

Szkoła na TAK!

PROGRAM

pozytywnej

EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

KLASY 1-3



Iwona Czaja-Chudyba



**Szkoła
na TAK!**

PROGRAM

pozytywnej

EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

KLASY 1-3

Źródła ilustracji

Ilustracje: (do rozdziału 1, QR7) s. 1 Wojciech Stachyra, (do rozdziału 4, QR5) s. 2 Wojciech Stachyra, s. 3 Ewa Olejnik-Rakowska

Publikacja zawiera kody QR.

QR Code (kod QR) to zarejestrowany znak towarowy DENSO WAVE INCORPORATED. Do odczytania kodu QR potrzebne jest urządzenie z zainstalowaną aplikacją do odczytywania kodów QR, obsługującą co najmniej kody w wersji czwartej, oraz aparat o minimalnej rozdzielczości 5 Mpix.

© Copyright by Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
Warszawa 2023

Wydanie I (2023)

ISBN 978-83-02-20985-7

Opracowanie merytoryczne i redakcyjne: **Bożena Drzycimska** (redaktor koordynator, reaktor merytoryczny),

Teresa Nowak (redaktor merytoryczny)

Redakcja językowa: **Rozalia Słodczyk**

Redakcja techniczna: **Małgorzata Chmielewska**

Projekt I strony okładki: **Emilia Pryśko**

Projekt graficzny: **Joanna Plakiewicz**

Skład i łamanie: **Reontra Studio Graficzne**

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna

00-807 Warszawa, Aleje Jerozolimskie 96

KRS: 0000595068

Infolinia: 801 220 555

www.wsip.pl

Publikacja, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, abyś przestrzegał praw, jakie im przysługują. Jej zawartość możesz udostępnić nieodpłatnie osobom bliskim lub osobiście znanym. Ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz jej fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A kopiując jej część, rób to jedynie na użytek osobisty.

Spis treści

Wstęp	4
1. Teoretyczne i metodyczne założenia Programu	8
1.1. Zmiany kulturowe i wyzwania współczesności	8
1.2. Potrzeby i kompetencje uczennicy i ucznia	11
1.3. Koncepcje edukacyjne stanowiące podstawę Programu	13
1.3.1. Pedagogika pozytywna	13
1.3.2. Konstruktivism społeczno-kulturowy	17
1.3.3. Standardy edukacyjne – filary koncepcji Programu	18
1.4. Refleksyjny nauczyciel wsparciem dla uczennicy i ucznia	20
2. Cele uczenia się, wychowania i nauczania	22
3. Przewidywane osiągnięcia uczennic i uczniów – rozkład treści	27
3.1. Planowanie zajęć	27
3.2. Rozkład treści	27
4. Procedury osiągania celów	44
4.1. Integracja nauczania	44
4.2. Zasady nauczania – wskazówki dla nauczyciela	44
4.3. Strategie uczenia się i nauczania	47
4.3.1. Strategia pozytywnych wyzwań	48
4.3.2. Koncepcje uczenia się w wybranych obszarach edukacyjnych	50
4.4. Metody	57
4.4.1. Metody związane z ideą pedagogiki pozytywnej	57
4.4.2. Metody i formy inspirowane dydaktyką konstruktywistyczną	62
4.4.3. Metody związane z neurokognitywistyką	68
4.4.4. Materiały i media	70
5. Indywidualizacja kształcenia i specjalne potrzeby edukacyjne uczennic i uczniów	71
5.1. Cele, zasady i formy indywidualizacji	71
5.2. Specjalne potrzeby edukacyjne uczennic i uczniów	72
5.3. Sposoby wsparcia uczennic i uczniów z doświadczeniem traumy	74
5.4. Praca z uczennicą lub uczniem z doświadczeniem migracji	76
5.4.1. Rodzaje i następstwa doświadczeń kryzysowych – wsparcie informacyjno-poznawcze	76
5.4.2. Organizacja nauki i uczenia się – wsparcie instrumentalne oraz materialno-rzeczowe	76
5.4.3. Zaufanie i zrozumienie – wsparcie emocjonalne	77
5.4.4. Budowa relacji, przeciwdziałanie wykluczeniu, nawiązywanie kontaktu poprzez działania integracyjne – wsparcie społeczno-kulturowe	77
5.4.5. Minimalizowanie zachowań aspołecznych i nauka radzenia sobie – wsparcie profilaktyczne	78
5.4.6. Współpraca i integracja z rodzicami – wsparcie systemowe i środowiskowe	78
6. Współpraca z rodzicami	79
6.1. Metody i formy współpracy z rodzicami	79
6.2. Zasady pozytywnej współpracy z rodzicami	80
7. Monitoring edukacyjny i pozytywna analiza osiągnięć uczennicy i ucznia	82
7.1. Odkrywanie zdolności uczennicy i ucznia	82
7.2. Monitoring edukacyjny	83
7.2.1. Kontrola, pozytywna ocena osiągnięć i samoocena uczennicy i ucznia	84
7.2.2. Zasady oceniania	85
7.2.3. Refleksja nad uczeniem się i nauczaniem	87
7.2.4. Weryfikacja skuteczności Programu	88
7.2.5. Metody i narzędzia służące gromadzeniu informacji	89
Zakończenie	91
Bibliografia i polecana literatura uzupełniająca	92

Wstęp

Pierwszy kontakt ze szkołą w ramach edukacji wczesnoszkolnej jest dla dziecka ważnym momentem. Początkiem szkolnej kariery, startem rozpoczynającym jego wędrówkę w świat nauki, rówieśników i dorosłych. Etap ten powinien także przygotowywać dziecko do rozumienia i skutecznego realizowania przyszłych zadań w swoim otoczeniu. Dlatego inspiracji dla *Programu pozytywnej edukacji wczesnoszkolnej* dostarczyła chęć dostosowania edukacji wczesnoszkolnej do aktualnych potrzeb dziecka i do nowych wyzwań współczesności.

Podczas tworzenia podstaw koncepcyjnych niniejszego *Programu* uznano, że uczennicom i uczniom w obecnej sytuacji potrzebne będą: pozytywny start edukacyjny, optymizm i odporność, dobre relacje z innymi oraz konstruktywne przesłanie na dalsze lata nauki. Mając na względzie ważność tzw. kompetencji przyszłości, *Program* wdraża też uczennice i uczniów do satysfakcjonującego podejmowania nadchodzących zadań – konstruktywnego, odpowiedzialnego działania, krytycznego myślenia i umiejętności współpracy. Zakłada się w nim także, że będzie to możliwe jedynie wtedy, gdy dziecko będzie cechowało się wiarą we własne siły i pozytywną samooceną oraz aprobującym nastawieniem i wrażliwością wobec innych. *Program* stanowi więc nowoczesną propozycję tworzenia edukacji pozytywnej otwarcia: na różnorodność, na drugiego człowieka, na przyszłość oraz wynikające z niej wyzwania – zmianę, postęp i nowe technologie.

Założenia i treści *Programu* wynikają ze zmian kulturowych, które obserwujemy w ostatnich dekadach, a które wymuszają zmianę formy pytań o dziecko, nauczyciela i edukację – w *Programie* kluczowe staje się pytanie *Co w nich jest silne, mocne, na czym można budować ich rozwój?*. Do napisania *Programu* przyczyniła się także diagnoza dotychczasowych problemów polskiej szkoły, pojawiająca się jako wnioski z badań edukacyjnych, które wyznaczają potrzebę optymalizowania i ulepszania edukacji, opierania jej na dorobku tradycji pedagogicznej, ale przede wszystkim na zastosowaniu nowoczesnej wiedzy merytorycznej i metodycznej. Dlatego w *Programie* wyróżniono cztery podstawowe filary – charakterystyki działania edukacyjnego: **pozytywność** (dbanie o dobrostan i odporność uczennic i uczniów), **optymalność** (wykorzystanie maksymalnie wielu „dróg rozwoju” uczennic i uczniów, strategii edukacyjnych), **równoważenie** (komplementarność różnorodnych aspektów uczenia się, dbanie o równowagę psychofizyczną i środowiskową) oraz **prospektywność** (uczenie się z myślą o przyszłości). Zastosowanie tych standardów może zapewnić wysoką jakość pracy nauczyciela, a uczennicom i uczniom dać najlepsze warunki do uczenia się.

