę tu przyznać rację autorom. Podobne wnioski wyciągam na podstawie obserwacji studentów pedagogiki oraz wieloletniego już oceniania ich scenariuszy zajęć z poezją. Co gorsza, brak wśród studentów i nauczycieli świadomości trudności tematu. Łatwe wydaje się użycie wiersza w czasie lekcji. Pozostaje ono jednak na ogół właśnie „użyciem”, potraktowaniem jako pretekst do przedstawienia treści dydaktycznych czy wychowawczych. Mogłyby to zapewne potwierdzić badania wyboru tekstów poetyckich do pracy z dziećmi. Nauczyciele wybierają zazwyczaj wiersze dydaktyczne, „proste”, niesprawiające żadnych trudności interpretacyjnych, często też niestety pozbawione wartości artystycznych. Z. Baran, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu, upomina się o właściwe miejsce poezji w edukacji wczesnoszkolnej. To znaczy o spojrzenie na utwór poetycki jako na dzieło sztuki słowa, wymagające od nauczyciela „umiejętności wywołania uczuć i przeżyć estetycznych u dzieci, jak i umiejętności odkrywania rozmaitych fenomenów języka artystycznego, istotnych elementów struktury tekstu i esencjonalnych sensów” (s. 72). Autor postuluje połączenie analizy pozawerbalnej tekstu (proponowanej przez A. Baluch) oraz interpretacji polisensorycz-

nej (wg koncepcji K. Krasoń) z metodami „literaturoznawczymi”, odsłaniającymi przed dziećmi tajniki warsztatu poety. Teza jest tyleż dyskusyjna, co warta podjęcia. Aby uczyć dzieci odczytywać znaczenia środków artystycznego wyrazu, nauczyciel sam musi tę umiejętność osiąść. Wstępem do pracy samokształceniowej może stać się fragment omawianego artykułu, wyjaśniający na przykładach „typowe figury retoryczne, które w znacznym stopniu wpływają na emocyjność tekstu i jego artyzm”. Są to: anafory, epifory, poliptoty, personifikacje, metafory. Szkoda, że autor nie zamieścił w tomie własnego scenariusza zajęć z poezją, biorącego pod uwagę wymieniane metody i specyfikę poetyckiego utworu. Mimo tego braku artykuł Z. Barana, opatrzone niezwykle bogatą bibliografią, stanowi jeden z najciekawszych i najbardziej inspirujących tekstów zamieszczonych w recenzowanej książce.

Kolejne dwa artykuły odnoszą się do najważniejszych umiejętności, jakie ma osiąść i rozwinąć uczeń edukacji wczesnoszkolnej: czytania, mówienia i pisania. *O początkowej nauce czytania* pisze J. Vaskevic-Buś. Przywołuje ona najważniejsze metody nauki czytania od tradycyjnych, historycznych po najnowsze, wśród których wymienia metodę B. Rocławskiego, Dobrego Startu M. Bogdanowicz oraz symultaniczno-sekwencyjną J. Cieszyńskiej. Osobne fragmenty swojego tekstu poświęca cechom dobrego czytania i jego formom, zatrzymując się dłużej przy czytaniu ze zrozumieniem oraz czytaniu krytyczno-twórczym. Artykuł spełnia pozyteczną rolę informacyjną i porządkującą.

Wydaje się, że podobne cele postawiła przed sobą A. Zadęcka-Cekiera, pisząc *O różnych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasach I-III*. Skupiła się przede wszystkim na charakterystyce i sposobach zapoznawania dzieci z opowiadaniem i opisem, posługując się istniejącymi opracowaniami metodycznymi.

W ten sposób redaktorka tomu zamknęła część polonistyczną. Dwa następne teksty poruszają problemy z kręgu edukacji matematycznej i przyrodniczej. B. Nawolska podjęła temat zawarty w tytule *Rytmy i regularności w matematyce*. Na wstępie zaznacza, że „umiejętność ich [rytmów i regularności] dostrzegania i wykorzystywania jest jedną z ważniejszych aktywności matematycznych” (s. 115). Dalej zostają przedstawione przykłady ich występowania i sposoby wykorzystania w pracy z dziećmi. W podsumowaniu pojawia się niepokojące zdanie, że w naszym kraju „ta problematyka jest w szkolnictwie słabo wykorzystywana”. Artykuł pozwala żywić nadzieję, że studenci i nauczyciele zwrócą większą uwagę na „rytmy i regularności”, opierając na nich swoją działalność edukacyjną w zakresie matematyki. Wartościowym aneksem do omawianego tekstu jest zamieszczone w części praktycznej książki sprawozdanie z badań