Zdarzenia i problemy, którym dziecko musi stawić czoła w obecnej rzeczywistości, stają się coraz bardziej zmienne i niepewne, a ich rozwiązania są często tymczasowe, przejściowe i ryzykowne. Problemy cywilizacyjne wymagają od uczennic i uczniów zaangażowania, a także odpowiedzialnych postaw, kreatywności oraz samodzielnego myślenia. Na pierwszy plan wysuwa się też istota ochrony zdrowia, odporności i radzenia sobie w sytuacjach trudnych, kryzysowych. Lawinowy przyrost informacji i zasobów wiedzy, a także rozwój technologii komunikacyjnych, wielość wiadomości i danych wywołują swoiste przeciążenie, wobec którego jedyną skuteczną obroną staje się selekcja i krytyczna uważność, zabezpieczająca przed manipulacją i celową dezinformacją.

Każdy program jest narzucaniem pewnej struktury, wizji oraz sposobu realizacji celów i treści, propozycją opracowania pryncypiów *Podstawy programowej*. Opowiada i kreuje określoną wizję dziecka i edukacji. *Program pozytywnej edukacji wczesnoszkolnej* został dostosowany do potrzeb rozwojowych uczennicy i ucznia i eksponuje założenie o ich centralnej pozycji w procesie edukacyjnym. Przyjęto więc, że **dziecko, jako podmiot aktywnie uczący się, konstruuje w relacji z nauczycielem i rówieśnikami swoje rozumienie świata i rozwija swoją poznawczą odpowiedzialność, pozytywną mądrość, odporność, wrażliwość oraz kreatywną zaradność**. Specyficzne dla *Programu* jest więc przekonanie o wyjątkowości, indywidualności i możliwościach dziecka oraz nauczyciela. Uznano, że w obu tych podmiotach edukacji tkwi znaczący potencjał – osobistej wiedzy, prorozwojowego zaangażowania i rozsądku. Założono także, że dla przyszłości uczennicy i ucznia będzie istotne zdobywanie wiedzy, doskonalenie umiejętności i postaw związanych z: ochroną zdrowia i bezpieczeństwem; rozwojem intelektualnym (komunikacyjnym, językowym, logiczno-matematycznym, naukowym i artystycznym) oraz twórczością; samodzielnością, bliskością i współpracą (tzw. kompetencjami miękkimi i kulturowymi), a także przedsiębiorczością. Kompetencje te umożliwiają powstanie w umysłach dzieci zintegrowanego, całościowego obrazu świata i pozwalają na skuteczne radzenie sobie z jego wyzwaniami.

Niniejsza propozycja została dostosowana do istniejących aktów prawnych normujących podstawowe założenia edukacji wczesnoszkolnej w Polsce. Merytorycznych podstaw dla niniejszego *Programu* dostarcza *Podstawa*

programowa z 14 lutego 2017 r. z późniejszymi aktualizacjami i uzupełnieniami (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.*), której jest on opracowaniem i dopełnieniem. Idea *Programu* nawiązuje także do założeń polskich i światowych raportów ekonomicznych oraz oświatowych m.in.: *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym? Raport* (Włoch, Śledziowska, 2019), *Future of skills. Employment in 2030* (Bakhshi, Downing, Osborne, Schneider, 2017), dokumentu Unii Europejskiej *Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2018/C 189/01), a także raportów UNESCO i ONZ dotyczących kluczowych wyzwań przyszłości, m.in.: *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* (2015), *Przyszłość edukacji. Uczyć się, aby stać się* (*Futures of Education. Learning to Become / L'avenir de l'éducation. Apprendre à devenir*) (2020), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good* (2015). Teoretyczną inspirację stanowiły też badania i analizy edukacyjne współczesnych polskich pedagogów wskazujące na możliwe sposoby ulepszenia i zmiany szkolnej edukacji, a szczególnie edukacji wczesnoszkolnej. Zostały one opisane w pracach m.in. J. Bałachowicz, E. Filipiak, D. Klus-Stańskiej, H. Sowińskiej i R. Michałak, K. Szmida, J. Uszyńskiej-Jarmoc, M. Żytko oraz ich współpracowników i zespołów badawczych¹. Wskazują one przede wszystkim, że tradycyjne, instruktażowe sposoby nauczania okazały się nieadekwatne do postępu cywilizacyjnego i aktualnej transformacji kulturowej. Dlatego współcześnie nauczyciel powinien oferować nowe sposoby i rozwiązania edukacyjne, których skuteczność potwierdzają nowoczesne badania oświatowe. W *Programie* uwzględniono więc aktualną wiedzę naukową dotyczącą dziecka, edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela. Założenia koncepcji, jej podstawy teoretyczne i dydaktyczne **wynikają z humanistycznych idei pajoocentryzmu (swobodny rozwój dziecka), pedagogiki pozytywnej, teorii inteligencji H. Gardnera oraz konstruktywizmu społeczno-kulturowego**, zgodnie z którymi uznano, że poznawcze i społeczne wyzwania mają walory tworzące wiedzę, a strategie pozytywnej rozwiązywania problemów wzmacniają wiarę dziecka we własne możliwości, a także pobudzają je do wzmoczonego wysiłku. *Program pozytywnej edukacji wczesnoszkolnej* opiera się więc na tych ustaleniach i propozycjach metodycznych, które (w świetle współczesnych badań edukacyjnych, dyskusji i polemik naukowców dotyczących nauczania i uczenia się) pomagają aktywizować i podtrzymać motywację dziecka do zaangażowania w problemy współczesnego świata. Specjaliści przyjmują, że uczenie się powinno być dla uczennicy i ucznia procesem rozwiązywania problemów, stawianiem wobec wyzwań poznawczych i społecznych.

Myślenie o przyszłości dziecka przejawia się również w trosce o jego rozwój społeczny. Założono, że uczenie się dokonuje się w kontekście – jest efektem relacji ze środowiskiem, nauczycielem i rówieśnikami. Dlatego w *Programie pozytywnej edukacji wczesnoszkolnej* położono znaczny nacisk na rozwijanie tzw. kompetencji miękkich, ułatwiających kontakty międzyludzkie, współpracę w zespołach i grupach. Przedsiębiorczość oraz zaradność są też niezbędne do skutecznego i mądrego działania w kontekście wielu wyzwań, przed którymi staje człowiek, oraz w sytuacji szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Istotną, metodyczną charakterystyką *Programu* jest położenie nacisku na uczenie się przez działanie i naukę tego, jak się uczyć. Zorientowanie na konkret i praktyczne działanie wiąże się z zainteresowaniami i specyfiką możliwości poznawczych uczennic i uczniów w tym okresie rozwojowym. Na wspieraniu aktywności dziecka opiera się oryginalna koncepcja metodyczna uczenia się matematyki, pozwalająca na rozwój jego motywacji, samodzielności i zaradności oraz na praktyczne wykorzystanie matematyki w rozwiązywaniu problemów życiowych. Jednak już w tym okresie można podjąć próby związane z refleksją dzieci i metauczeniem się, jeśli wiemy, co sprzyja uczeniu się.

W procesie edukacji nieodzowne staje się przygotowanie uczennic i uczniów do zmian, a także do odkrywania różnorodności. Edukacja ma na celu tworzenie warunków do pozytywnego rozwoju, osiągania szczęścia i sukcesu dziecka. **Wyróżnione kompetencje (mądrości i odpowiedzialności poznawczej, odporności i bezpieczeństwa, bliskości / wrażliwości i współpracy, zaradności i kreatywności)** stanowią istotną wartość dla samego dziecka – bowiem pozytywnie zaangażowane, wierzące w swoje siły i możliwości będzie lepiej przygotowane do podjęcia nauki na dalszych etapach edukacji, a w przyszłości – do aktywnego realizowania swoich planów i celów. Pozytywna otwartość ma kluczowe znaczenie również dla lepszej socjalizacji – uważność na potrzeby i opinie drugiego człowieka, a także tzw. kompetencje miękkie, są podstawą współpracy, wspólnego działania i komunikowania się, a kreatywność, zaradność i tzw. kompetencje przyszłości pozwalają łatwiej zaadaptować się do zmieniających się wymagań rynku pracy. Rokuje to też pozytywnie w kontekście innych obszarów

¹ Wybrane, reprezentatywne dla idei poszczególnych autorów prace zostały umieszczone w bibliografii.

funkcjonowania jednostki, bowiem odpowiedzialność, rozsądek i mądrość są potrzebne każdemu, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę palące i nieuregulowane problemy rewolucji cyfrowej i zagrożeń klimatycznych.

Program podkreśla relacyjną strukturę edukacji jako spotkania trzech podmiotów – dziecka, nauczyciela i rodziców. Pośrednim skutkiem zajęć jest bowiem doskonalenie się i rozwój nauczyciela, co wynika z możliwości odczucia satysfakcji i radości z uzyskanych sukcesów edukacyjnych wychowanków – mądrych, odpowiedzialnych, wrażliwych i zaradnych dzieci, które stanowią powód do dumy rodziców.

W *Programie pozytywnej edukacji wczesnoszkolnej* podkreśla się, że każdy uczeń, każda uczennica i każda klasa jest inna – pod względem indywidualnych predyspozycji i środowiska, w którym przebiega edukacja. Dlatego zakłada się elastyczne zastosowanie *Programu* do danej grupy uczennic i uczniów oraz do indywidualnego stylu pracy nauczyciela. Bo także każdy nauczyciel jest wyjątkowy. I każdy – a szczególnie nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej – odciska swoją osobowością, wiedzą oraz umiejętnościami trwały ślad na swoich wychowankach. Dlatego *Program* powinien dostarczyć wiedzy oraz pomocy nauczycielowi i to, zdawałoby się, podstawowe i oczywiste założenie przyświecające publikacji stanowi o jej specyfice oraz oryginalności. Jednak w wielu programach pomija się element wsparcia nauczyciela, przede wszystkim ignorując fakt, że nie można mówić o „standardowym” nauczycielu, dziecku czy środowisku. Przyjęto więc, że nauczyciel cechuje się osobistą wiedzą, własną praktyką, warsztatem, stylem pracy i doświadczeniami edukacyjnymi (także biograficznymi). Powinien być mądrym pomocnikiem i empatycznym towarzyszem dziecka. *Program pozytywnej edukacji wczesnoszkolnej odpowiada na oczekiwania nauczycieli, potwierdzone badaniami oświatowymi, został dostosowany do ich potrzeb, daje im wsparcie i skłania do refleksji – podczas jego konstruowania kluczowe było także założenie o mądrości i refleksyjności nauczyciela oraz jego prawie do decydowania o formie procesu edukacyjnego.* Przedstawiany *Program* przyjmuje więc postać dialogu prowadzonego z nauczycielem. **To program równoważący treści dotyczące wyboru: Czego uczyć (się)?, z refleksją: Jak uczyć (się)?**. Przynosi propozycję, która ma skłonić nauczyciela do przemyślenia jego własnych założeń na temat edukacji i dziecka, dlatego tematy, a także części programu zaprojektowano tak, aby skłaniały nauczyciela do stawiania pytań. W budowaniu jego wiedzy o nauczaniu wykorzystano także podejście humanistyczne i interpretatywno-konstruktywistyczne, w fazie początkowej odnoszące się do osobistej wiedzy i założeń nauczyciela (**pytania wstępne pobudzające autorefleksję**), następnie konfrontujące go z propozycjami *Programu*, a wreszcie pozostawiające mu czas na **refleksję końcową**, mogącą stać się rekonstrukcją własnej praktyki i odniesieniem do rzeczywistych, realistycznych sytuacji szkolnych.

Program może zostać wykorzystany do pomocy w podejmowaniu decyzji i działań podczas zajęć. Dostarcza propozycje strategii ustalania szczegółowych celów kształcenia, wynikających z przyjętej perspektywy i koncepcji uczenia się i nauczania. *Program* stara się prowadzić nauczyciela, podpowiadać, ale nie rozstrzygać, za to bardzo silnie wspomagać go w rozwoju, w doskonaleniu praktycznych działań. Dlatego **klasyczną strukturę programu dopełniono o tzw. bloki poszerzające wiedzę i kompetencje metodyczne nauczyciela** (kąciki spójne z pakietem edukacyjnym *Szkoła na TAK!*: „**Coś ciekawego**” – dostarczające interesującej wiedzy psychopedagogicznej; „**Czas na poradę**” – wskazówek metodycznych i „**Damy radę się nauczyć**” – przykładów konkretnych ćwiczeń lub działań), a także o dodatkowe informacje, z którymi można się zapoznać po zeskanowaniu smartfonem kodów QR. Oferowanie różnorodnych „**punktów wsparcia**” – porad i wskazówek – może skłaniać nauczyciela do doskonalenia refleksyjnej praktyki, wspomagać w podejmowaniu decyzji, poszerzać horyzont poszukiwań poznawczych, które pozwolą mu na doskonalenie indywidualnych sposobów interpretacji i rozumienia tego, co dzieje się w szkole i w innych środowiskach edukacyjnych. Wszystko to umożliwi nauczycielowi refleksję i autorefleksję – badanie własnej praktyki i zdobywanie samoświadomości dydaktycznej.

Części *Programu* wskazują na różnorodność możliwych interpretacji problemów i zadań edukacji wczesnoszkolnej wynikających z wiedzy naukowej, badań edukacyjnych, ale także – z uwag i spostrzeżeń samych nauczycieli. Założono, że to oni przede wszystkim znają dzieci, ich doświadczenie kształtuje obraz szkoły, który w ten sposób staje się „oddolny” i realistyczny. Przyjęto także, że to nauczyciele współtworzą program – z szeregu ofert wybierają własną propozycję, podejmują działanie w odniesieniu do konkretnych uczennic i uczniów, w kontekście niepowtarzalnych sytuacji szkolnych. Można więc mieć nadzieję, że idee i szczegółowe rozwiązania proponowane w niniejszym *Programie* wychodzą naprzeciw potrzebom dzieci, rodziców oraz nauczycieli, a także dadzą im możliwość pozytywnego startu i pozytywnych doświadczeń edukacyjnych.

1. Teoretyczne i metodyczne założenia Programu

Jakie czynniki będą wpływały na edukację uczennicy i ucznia? – uwarunkowania i wyzwania cywilizacyjne, regulacje oświatowe

Do jakich koncepcji odnosi się wizja uczennicy i ucznia? – progresywistyczny pądocentryzm i pedagogika humanistyczna

Które kompetencje są istotne dla edukacji uczennicy i ucznia? – mądrość i odpowiedzialność, odporność i bezpieczeństwo, bliskość / wrażliwość i współpraca, zaradność i kreatywność

W jaki sposób organizuje się uczenie? – pedagogika pozytywna, teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera i konstruktywizm społeczno-kulturowy

Jakie są standardy edukacji? – pozytywność, optymalność, równoważenie, perspektywność

Jaka jest rola nauczyciela? – refleksyjny organizator doświadczeń uczennicy i uczniów

2. Cele uczenia się i nauczania

Ku jakim wartościom orientuje się edukacja?

3. Przewidywane osiągnięcia uczennicy i uczniów – rozkład treści

Jakie są obszary osiągnięć uczennicy i uczniów? – treści edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, muzycznej

Jakie są filary osiągnięć uczennicy i uczniów? – kompetencje: komunikacyjne, matematyczno-techniczne (nauki ścisłe), uczenia się, badawcze i krytyczne, fizyczno-motoryczne i zdrowotne, przyrodnicze, informatyczno-cyfrowe, społeczne i obywatelskie, intrapersonalne, kulturowe; twórcze i artystyczne, przedsiębiorcze, rozwiązywania problemów i podejmowania wyzwań

4. Procedury osiągnięcia celów

Jakie są wymiary integracji? – treściowa, kompetencyjna, poznawcza, personalna – metodyczna i podmiotowa

Jakie zasady są ważne dla edukacji wczesnoszkolnej? – 15 charakterystyk, wskazówek pracy dla nauczyciela

Jakie proponuje się strategie w edukacji wczesnoszkolnej? – strategia pozytywnych wyzwań, koncepcje uczenia się w wybranych obszarach edukacyjnych, metody i formy pracy, materiały i media

5. Indywidualizacja kształcenia i specjalne potrzeby edukacyjne uczennicy i uczniów

Jakie są cele i metody indywidualizacji? – wskazówki pracy dla nauczyciela

Jak uwzględniać specjalne potrzeby edukacyjne uczennicy i uczniów? – formy i metody stosowania indywidualizacji wobec uczennicy i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

6. Współpraca z rodzicami

Jakie są formy i zasady pozytywnej współpracy z rodzicami? – wskazówki pozytywnego działania

7. Monitoring edukacyjny i pozytywna analiza osiągnięć uczennicy i ucznia

Jak odkrywać zdolności uczennicy i ucznia? – pozytywna diagnoza możliwości dziecka

Jak oceniać osiągnięcia dziecka, jego uczenie się i sposób jego nauczania? – zasady i formy pozytywnego monitoringu edukacyjnego i autorefleksji nauczyciela

Schemat 1. Szczegółowa struktura Programu, jego główne założenia i idee (źródło: opracowanie własne).