Recenzje wydawnicze

tej samej autorki: *Czy uczniowie klasy I szkoły podstawowej myślą rekurencyjnie? Wyniki badań dzieci ośmioletnich*. Wnioski wydają się optymistyczne: „Ponad połowa ośmiolatków potrafi nie tylko obliczać prawidłowo sumy i różnice liczb, lecz także – i to jest najcenniejsze – wnikliwie analizować przedstawione przykłady. Dzieci są spostrzegawcze: zauważają różnorodne prawidłowości, odkrywają reguły budowy nawet skomplikowanych ciągów liczbowych, trafnie wskazują kolejne wyrazy ciągów” (s. 197). Optymizm studzą jednak, podobnie jak w poprzednim artykule, zdania: „...omawiana problematyka zadań jest prawie nieobecna w kształceniu matematycznym dzieci w szkole polskiej. Nasi uczniowie nie mają więc zbyt wielu okazji do takich odkryć, jakie towarzyszyły rozwiązującym zadania z omawianego zestawu” (s. 198). Wnioski po przeczytaniu całej recenzowanej książki nasuwają się same: teoria jest już ugruntowana, poparta badaniami, potwierdzona przez niejednego badacza. Czas zatem, aby z większą energią i skutecznością wcielać ją w życie.

Bardzo praktyczny, „życiowy” wymiar ma artykuł J. Żądło *Gry i zabawy w edukacji matematycznej*. Autorka analizuje pojęcia zabawy i gry, przedstawia rolę gier we wczesnej edukacji, wreszcie podaje przykłady gier i zabaw, których zastosowanie mogłoby zapewne pozytywnie zmotywować i nastawić dzieci do „królowej nauk”. To kolejny bardzo ważny postulat, aby od najmłodszych lat dzieci czerpały radość z pozyskiwania wiedzy także matematycznej, co mogłoby skutkować mniejszym stresem przed obowiązkowym egzaminem maturalnym.

Dla pełnego obrazu edukacji wczesnoszkolnej należało jeszcze poruszyć problematykę przyrodniczą, co zrobiła I. Paśko w artykule *O świadomości ekologicznej*. Autorka podkreśla wagę problemu, definiuje podstawowe pojęcia (świadomość, świadomość ekologiczna, ekologia), aby przejść do postaw i edukacji. Zwięźle referuje stan badań na podstawie bogatej literatury przedmiotu zebranej na końcu w obszernej bibliografii. Przytacza także założenia najważniejszych międzynarodowych i polskich strategii oraz programów.

Ostatnim tekstem w części teoretycznej jest wspomniany na wstępie artykuł z zakresu wychowania przez sztukę pióra T. Żebrowskiej – *Spotkania i dialogi edukacyjne ze sztuką, czyli o sztuce bliskiej dziecku*. Autorka przypomina podstawowe definicje (wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę) i teorie formułowane przez W. Tatariewiczza, S. Szumana, B. Suchodolskiego, I. Wojnar. Bardzo istotne, warte wielokrotnego powtarzania i kodowania w świadomości nauczycieli są zdania na temat dziecięcych zdolności: „...umiejętności i chęć przyswojenia nowej wiedzy w stopniu, który obserwujemy u dzieci w wieku przedszkolnym, u dziecka starszego zostałyby uznane za oznakę geniuszu. Osoba