1. TEORETYCZNE I METODYCZNE ZAŁOŻENIA PROGRAMU

1.1. ZMIANY KULTUROWE I WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

Zmiany kulturowe w XXI wieku cechuje niespotykana dotąd dynamika i nietrwałość, dlatego nie zawsze jesteśmy w stanie przewidzieć, które kwalifikacje i umiejętności będą uznane za przydatne w przyszłości. Istotne jest jednak uwypuklenie tych wyzwań i zjawisk odnoszących się do założeń edukacyjnych *Programu*, które są uznane za kluczowe przez ekonomistów, kulturoznawców, pedagogów i prognostyków (por. opisane poprzednio raporty ekonomiczne i oświatowe). To one podpowiadają nam, do czego i w jakiej formie powinniśmy przygotować uczennicę i ucznia, i to one warunkują zakres uczenia się i nauczania. Także ostatnie kryzysy cywilizacyjne, które są aktualnie uznane w wymiarze globalnym i lokalnym (m.in. okres pandemii, przyspieszenie zmian struktury i form zatrudnienia pracowników, zdalne nauczanie), mają szczególne znaczenie dla edukacji – zmieniają jej podstawowe założenia i pryncypia. Poniżej skrótowo zostały scharakteryzowane pytania, problemy i wyzwania, jakie procesowi uczenia się stawia współczesny świat.

Mądrość oraz odpowiedzialność poznawcza w świecie szumu informacyjnego

Potencjał cyfrowych mediów, jego zasoby i wpływ na człowieka wydają się właściwie nieograniczone. We współczesnym świecie nie da się już uczestniczyć w życiu społecznym, nie da się rozwijać poznawczo, w pełni korzystać z dorobku przeszłych pokoleń, z dziedzictwa literatury czy sztuki bez umiejętności i możliwości używania mediów cyfrowych (przede wszystkim internetu, mass mediów). Do pozytywnych aspektów tego zjawiska należy zaliczyć: niezwykłą demokratyzację dostępu do informacji, możliwość jej oddolnego współtworzenia (dzięki technologiom komunikacyjnym), brak ograniczeń przestrzennych i czasowych w dostępie do wiadomości. Z drugiej strony – wielość informacji często nie przekłada się na ich jakość, a nadmiar danych utrudnia ich rozumienie. Jak to zostało zapisane w raporcie UNESCO *Przyszłość edukacji. Uczyć się, aby stać się* (2020): „rozwój komunikacji cyfrowej, sztucznej inteligencji i biotechnologii to wielki potencjał, ale jednocześnie źródło poważnych obaw”.

Już obecnie widać brak możliwości pamięciowego opanowania większości danych i faktów, a w świetle wyników wielu badań i analiz podkreśla się wartość poznawczej odpowiedzialności, rozsądku, mądrości oraz umiejętności selekcji, radzenia sobie z wielością, szybkością i inwazyjnością informacji. Okres pandemii dodatkowo uwydatnił możliwe patologie cyfrowej rzeczywistości. Chociaż internet wykorzystywano najczęściej do poszukiwania informacji, uczenia się lub nawiązywania kontaktów, to jednak często sprowadzało się to do bezrefleksyjnego scrollingu – przeglądania stron internetowych, kopiowania i ściągania plików. Takie uczenie kończy się powielaniem wątpliwych, niesprawdzonych informacji. Bezkrytyczne zaufanie do informacji zamieszczonych w sieci i wiara w niezawodność decyzji komputera pogłębiają zanik aktywności poznawczej (pytania, dociekania, wątpienia), hamują rozwój i sprzyjają bierności intelektualnej. Efektem wielu innych patologicznych zjawisk jest też opisane m.in. przez G. Sędkę (1995) i I. Czaję-Chudybę (2020, s. 60) zjawisko „niedowartościowania poznawczego”, „niekompetencji poznawczej” starszych dzieci oraz młodzieży. Wyraża się to tendencją do unikania wysiłku umysłowego, niepełną, często nieaktualną lub nieadekwatną wiedzą, niskim poziomem czytelnictwa i słabym udziałem w życiu kulturalnym oraz niewiarą we własne siły i możliwości, niskimi aspiracjami w zakresie doskonalenia własnych zdolności i niską samodzielnością myślenia, jak również niedocenianiem swobody myślenia u innych.

Wobec znacznego chaosu informacyjnego, przypadków fake newsów ułatwiających dezinformację, użyteczne staje się więc nie tylko posiadanie wiedzy lub dostępu do niej, lecz także świadomość kryteriów, według których możemy sprawdzać jej prawdziwość (*fact checking*).

Zasygnalizowane procesy wzmacniają potrzebę kształtowania u uczennic i uczniów **uważności i poznawczej odpowiedzialności oraz pozytywnej mądrości**, rozumianej jako „umiejętność trafnego posługiwania się rozumem” (Kartezjusz), jak i wykorzystywania jej w sytuacjach życiowych, problemowych.

Zdrowie, bezpieczeństwo i zrównoważony rozwój priorytetem współczesności

Wobec tempa zmian klimatycznych kruchość naszej planety i niepewność jej losu stają się coraz bardziej widoczne. Zagrożenia zdrowotne, utrzymujące się nierówności, podziały społeczne i działania polityczne prowadzą do kryzysu w wielu społeczeństwach. Niektóre wydarzenia spowodowały zmaganie się świata z wyzwaniami zagrożenia zdrowia i życia, licznymi utrudnieniami, restrykcjami, a także niestabilnością geopolityczną i ekonomiczną. Wywołało to nasilenie niekorzystnych i trudnych sytuacji związanych z wieloma obszarami: przeżywaniem emocji i autokreacją (lęk, niepewność, negatywna samoocena, zawężenie możliwości działania i podejmowania decyzji, poczucie frustracji, smutku, beznadziejności, straty), życiem społecznym (osamotnienie, izolacja, zaburzenie relacji interpersonalnych, egoizm i niewrażliwość w stosunkach międzyludzkich), rozwojem poznawczym (ograniczenie poznania zmysłowego, brak motywacji do podejmowania wyzwań poznawczych, dezinformacja i przemoc informacyjna). Czas ten ujawnił i ukierunkował priorytety edukacji na potrzeby związane z **bezpieczeństwem** (fizycznym, psychicznym i informacyjnym) oraz z **ochroną zdrowia**. Sytuacja, w której aktualnie znalazło się społeczeństwo, wymaga rozwijania w dzieciach odporności i konstruktywności w radzeniu sobie z trudnymi problemami, dbania o siebie, ostrożności. Także pojawiająca się powszechna świadomość i publiczna debata na temat istotnych problemów cywilizacyjnych, takich jak: zagrożenia klimatyczne, ubóstwo, nierówności społeczne, migracje, wskazują na ważność zaangażowania i krytycznej refleksji. W sferze celów ujawnia ona znaczenie uniwersalnych i egzystencjalnych wartości: życia, zdrowia i dobrego samopoczucia, a także **idei zrównoważonego rozwoju**, mającego na celu poprawę jakości życia społeczeństwa i rozwój gospodarczy, przy jednoczesnej dbałości o ochronę środowiska przyrodniczego oraz zasobów naturalnych Ziemi.

Kompetencje miękkie i międzykulturowe jako wyznaczniki relacji społecznych

Zmaganie się z problemami sytuacji geopolitycznej uwydatniły ważność **kompetencji społecznych**, szczególnie **tzw. miękkich**: komunikacyjnych i interpersonalnych; negocjowania i wypracowywania kompromisu; słuchania i uważności, empatii, współpracy, umiejętności dawania i proszenia o pomoc. Kompetencje te uświadamiają, jak ważne są bliskość, wrażliwość, wspólne działanie oraz współpraca, tak w wymiarach lokalnych (tworzenie więzi wśród rodziny, bliskich, przyjaciół, w pracy), jak i w obszarze działań międzynarodowych. Przemiany świata orientują edukację na wartości etyczne: dobro, altruizm, wrażliwość, szacunek, tolerancję, pokój, pozytywne relacje z innymi, a także na konieczność rozwijania społecznej zdolności do empatii, dialogu, współdziałania, niesienia pomocy i dzielenia się. Kompetencje miękkie pełnią także coraz bardziej znaczną rolę w podejmowaniu i adekwatnym realizowaniu zadań zawodowych, ponieważ do coraz większej liczby projektów jest wymagana współpraca zespołowa w myśleniu, komunikacji i działaniu.

W okresie cementowania się wspólnej Europy, czy też globalnego świata, jak również w czasie licznych migracji zawodowych, ekonomicznych i politycznych, istotne okazuje się też **odnajdywanie bliskości międzykulturowej oraz artystycznej** – odczytywanie kontekstu, przesłania emocji płynącego ze świata sztuki. Różnorodność i wielość artystycznych manifestacji, projektów i dzieł podkreśla, jak ważne okazuje się kształtowanie w ludziach wrażliwości na sztukę, literaturę, muzykę czy architekturę jako na formy uniwersalnego, międzyludzkiego kontaktu.

Kreatywność oraz zaradność jako forma adaptacji do nowych wyzwań przyszłości

Dostosowanie do zmian kulturowych wymaga kreatywnego nastawienia i elastyczności myślenia, umiejętności stawiania czoła nowym wyzwaniom i radzenia sobie z nieznanymi wcześniej doświadczeniami. Tak zwana czwarta rewolucja technologiczna obliguje pracodawców do poszukiwania specyficznych, „ludzkich” kompetencji, które odróżniają pracę człowieka od pracy systemów informatycznych, robotów czy sztucznej inteligencji. Jedną z nich jest **kreatywna przedsiębiorczość** – wykorzystywanie oryginalnych, innowacyjnych działań, pomysłów i projektów oraz przekształcanie ich w wytwory wartościowe dla innych osób. Przedsiębiorczość warunkuje istotne działania we współczesnym świecie: zdobywanie zarówno wiedzy, jak i umiejętności w zakresie dokonywania wyborów i podejmowania decyzji ekonomicznych; **autopromocję**, czyli

kształtowanie właściwej postawy wobec otoczenia, umiejętności aktywnego i świadomego uczestniczenia w rynku pracy i w życiu gospodarczym (poznania mechanizmów funkcjonowania gospodarki). Bazuje także na **zaradności** – podejmowaniu inicjatywy, zdolności wykorzystywania szans obecnych w otoczeniu, strategicznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów oraz wytrwałości.

Coś ciekawego

Kreatywność celem edukacji

Twórczość to proces, w wyniku którego powstają nowe i użyteczne idee, pomysły, wytwory. Jest też stylem działania i zachowania. Talent twórczy i twórczość osoby stanowią podstawowe idee edukacji humanistycznej. Przedstawiciele tej orientacji uważają, że każda osoba jest w jakimś stopniu twórcza. **Kreatywność stała się także jedną z najbardziej pożądanых cech pracownika w opinii współczesnych pracodawców.** Badacze (za: Szmidt, 2007, 2017; Nęcka, 1994, 1995, 2001) wyróżniają **twórczość wybitną, ale też zwyczajną, codzienną – pospolitą, dostępną dla każdego z nas**, a także tę, która powinna cechować również styl pracy i osobowości nauczyciela. To jednak cecha potencjalna, która może okazać się niezrealizowaną obietnicą. Aby potencjał ten mógł zostać wykorzystany, są potrzebne czynniki środowiskowe (np. atmosfera w szkole), motywacja i znajomość strategii twórczego myślenia. Dzięki działaniom nauczyciela można więc efektywnie wyzwalać indywidualną kreatywność ucznia.

Co „zabija” twórczość?

1. Krytyczna samoocena i nastawienie – *To nie jest potrzebne!, Ja nie jestem tak kreatywny., Po co mi to?.*
2. Wyśmiewanie i krytyka – *Ależ to wymyśliłeś!, To bez sensu!.*
3. Schematyzm, brak elastyczności – *Tylko tak musi być., To tylko jest właściwe.*



Schemat 2. Podstawowe wyzwania współczesnej i przyszłej cywilizacji (źródło: opracowanie własne).

1.2. POTRZEBY I KOMPETENCJE UCZENNICY I UCZNIA

Program pozytywnej edukacji wczesnoszkolnej jest przeznaczony dla uczennic i uczniów o zróżnicowanym potencjale – poziomie wiedzy, umiejętności, tempie pracy i motywacji; pochodzących z różnych środowisk społecznych i otrzymujących odmienne wsparcie ze strony rodziny. Stara się też uwzględniać ich różnorodne potrzeby edukacyjne. Odwołuje się do idei pajdocentrycznego progresywizmu i humanistyczno-konstruktywistycznej koncepcji dziecka. Podkreśla więc wyjątkowość i podmiotowość każdego dziecka. To jego dobro, potrzeby, predyspozycje, potencjał, specyfika jego zainteresowań i preferencji, ale także biograficzny i kulturowy kontekst jego funkcjonowania, wyznaczają podstawowe założenia Programu, które są ukierunkowane pytaniami:

- Jakie jest dziecko? W czym jest wyjątkowe? Jakie są jego aktualne możliwości i potrzeby?
- Co wie o świecie? Jakimi źródłami poznania i wiedzy dysponuje?
- Jak przebiega proces jego rozumowania? Jakie strategie przyjmuje w radzeniu sobie z trudnościami, jak rozwiązuje problemy?
- Jak inicjuje relacje, współpracuje z innymi dziećmi?
- Jakie kompetencje pozwolą mu adekwatnie radzić sobie z wyzwaniami przyszłości i osiągnąć życiowy sukces?

Przyjęto, że dzieci cechują się naturalną ciekawością świata, w poznawaniu rzeczywistości kierują się wewnętrzną motywacją do uczenia się, zadawania pytań, eksperymentowania i rozwiązywania problemów (Krauze-Sikorska, Klichowski, 2020; Bałachowicz, Sikorska, Krauze-Sikorska, 2020).

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat wyników badań dotyczących charakterystyki współczesnych dzieci.



W skutecznym i satysfakcjonującym radzeniu sobie z nadchodzącymi cywilizacyjnymi wyzwaniami ważne okazują się nowe kompetencje. Edukacja powinna przygotowywać uczennicę i ucznia do przyszłych zadań i umożliwić jej / mu osiągnięcie sukcesu w dorosłości, dlatego istotnym celem jest rozwijanie u dzieci tzw. kompetencji przyszłości. Podkreślają one znaczenie samodzielności myślenia i umiejętności zaangażowanej współpracy. Zalicza się do nich:

- kompetencje poznawcze – związane z myśleniem twórczym i logicznym (m.in. elastyczność poznawczą, zdolność do rozwiązywania złożonych problemów oraz myślenie krytyczne);
- kompetencje społeczne – potocznie nazywane miękkimi, m.in. umiejętności pracy zespołowej lub zarządzania ludźmi; należą do nich: zdolności negocjacyjne (godzenie różnic), zdolność przekonywania do zmiany, zdolności przywódcze (tworzenie zespołów, inicjatywność, kierowanie pracami innych), przedsiębiorczość, inteligencja emocjonalna oraz **skuteczna komunikacja**;

Czas na poradę!



Bariery skutecznej komunikacji

W rozmowie z uczennicami i uczniami powstrzymuj się przed stosowaniem zwrotów i form, które wyróżnił T. Gordon (1994). Staraj się m.in. nie rozkazywać, nie grozić, nie moralizować, nie krytykować, gdyż stanowi to **bariery otwartej komunikacji**. Pomyśl nad ich konsekwencjami dla osoby słuchającej.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat barier skutecznej komunikacji.