dorosła nie potrafi przyswoić sobie tak wielu nowych informacji, jak to czyni dziecko każdego dnia przed osiągnięciem piątego roku życia” (s. 147). Dlatego nie należy obawiać się stawiania przedszkolakom wyzwań w każdej dziedzinie, a w obszarze sztuki w szczególności. Można przyjąć za pewnik, że dzieci niejednokrotnie lepiej od dorosłych odczują i zrozumieją wielkie, uznawane za „trudne” dzieła. Jak pisze Żebrowska: „Nauczyciele, opiekunowie rzadko potrafią w pełni wykorzystać tę zjawiskową wręcz sprawność mózgu przedszkolaka i dziecka w młodszym wiek szkolnym. Na ogół unikają monochromatyzmu, abstrakcjonizmu, zasad kompozycji, perspektywy, figuratywności, kubizmu (...) i nie chcą też poruszać z kilkuletnim rozmówcą «poważniejszych tematów» dotyczących sztuki” (s. 149). Dodam, że to samo dotyczy literatury, a zwłaszcza poezji, oraz właściwie każdego obszaru edukacyjnego. Infantyilizacja treści, jak zauważyła także D. Klus-Stańska², to jeden z poważniejszych grzechów edukacji elementarnej. Tymczasem autorka omawianego artykułu proponuje zanurzyć dziecko w sztuce, zapoznając je z dziełami, których twórcy „często zafascynowani odkrywczą, samorodną, niepowtarzalną plastyką dziecięcą – wprowadzali jej elementy do profesjonalnej własnej twórczości” (s. 149). Są to: P. Klee, J. Miro, P. Picasso, J. Dubuffet, V. van Gogh, J. Vermeer, G. Arcimboldo, a z Polaków: T. Makowski, S. Wyspiański, J. Mehoffer, S. Stanisławski, J. Chelmoński, W. Kossak. Warto wspomnieć, że T. Żebrowska jest autorką książek wspaniale prezentujących życie i twórczość dwu ze wspomnianych malarzy (Picassa i van Gogha), a także podpowiadających działania twórcze do podjęcia z dziećmi³. Również w recenzowanej książce zamieściła swój scenariusz zajęć prowadzonych z dziećmi z klas I i II, opartych na twórczości van Gogha. Książkę uatrakcyjniają, podnosząc jej walory poznawcze i estetyczne, kolorowe zdjęcia z lekcji oraz prac malarskich dzieci i studentów.

Podsumowując, kolejna książka pod redakcją K. Gąsiorek, złożona z artykułów jej współpracowników, zasługuje na uznanie i zainteresowanie studentów oraz nauczycieli, także akademickich. Wzbogacona w stosunku do pierwszej pozycji o artykuły dotyczące sztuki oraz część praktyczną, dostarcza wiele materiału zarówno do przemyśleń, jak i konkretnych działań edukacyjnych. Na podkreślenie zasługuje bogata i aktualna bibliografia, podawana na końcu każdego artykułu, co może być pomocne w dalszym samokształceniu. Pewien niedosyt może powstać jedynie na skutek zbyt obiecującego podtytułu wskazującego na tematykę wychowania

² Zob. np. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 203.

³ Recenzję wspomnianych książek z nadtytułem *Za rączkę na spotkanie sztuki* zob. K. Zabawa, *Książki konieczne (dla pedagogów i nie tylko)*, „Horyzonty Wychowania” 2011, nr 10 (20).

Recenzje wydawnicze

przedszkolnego. Została ona poruszona w zasadzie jedynie w tekście T. Żebrowskiej (można do niej odnieść również artykuły Z. Nowaka i K. Gąsiorek). Reszta odnosi się do edukacji wczesnoszkolnej. Przy takim podtytule wskazana byłaby większa równowaga. To jednak niewielki zarzut wobec wartości prezentowanej przez całość publikacji. Mam nadzieję, że wkrótce czytelnicy doczekają się kontynuacji tak ciekawie zaczętej serii.

Anna Płusa

Wiodąca i integrująca rola edukacji polonistycznej w klasach I-III

Zestawienie bibliograficzne
w wyborze sporządzone w oparciu
o zbiory Publicznej Biblioteki Pedagogicznej
RODN „WOM” w Częstochowie i jej filii.

Książki

1. **Baśń w literaturze i w filmie: rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym**
Ewelina Konieczna
Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, cop. 2005.
2. **Drama w kształceniu zintegrowanym**
Grażyna Duszyńska, Lidia Kowal, Iwona Krop,
Barbara Przybylska-Matula, Ewa Skiba
Płock: Wydaw. Korepetytor Marian Gałczyński, 2001.
3. **Dzień bez podręcznika: propozycje scenariuszy zajęć zintegrowanych**
red. Andrzej Pustuła
Kielce: MAC Edukacja, cop. 2005.
4. **Edukacja integralna**
Wiesław Andrukowicz
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2001.

Zestawienie bibliograficzne

5. **Humanistyczne ścieżki edukacyjne: scenariusze, plany, konspekty, ćwiczenia, propozycje**
red. Halina Wiśniewska, Leszek Tymiakin
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Instytut Filologii Polskiej.
Zakład Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego
Lublin: Wydaw. Norbertinum, 2000.
6. **Idea integracji a wychowanie: ku pedagogice integralnej**
red. Bogusława Jodłowska
Gliwice: Kolegium Nauczycielskie
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2004.
7. **Inspiracje czterech pór roku**
Teresa Wit
Częstochowa: Regionalny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli WOM, 2006.
8. **Integracyjny rozkład materiału nauczania dla klasy I:**
edukacja polonistyczna, matematyczna, środowiskowa,
muzyczno-ruchowa, estetyczno-manualna
Elżbieta Purzycka, Maria Selke, Lilianna Smętek, Małgorzata Smentek
Gdańsk: Wydaw. HARMONIA, 1998.
9. **Jak latać bez skrzydeł:**
sprawdzone pomysły na udane zajęcia edukacyjne
Marzena Kędra
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2004.
10. **Nauczanie blokowe i zintegrowane w praktyce szkolnej**
red. nauk. Tadeusz Srogosz, Beata Urbanowicz
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
Wydział Filologiczno-Historyczny. Instytut Historii
Częstochowa: Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2003.
11. **Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III**
red. Irena Adamek
Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002.
12. **Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej:**
w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować
sytuacje edukacyjne wyzwalamy aktywność własną dziecka
Ewa Filipiak, Halina Smolińska-Rębas
Bydgoszcz: Wydaw. Uczelniane WSP, 2000.
13. **Praktyczny poradnik nauczania integracyjnego:**
skarbica wiadomości teoretycznych, metod i zabaw
Charmaine Liebertz; tł. Magdalena Jałowicz
Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, 2003.

14. **Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej**
red. Irena Adamek
Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002.
15. **Scenariusze do nauczania zintegrowanego**
zbiór i oprac. Bożena Toll.
Blachownia: [b.w.], 2001.
16. **Spróbujmy mówić razem: program profilaktyki logopedycznej**
(dla przedszkoli, klas kształcenia zintegrowanego i integracyjnego)
Bożena Dittfeld
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2004.
17. **Uczyć ciekawiej, to znaczy jak?: nauczanie zintegrowane**
– scenariusze zajęć metodami aktywizującymi
Alicja Nehring, Lidia Sawicka, Anna Szelałowska-Strzyga
Toruń: Wydaw. Aksjomat, 2002.
18. **W nauczaniu początkowym inaczej: scenariusze lekcji**
Dorota Klus-Stańska
Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2003.
19. **Z działalności innowacyjnej nauczycieli klas młodszych:**
sylwetki pedagogów wczesnoszkolnych – innowatorów
z Bydgoszczy i byłego województwa bydgoskiego
Elżbieta Szeffler, Maria Sobieszczyk
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
Bydgoszcz: Wydaw. Uczelniane WSP, 2000.
20. **Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna: klasy 1-3**
oprac. Jadwiga Hanisz
koordynator prac programowych Jadwiga Stankiewicz
Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
21. **Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej**
Agnieszka Nowak-Łojewska
Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2004.

Zestawienie bibliograficzne

Artykuły z czasopism

1. Aktywnie i pracowicie, czyli o wykorzystywaniu aktywnych metod w szkolnej pracy z dziećmi
Tatiana Grabowska
„Wychowanie na co Dzień” 2010, nr 9, dod. s. I-VI.
2. Aktywność twórcza i metody aktywizujące dzieci w nauczaniu zintegrowanym
Małgorzata Banaś, Aneta Kaczmarek
„Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2002, nr 3, s. 49-51.
3. Czy trzecioklasiści mogą pisać książki?
Irena Nałęcka
„Biblioteka w Szkole” 2008, nr 2, s. 16-17.
4. Drama = ciekawość – działanie – odkrycie
Aleksandra Raźniak
„Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2007, nr 4, s. 89-102
„Drama w nauczaniu języków obcych”.
5. Dylematy kształcenia zintegrowanego
Małgorzata Żytko
„Nowa Szkoła” 2001, nr 9, s. 21-27.
6. Edukacja teatralna w mojej szkole
Elżbieta Kobyłańska
„Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2004, nr 4, s. 43-48.
7. Efektywność kształcenia zintegrowanego w świetle badań:
(na podstawie literatury przedmiotu)
Iwona Borawska
„Edukacja” 2007, nr 4, s. 47-67.
8. Integracja – nowość w edukacji?
oprac. Małgorzata Nowak
„Nowa Szkoła” 2001, nr 9, s. 29-34.
9. Integracja dzieci o specjalnych potrzebach w kształceniu zintegrowanym
Anna Tomaszewska
„Nauczanie Początkowe” 2003/2004, nr 1, s. 30-31.
10. Integracja międzyprzedmiotowa w nowym systemie edukacji
Elżbieta Wójcicka
„Biblioteka w Szkole” 1999, nr 11, s. 1-4.
11. Integracja międzyprzedmiotowa w praktyce szkolnej
Teresa Durda
„Nowa Szkoła” 2001, nr 9, s. 35-38.