- kompetencje cyfrowe i techniczne – tzw. umiejętności twarde, m.in. praktyczne umiejętności posługiwania się technologiami cyfrowymi, zwłaszcza w rozwiązywaniu problemów i poszukiwaniu danych.



Schemat 3. Cechy i kompetencje uczennicy lub ucznia (źródło: opracowanie własne).

Przewidywane osiągnięcia uczennicy i ucznia sytuuje się więc w obszarze dwunastu kompetencji, które dopełniają zakres kompetencji tradycyjnie uznawanych za kluczowe w rozwoju jednostki – to tzw. kompetencje przyszłości. Uznano, że można je odnieść do czterech obszarów, stanowiących podstawowe filary *Programu*.



Schemat 4. Kompetencje i obszary stanowiące podstawę *Programu* (źródło: opracowanie własne).

1.3. KONCEPCJE EDUKACYJNE STANOWIĄCE PODSTAWĘ PROGRAMU

Kulturowe i cywilizacyjne wyzwania wymuszają zmianę sposobu patrzenia na dziecko i nauczyciela, na ich potrzeby oraz rolę w procesie edukacyjnym. W dobie wyzwań, jakie stawia przed nami rzeczywistość, a także zgodnie z ideami *Podstawy programowej* uznano, że dla rozwoju dziecka jest istotny stabilny, zrównoważony, wielostronny proces uczenia się i wychowania, związany przede wszystkim z rozwojem kompetencji poznawczych, ale i tzw. miękkich, a więc z mądrością i odpowiedzialnością, odpornością, zaradnością, wrażliwością, pozytywną samooceną i kreatywnością.

Koncepcja i naukowe podstawy kształcenia *Programu* wywodzą się z:

- idei pedagogiki humanistycznej (metodyczne koncepcje pedagogiki pozytywnej, pedagogika twórczości i teoria edukacyjna H. Gardnera);
- idei konstruktywizmu dydaktycznego (konstruktywizm społeczno-kulturowy).

1.3.1. PEDAGOGIKA POZYTYWNA

Od ponad 20 lat przedstawiciele nauk społecznych nawołują do zmiany zainteresowania „z ludzkich słabości na ludzką siłę” (Trzebińska, 2008, s. 21). Koncentrację edukacji na problemach, dysfunkcjach i niedostatkach dziecka określa się w literaturze pedagogicznej jako „pedagogikę braku” lub „pedagogikę niedostatku” (Szmidt, 2013). Pośrednią konsekwencją tego zjawiska dla edukacji jest fakt, że nauczyciele częściej koncentrują się na negatywnych diagnozach, a większa część ich działań dotyczy korygowania, usprawniania i rewolidowania, a nie pobudzania lub wspierania. W *Programie* przeciwstawiono się tej tendencji i proponuje się taki sposób patrzenia na dziecko, który wiąże się z tzw. psychologią czy pedagogiką pozytywną (Seligman, 1997, 2005, 2010; Szmidt, 2013; Trzebińska, 2008; Carr, 2009; Czapliński, 2019). Zwrot ten powoduje zmianę pytań w odniesieniu do uczennicy i ucznia oraz do samej edukacji. Zamiast bowiem określać *Co w dziecku jest słabego?* i szukać czynników, które warunkują jego porażki, badacze podejmują próby odpowiedzi na pytanie *Co takiego jest w nim silnego i pozytywnego, na czym można budować jego edukację?*

Zgodnie z ideami pedagogiki pozytywnej koncepcję kształcenia *Programu* zbudowano na założeniu, że **dla uczenia się istotny jest dobrostan uczennicy i ucznia (*wellbeing*), jej / jego poczucie skuteczności i własnej wartości**. W osiągnięciu owego psychicznego dobrostanu może pomóc wewnętrzna odporność i skuteczne sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Odporność wpływa także na pozytywne zaangażowanie (aspekt motywacyjny), lepsze rozumienie otaczającego świata (aspekt poznawczy) oraz posiadanie umiejętności skutecznego działania (aspekt praktyczny). Dobrostan i pozytywność w praktyce działań edukacyjnych przekładają się na akcentowanie osiągnięć, pozytywnych cech uczennicy i ucznia oraz jej / jego podmiotowości, a w mniejszym stopniu traktowania dziecka jako podmiotu działań korekcyjnych (Witerska, 2019).

W *Programie* założono, że **podstawą działania edukacyjnego powinno być rozpoznanie przez nauczyciela mocnych stron dziecka**.

Psychologia pozytywna **podkreśla wartość pozytywnych, satysfakcjonujących relacji z innymi**, uważności, skutecznej komunikacji, wyrażania entuzjazmu. Akcentuje także znaczenie takich ważnych dla umiejętności interpersonalnych cech, jak: altruizm, uczciwość, obowiązkowość, odpowiedzialność, odwaga, wytrwałość. Skupia się na czynnikach, dzięki którym dziecko może rozwijać swój dobrostan, pozytywne samopoczucie i dobrą samoocenę oraz świadomość samoskuteczności, a także odczuwać szczęście. Uwypukla te wszystkie działania, które umożliwiają rozwój i zdobywanie kompetencji sprzyjających samorealizacji (pozytywne zaangażowanie, ciekawość, oryginalność).

Uzasadnienia dla wprowadzenia do *Programu* idei pozytywnej pedagogiki dostarczają wydarzenia w kraju i na świecie, których konsekwencje odciskają się także na edukacji i samopoczuciu dzieci. Nadzwyczajność sytuacji, niepewność, zagrożenie życia i zdrowia, obawa o najbliższych niekorzystnie wpływają na emocje, obraz siebie, samoocenę i motywację uczennicy i uczniów. Długotrwałe następstwa ograniczonego życia społecznego oraz przewlekłych, uporczywych stresorów przynoszą niekorzystne efekty dla emocjonalnego dobrostanu dzieci. *Program* ma na celu promowanie optymizmu, pozytywnego nastawienia do siebie oraz zmniejszanie stanów lękowych, co w myśl założeń teorii M.P. Seligmana (1997, 2005, 2010) i badań A. Antonovsky'ego (1995) sprzyja zdrowiu i odporności dzieci, a nade wszystko buduje i wzmacnia poczucie sensu życia młodego człowieka.

Ukierunkowanie *Programu* edukacji na pozytywność można odnieść do czterech obszarów działania edukacyjnego:

- **pozytywnej diagnozy,**
- **utrzymywania dobrostanu poprzez wzmacnianie odporności i dzielności uczennic i uczniów,**
- **stosowania elementów pozytywnej dyscypliny,**
- **konstruktywnego krytycyzmu.**

Pozytywna diagnoza

Pozytywna diagnoza to taka, która **przyczynia się do promowania możliwości i potencjału uczennicy i ucznia**. Dziecko przekraczające próg szkoły stanowi dla nauczyciela niewiadomą, warto więc poświęcić czas na wnikliwą obserwację i na takie przygotowanie nauki, aby uwzględnić jak najwięcej rodzajów zdolności, zainteresowań i mocnych stron dziecka oraz „dróg dojścia” do niego. U podstaw pozytywnej diagnozy leży teza, że każde dziecko może wykazywać zdolności w pewnych dziedzinach. Dominacja tradycyjnego oceniania szkolnego, nastawionego na badanie deficytów i dysfunkcji powoduje sytuacje, w których ignoruje się dzieci mające inne niż szkolne uzdolnienia i nie zauważa się zmian niepoddających się przełożeniu na skalę punktową (jak np.: zdolności artystyczne, umiejętność zadawania pytań, ciekawość czy zdolność do krytycznej refleksji).

Teoretycy związani z tą formą diagnozy (Gardner, 2002, 2009; Czaja-Chudyba, 2009) sprzeciwiają się również pojęciu „uniwersalnego rozwoju” (a często właśnie ta kategoria stanowi podstawę typowej diagnozy dokonywanej przez nauczyciela, którą cechują takie określenia, jak: *Wykazuje odpowiednią dla wieku..., Dana umiejętność jest zgodna z normą wiekową...*). Nowoczesna edukacja powinna koncentrować się na odkrywaniu w dziecku tego, co w nim niepowtarzalne, wyjątkowe i najlepsze. Włączając pozytywną diagnozę, uznajemy więc, że elementarne procesy poznawcze mogą przebiegać odmiennie w różnych zakresach, będąc funkcją zainteresowań i zdolności dziecka (np. dziecko może zadawać wiele pytań, jeśli jest zainteresowane matematyką, a wykazywać całkowitą obojętność w trakcie analizy dzieł sztuki). Zespoły klasowe powinny być tak organizowane, aby każde dziecko miało możliwość pracy we własnym tempie i zgodnie ze swoimi możliwościami.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat wymiarów, kategorii i konsekwencji pozytywnej diagnozy.