12. Integracja międzyprzedmiotowa w procesie kształcenia i wychowania do zdrowia uczniów klasy I szkoły podstawowej
Elżbieta Szymańska, Adam Jurczyk
„Lider” 1993, nr 2, s. 15.
13. Istota integralnej edukacji wczesnoszkolnej
Lucyna Belka-Sendłak
„Lider” 2001, nr 9, s. 12-13.
14. Jak powstaje film?: ćwiczenia utrwalające dla klasy III szkoły podstawowej
Beata Rechnio
„Wszystko dla Szkoły” 2005, nr 11, s. 2-3.
15. Kilka uwag o syntezach edukacyjnych
Justyna Zbączyński
„Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 6, s. 6-9.
16. Korelacja plastyki z językiem polskim w nauczaniu zintegrowanym. Ćwiczenia w klasie II inspirowane wierszem
Małgorzata Opach
„Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2003, nr 1, s. 59-61.
17. Literackie inspiracje twórczości uczniów klas początkowych
Maria Królicza
„Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2006, nr 1, s. 39-42.
18. Literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej: bibliografia w wyborze za lata 2000-2006
Anna Łojek
„Nauczanie Początkowe. 2006/2007, nr 2, s. 99-102.
19. Metody aktywizujące w nauczaniu zintegrowanym
Anna Rosiak
„Nauczanie Początkowe” 2000/2001, nr 3, s. 69-74.
20. Metody aktywizujące w edukacji zintegrowanej
Elżbieta Morawiec
„Biuletyn Oświatowy” 2003, nr 4, s. 40-46.
21. Metody pracy z uczniem zdolnym w zakresie edukacji polonistycznej w kształceniu zintegrowanym
Celina Wanat
„Kwartalnik Edukacyjny” 2003, nr 1, s. 57-69.
Zawiera scenariusz: Piękno krajobrazu zimowego
22. Moje doświadczenia i organizacja pracy w klasie integracyjnej
Iwona Baszczyk
„Nauczanie Początkowe” 2000/2001, nr 5, s. 50-58.

Zestawienie bibliograficzne

23. **Nauczyciel jako organizator procesu kształcenia**
Magdalena Grabałowska
„Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2007, nr 1, s. 21-22.
24. **Nauczyciel kreatorem aktywności twórczej ucznia w procesie edukacyjnym**
Edyta Sadowska
„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 1, s. 13-16.
25. **Nauka ortografii w klasach I-III**
Maria Jolanta Matuszczak
„Nauczanie Początkowe” 2001/2002, nr 3, s. 56-59.
26. **O aktywności edukacyjnej dzieci młodszych związanej z wierszem**
Krystyna Lenartowska, Wacława Świątek
„Wychowanie na co Dzień” 2006, nr 4/5, dod. s. I-V.
27. **Planowanie integrowania edukacji**
Urszula Trelińska
„Nauczanie Początkowe” 2007/2008, nr 4, s. 62-68.
28. **Podróżujemy po Europie**
Małgorzata Wajs-Olejnik
„Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2005, nr 2, s. 29-33.
29. **Program teatru edukacyjnego**
Agnieszka Maj
„Nauczanie Początkowe” 001/2002, nr 1, s. 10-26.
30. **Przekład intersemiotyczny jako doskonała metoda pracy z tekstem literackim w nauczaniu zintegrowanym**
Bożena Banasiak, Jolanta Witczak
„Wszystko dla Szkoły” 2005, nr 5, s. 4-5.
31. **Rozumienie tekstu a nauka czytania w edukacji zintegrowanej**
Lilla Bobakowska
„Kwartalnik Edukacyjny” 2005, nr 4, s. 46-50.
32. **Rozwijamy zainteresowania teatralne**
Małgorzata Rokicka
„Nauczanie Początkowe” 2001/2002, nr 1, s. 27-31.
33. **Rozwijanie ekspresji językowej uczniów w edukacji elementarnej**
Edyta Skoczyła-Krotla
„Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2006, nr 1, s. 17-20.

34. **Rozwijanie zdolności ogólnych i zainteresowań uczniów klas początkowych**
Alicja Górecka
„Nauczanie Początkowe” 000/2001, nr 1, s. 69-84.
35. **Sposoby wykorzystania lektur w kształceniu zintegrowanym**
Ewa Stucka-Bogdan
„Nauczanie Początkowe” 2002/2003, nr 2, s. 31-35.
36. **Śpiewamy, rysujemy, piszemy, czytamy: fragmenty programu innowacyjnego kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej**
Alfreda Rumińska
„Nauczanie Początkowe” 2001/2002, nr 3, s. 60-68.
37. **Świat baśni i wyobraźni dziecięcej w edukacji wczesnoszkolnej**
Ewa Srebro, Katarzyna Wójcik
„Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 3, s. 7-11.
38. **Wokół idei kształcenia zintegrowanego: z doświadczeń nauczyciela doradcy metodycznego**
Maria Sikora
„Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1/2, s. 107-110.
39. **Wychowawcza rola dramy w kształceniu zintegrowanym**
Jadwiga Basińska
„Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2003, nr 2, s. 62-64.
40. **Zestaw ćwiczeń do badania poziomu umiejętności ortograficznych uczniów klas I-III**
Krystyna Dąbek
„Nauczanie Początkowe” 2002/2003, nr 4, s. 75-85.

Wanda Grelowska – prof. nadzw. dr hab., Katedra Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydział Nauk Społecznych i Zdrowia, Wałbrzyska Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości.

Monika Krajcovicova – PaedDr, PhD, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej, Wczesnoszkolnej i Psychologii, Uniwersytet w Preszovie, Słowacja.

Krystyna Zabawa – dr, Katedra Edukacji Artystycznej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Beata Kucharska – dr, Katedra Filologii Polskiej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie.

Barbara Surma – dr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Magdalena Marchewka, Sylwia Nowak, Sylwia Mistela, Monika Obrochta, Jadwiga Niemiec-Skrzętowska, Paulina Niemiec, Agnieszka Kogut, Olga Kogut, Janusz Łata, Monika Michalewska, Aleksandra Czubaj, Anna Goraj, Emilia Byrska, Bogusława Cefal, Marta Bębenek, Anna Świeboda – studenci studiów podyplomowych Wychowanie Przedszkolne i Edukacja Wczesnoszkolna, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Michał i Katarzyna Napierała – założyciele i dyrektorzy Przedszkola Montessori w Pobiedziskach.

Tatiana Konderak – doktorantka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Założyciel i dyrektor Szkoły Języków Obcych „TINA” w Krakowie specjalizującej się od 1994 roku w nauczaniu języków obcych dzieci. Obszar zainteresowań: glottodydaktyka wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Opiekun praktyk i doradca metodyczny studentów romanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Bożena Sieradzka-Baziur – prof. nadzw. dr hab., Katedra Kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Anna Płusa – mgr, Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie.

Kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” jest obecny na rynku od 2006 roku. Początkowo czasopismo było wydawane przez Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie i Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie. Od roku 2010 kwartalnik redagowany jest przez Wyższą Szkołę Filozoficzno-Pedagogiczną „Ignatianum” w Krakowie (obecnie Akademię Ignatianum) oraz RODN „WOM” w Częstochowie.

Głównymi adresatami są studenci i nauczyciele edukacji elementarnej. Celem kwartalnika jest upowszechnianie wyników prowadzonych badań naukowych w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji początkowej w Polsce i Europie. Czasopismo współpracuje z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą. Międzynarodowy charakter periodyku potwierdza skład Rady Naukowej oraz publikacje artykułów w językach obcych.

Zespół redakcyjny oraz Rada Naukowa podejmują działania służące podnoszeniu standardów naukowych. W związku z tym wprowadzana jest procedura nowych zasad recenzowania publikacji w czasopismach oraz zabezpieczająca przed zjawiskiem ghostwriting.