Utrzymywanie dobrostanu poprzez wzmacnianie odporności i dzielności uczennic i uczniów

Przyjmuje się, że sytuacje stresowe stanowią nieodłączną część naszego życia. Problemy są wszechobecne i odgrywają istotną rolę w procesach życiowych człowieka. Szczególnie w szkole nie można ich uniknąć, jednak należy wypracować najkorzystniejsze strategie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, właściwej kontroli i regulacji napięć. Postpandemiczne zainteresowanie warunkami prawidłowego rozwoju dzieci w niesprzyjających warunkach życiowych i sytuacjach stresu zaowocowało na gruncie psychologii i pedagogiki powrotem do opracowań na temat **pozytywnych zasobów odpornościowych, dzielności** czy też **elastyczności** (ang. *resiliency* – stąd spolszczona nazwa *rezyliencja*). Cechę tę rozumie się jako zdolność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, pozytywny rozwój mimo problemów, powrót do równowagi po doświadczeniach zagrożenia, zdolność adaptacji do ekstremalnie trudnych sytuacji, umiejętność wyjścia z opresji psychicznej cało, a przynajmniej z niewielkimi stratami (Junik, 2011; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010; Sikorska, 2011, 2016; Sikorska, Adamczyk-Banach, Polak, 2019; Strycharczyk, Clough, 2021). Szersze rozumienie odporności wiąże ją z umiejętnością podejmowania zadań rozwojowych oraz radzenia sobie z życiowym, codziennym stresem o niewielkim nasileniu, ze zdolnością pozytywnej adaptacji do wyzwań niesionych przez życie. Odporność jest wyrażana poprzez giętkość, plastyczność psychiczną pojmowaną jako „wewnętrzna siła”, „zdolność do samonaprawiania”. W nawiązaniu do idei pozytywnej pedagogiki **podreśla się też ważność dzielności** rozumianej jako siła, wola osiągnięcia celów wyrażająca się takimi cechami charakteru, jak:

- wytrwałość, silna motywacja wewnętrzna, skłonność do trwałego zaangażowania – J. Renzulli (2016) nazywa tę cechę „uporczywością”, samosterownością, zapalem, czyli konsekwencją w realizacji postawionych sobie celów;
- odwaga, męstwo, niepoddawanie się rozumiane jako nieuleganie lękom czy trudnościom;
- uczciwość – autentyczne prezentowanie siebie;
- siła, energia, witalność życiowa, czyli odczuwanie pobudzenia i żywotności.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat odporności w ujęciu pedagogiki pozytywnej.



Założenie o uodparniających skutkach hartowania i kontrolowanej ekspozycji na ryzyko, wzmacniającym wpływie podejmowania wyzwań, przeżywania przygód i pokonywania stresu o średnim poziomie jest badawczo opracowywane i weryfikowane na gruncie psychologii rozwojowej. Natomiast w pedagogice ta metoda bywa wykorzystywana na przykład w zajęciach outdoorowych (*edukacja przez przygodę, pedagogika przeżyć*). Tego typu zajęcia pozwalają dzieciom znaleźć się w sytuacjach wyzwalających pozytywny stres (tzw. eustres), np. kiedy dziecko podniekcytowane wykonywaniem doświadczenia nie jest pewne jego wyniku. Ćwiczenia w podejmowaniu wyzwań i pokonywaniu przeszkód, uczenie się racjonalnego podejmowania ryzyka i panowania nad nim mogą stać się środkiem zaradczym względem nadmiernej wrażliwości i kruchości dzieci, wynikających z trudności w tworzeniu przez nie grup czy „paczek” rówieśniczych z tego powodu, że dzieci mieszkają w znacznej odległości od siebie lub z powodu tzw. rodzicielstwa helikopterowego cechującego się nazbyt opiekuńczym, kontrolującym stylem wychowawczym.

Ciekawego

Co kształtuje naszą odporność?

Koncepcję **prężności** albo **giętkości (resilience)** definiuje się jako elastyczność w sytuacji zmieniających się wymagań i zdolność do odsuwania negatywnych emocji poprzez zidentyfikowanie szans / korzyści, adaptację do ograniczeń i „odcinanie się” od niekorzystnych okoliczności (Hanson, Hanson, 2018). W teorii tej przyjmuje się również, że to właśnie pozytywne emocje wpływają na zwiększenie naszej odporności, w tym sił koniecznych do radzenia sobie ze stresem. Gdy używamy np. humoru, dystansujemy się od problemu, rozważamy alternatywne rozwiązania problemu i myślimy optymistycznie, wierząc w pokonanie przeciwności, zwiększamy poczucie własnej wartości i umiejętności rozwiązywania problemów oraz zmniejszamy lęk i stres.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat odporności w ujęciu S.C. Kobasy, A. Antonovsky'ego i A. Bandury.



Pozytywna dyscyplina

Pozytywna dyscyplina to nawiązanie do stworzonej przez J. Nelsen (2015) strategii wychowawczych (nawiązujących do teorii A. Adlera i doświadczeń R. Dreikusa), w których zakłada się, że dzieci budują przekonanie na swój temat oraz podejmują decyzje dotyczące swojego zachowania na podstawie tego, jak postrzegają siebie w relacjach, i tego, co ich zdaniem inni czują w stosunku do nich. Dlatego nauczyciel powinien okazywać dzieciom przede wszystkim szacunek i **dać okazję do rozwijania się w atmosferze uprzejmości oraz stanowczości (określenia granic i konsekwencji)**. Jest więc istotne, aby **metody wychowawcze nie generowały u uczennic i uczniów poczucia wstydu lub winy**, lecz aby stanowiły okazję do traktowania ich jako pełnoprawnych partnerów w rozmowie, jednocześnie wyznaczając odpowiednie zasady. Ważnym kierunkiem wychowawczym jest w tej strategii uczenie się **odpowiedzialności i pracowitości oraz adekwatnego reagowania w trudnych sytuacjach (kontroli emocji)**. **Stosowanie pozytywnej dyscypliny jako metody wychowawczej w relacjach z uczennicami i uczniami polega na zastanowieniu się, co nauczyciel chce osiągnąć i jakie są możliwości dzieci, a potem na uprzejmym i stanowczym wprowadzaniu wspólnej decyzji w życie**. Skutkami pozytywnej dyscypliny są też: pozytywne wyznaczanie reguł, uczenie okazywania szacunku innym ludziom i przekazywanie dzieciom tego, co uznajemy za ważne.

Pedagogika twórczości, rozwijanie wielorakich zdolności i konstruktywny krytycyzm

Wielu pedagogów związanych z orientacją humanistyczną podkreśla, że człowiek w sposób naturalny jest twórcą (*homo creator*), a tworzenie jawi się jako jedna z przyrodzonych cech wyróżniających jednostkę. Postawa ta przejawia się na różne sposoby: pozytywną ciekawością, zainteresowaniem światem, dążeniem do zrozumienia, zmiany, nowości oraz wolności, autokreacyjną chęcią poznania siebie i samodoskonalenia. *Program*, nawiązując do idei humanistycznych i emancypacyjnych, za podstawowe zadanie przyjmuje **wspieranie twórczego potencjału uczennic i uczniów poprzez dążenie do optymalnego wykorzystania szans, rozwijanie tego, co w każdej / każdym z nich wyjątkowe, niepowtarzalne i oryginalne, jak również przygotowywanie do aktywnej oraz kreatywnej adaptacji do wyzwań przyszłości**. Za przedstawicielami psychopedagogiki twórczości (Nęcka, 1998; 2001; Szmidt, 2007, 2017; Uszyńska-Jarmoc, 2007) zakłada się, że codzienną kreatywność dzieci można intensyfikować dzięki takiej organizacji procesu edukacyjnego, która umożliwi uczennicom i uczniom: otwarte poznawanie złożoności świata, wzmoczony rozwój ciekawości poznawczej, niezależność, spontaniczną aktywność i zaangażowanie, innowacyjne działanie oraz budowanie pozytywnego obrazu własnego „ja”. Zajęcia poświęcone stymulowaniu twórczych postaw i zachowań mają też na celu uczyć kreatywnego rozwiązywania problemów (ucząc strategii *Jak myśleć?*, a nie *Co myśleć?*), a także wspomagać uczniów w rozwoju oryginalności i lepszego przystosowania do nowych oraz zmiennych sytuacji we współczesnym świecie.