Dla Autorów

Zasady publikacji

Wymagania redakcyjne artykułów recenzowanych

1. Tytuł naukowy, imię i nazwisko autora artykułu.

Miejsce pracy – zapis lewy górny róg.

2. Wytłuszczony tytuł artykułu.

3. Czcionka – Times New Roman, rozmiar 12, odstępy 1,5.

Prosimy nie używać w tekście:

– spacji przed kropkami, przecinkami, średnikami,

– podwójnych spacji,

– klawisza tabulacji do wcięć,

– klawisza spacji do przeniesienia wyrazu do następnej linii lub zrobienia wcięć.

4. Objętość do 15 stron.

5. Przypisy dolne (czcionka Times New Roman, rozmiar 10, odstępy 1). System przecinkowy.

Przykłady:

S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 8.

K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2003, t. 1., s. 15.

J. Kopczyńska-Sikorska, *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 623(2000)8, s. 18.

6. Bibliografia na końcu artykułu:

Kopczyńska-Sikorska J., *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 623(2000)8, s. 2.

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 4.

Rubacha K., *Pedagogika jako nauka*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2003, t. 1., s. 8.

dz. cyt., tamże (zamiast op. cit., ibidem)

7. W tekście przed nazwiskami zamieszczamy inicjały imion. Cytaty zapisujemy w cudzysłowie, natomiast parafraza tekstu powinna mieć odnośnik w przypisie. Artykułu nie rozpoczynamy i nie kończymy cytatami.

8. Zdjęcia, rysunki, tabele powinny być podpisane i ponumerowane. Zdjęcia należy przesłać w osobnym pliku.

9. Pod bibliografią zamieszczamy:

- streszczenie w języku polskim (do 10 zdań)
- słowa kluczowe w języku polskim
- tytuł artykułu w języku obcym (ang., franc., niem.)
- streszczenie w języku obcym
- słowa kluczowe w języku obcym

Artykuły zamieszczane w dziale „Z praktyki”, „Z wizytą” i „Recenzje wydawnicze” nie są recenzowane i nie wymagają streszczeń w języku polskim i obcym.

10. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania niezbędnych poprawek, uzupełniania i skracania artykułów oraz nadawania własnych tytułów bez naruszania zasadniczych myśli autorów.

11. Nadesłane materiały są publikowane bez honorariów dla ich autorów. Redakcja nie zwraca niezamówionych materiałów.

12. Wszystkie materiały prosimy przysyłać na adres:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”,
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

lub edu.redakcja@ignatianum.edu.pl lub baciasurma@op.pl

13. Po otrzymaniu wstępnej akceptacji artykułu należy przesłać drogą pocztową oświadczenie o oryginalności tekstu (plik do pobrania na stronie WWW. Akademia Ignatianum/Instytucje Ignatianum/ Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce/Informacje dla autorów.

Oświadczenie o oryginalności tekstu

Oświadczam, że tekst zatytułowany:.....
.....
.....

jest całkowicie oryginalny i nie narusza żadnych praw osób trzecich.

Oświadczam, że nadesłany tekst nie uczestniczy aktualnie w żadnym innym postępowaniu wydawniczym.

Wyrażam zgodę na dokonanie koniecznych zmian utworu wynikających z opracowania redakcyjnego.

Wyrażam/nie wyrażam zgody na publikowanie tekstów w wersji internetowej

Miejscowość Data

Nazwisko i Imię

Podpis.....

Temat kolejnych numerów:

1. Inspirowanie dziecięcej twórczości
w przedszkolu i szkole
(termin nadsyłania do 30.11.2012)
2. Znaczenie edukacji przyrodniczo-społecznej
w rozwoju poznawczym dzieci
(termin nadsyłania do 31.01.2013)
3. Kształtowanie umysłu matematycznego.
Profilaktyka i trudności w nauczaniu matematyki
(termin nadsyłania do 31.03. 2013)
4. Wychowanie do dialogu w przedszkolu i szkole
(termin nadsyłania do 30. 06. 2013)
5. Edukacja alternatywna w Polsce i na świecie
(termin nadsyłania do 31. 10. 2013)

**Warunki prenumeraty
Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”**

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery)
Cena 1. egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Akademia Ignatianum w Krakowie
Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
Ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
Lub na adres e-mailowy: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Wpłaty należy dokonać:
Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058
z dopiskiem prenumerata roczna Edukacja Elementarna