Czas na poradę!



Zasady wspierania twórczego klimatu podczas zajęć

Przyjmuje się, że do elementów stymulujących twórczy klimat należą: zaufanie, ciekawość, myślenie otwarte, płynność, elastyczność, oryginalność, nowatorskość myślenia oraz pozytywna motywacja.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat zasad wspierania twórczego klimatu podczas zajęć.



Każde dziecko jest inne, wyjątkowe, rozumuje w niepowtarzalny sposób, indywidualnie poszukuje wiedzy o świecie i ją kreuje. Dlatego w *Programie* podkreśla się stanowisko, że **nowoczesna szkoła powinna dążyć do jak najpełniejszego rozwoju różnorodnych indywidualnych zdolności uczennicy lub ucznia**. Teoretyczną podstawę realizacji celów kształcenia w tym zakresie opiera się na opracowaniach badaczy edukacji zdolności H. Gardnera (2002, 2009) i R. Sternberga (Sternberg, Jarvin, Grigorenko, 2018). Dzieci powinny mieć możliwość maksymalnego rozwijania swoich wielorakich wrodzonych zdolności i dorastania w warunkach sprzyjających rozwojowi.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat koncepcji zdolności.



Pedagogika pozytywna pozwala także na tworzenie interakcji komunikacyjnych opartych na rozpoznaniu możliwości i zdolności dziecka, a w interakcjach nauczyciel–dziecko oraz dziecko–dziecko akcentuje się wartość pozytywnego nastawienia i dialogu, kreatywności, swobodnej, twórczej ekspresji, podmiotowości, indywidualizacji i potencjału dziecka, które to bliskie są humanistycznym ideom w edukacji.

Ciekawego

Cechy i rozwój dziecka zdolnego

J. Renzulli (2016) w **koncepcji tzw. trzech pierścieni (kół) zdolności** określił **cechy dziecka zdolnego**, które pozwalają na rozwój talentu i zdolności. Są to: ponadprzeciętna inteligencja i zdolności specjalne, możliwości twórcze i silna wewnętrzna motywacja. Przyjmuje się też, że dzieci zdolne zadają więcej pytań.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat koncepcji „mądrych szkół”.



Zmiana kontekstu kulturowego i niepewność charakteryzujące obecne czasy sprawiają, że niemal codziennie dzieci i dorośli konfrontują się z różnorodnymi problemami, muszą podejmować decyzje, dokonywać wyborów. Ze względu na obecność dzieci w świecie technologii komunikacyjnych, które wymuszają szybkość reakcji, zalewając różnorodnością znaczeń oraz obrazkowym przekazem informacji, bardzo istotne okazuje się przygotowanie dzieci do samodzielnego i krytycznego odbioru informacji. Warto wybierać te metody, które rozwijają krytyczne, refleksyjne myślenie i podkreślają wagę sprawdzania, uzasadniania, odwoływania się do weryfikowalnych faktów (naukowości i eksploracyjności wiedzy). Technologiczna rewolucja wymusza takie zmiany w celach, treściach i sposobach edukacji, które dają szansę na przygotowanie uczennicy lub ucznia do funkcjonowania w warunkach różnorodności i wyboru. Aby skutecznie działać w środowisku, nie wystarczy naśladować wzorce innych, trzeba samodzielnie wnioskować o przydatności czy prawdziwości informacji. Dlatego kolejną charakterystyką *Programu* jest **wprowadzanie elementów nauczania myślenia konstruktywnie krytycznego** rozumianego jako: umiejętność argumentowania i oceniania, krytyczna uważność wobec informacji medialnej, obrona przed manipulacją i dezinformacją, ale także – w nawiązaniu do pozytywności – ulepszenie i naprawianie rzeczywistości.

Czas na poradę!



Zasady krytycznej dyskusji

Do najważniejszych zasad krytycznej dyskusji należą: gwarantowanie czasu wypowiedzi, nieobrażanie, negocjowanie, dobre rozumienie się nawzajem, mówienie konkretnie i na temat, uzasadnianie i sprawdzanie konsekwencji.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat zasad krytycznej dyskusji.



1.3.2. KONSTRUKTYWIZM SPOŁECZNO-KULTUROWY

Inspiracji do przyjęcia **założeń koncepcji edukacyjnej Programu** dostarczyła też **perspektywa społeczno-kulturowa** (Bruner, 1978, 2010; Cole, 1995; Filipiak, 2012, 2015; Klus-Stańska, 2000, 2018; Klus-Stańska, Szczep-ska-Pustkowska, 2009; Michalak, 2004; Sowińska, Michalak, 2004; Sowińska, 2011; Tomasello, 2002; Wood, 2006; Wygotski, 1989). Przyjmuje ona, że dziecko jest aktywnym badaczem otoczenia, a jego uczenie się jest oparte na aktywnym dążeniu do zrozumienia świata, a nie na biernym przyswajaniu wiedzy. Nauka dziecka ma charakter twórczej, autentycznej, spontanicznej działalności, która przebiega w interakcji z innymi osobami (dorosłym lub kompetentnym rówieśnikiem).

Program rekomenduje więc następujące postawy:

- **postrzeganie uczenia się jako procesu społecznego**; nauczyciel organizuje go tak, aby wyzwolić i podtrzymać zaangażowanie dziecka, ale także rozwijać jego aktywne uczestnictwo w sytuacjach społecznych;
- **nacisk na samodzielność dziecka w procesie uczenia się**, a także na znaczną **indywidualizację i personalizację** w zakresie doboru celów, treści, a przede wszystkim metod (dostosowanych do potencjału oraz specyficznych potrzeb edukacyjnych);
- **zainteresowanie indywidualnym poziomem wiedzy osobistej** – zakłada się, że to, w jaki sposób uczennice i uczniowie patrzą na świat, zależy od ich subiektywnych doświadczeń i od środowiska, w którym dorastają;
- **współdziałanie uczennic i uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących zakresu, treści i form ich kształcenia** (dzieci będą mogły wybierać, w jaki sposób będą rozwiązywać zadania, jak i jakie przygotowywać projekty);
- **istotność dziecięcego pytania, które może mieć wartość motywującą i autokorygującą**; pytanie uczennicy lub ucznia może dostarczyć impulsów do zmiany nawykowego sposobu myślenia, ujawnić nierozpoznane okoliczności, a także skonkretyzować problem do poziomu właściwego dla danego dziecka, do tematyki, która jest dla niego zrozumiała i bliska; nauczyciel otrzymuje też informację zwrotną na temat zaangażowania dziecka, jakości rozumowania i podjęcia próby rozwiązania zadania;
- **dopełnienie działań nauczyciela o refleksję nad dzieckiem i jego uczeniem się** – tworząc zajęcia i korzystając z *Programu*, nauczyciel powinien przede wszystkim odpowiedzieć sobie na pytania: *Co skłoni uczennicę lub ucznia do zaangażowania się? W jaki sposób zainteresują ją / go danym zadaniem?*; stawia to kluczowe wyzwanie dla podejmowanych przez nauczycieli aktywności.

W *Programie* podkreśla się także:

- **wartość osoby dziecka**, a w szczególności jego aktywności, autonomii, niepowtarzalności;
- **większe znaczenie zaangażowanego aktywnego doświadczania, odkrywania i twórczego rozwiązywania problemów** niż przywoływanie wiadomości z pamięci i uczenia się tzw. powierzchownego (Kahneman, 2012).

Aby zrealizować powyższe założenia, w *Programie* proponuje się podejmowanie następujących zadań:

- wspieranie uczennic i uczniów w poznawaniu i wykorzystywaniu własnego potencjału rozwojowego, możliwości poznawczych oraz w budowaniu pozytywnej samooceny;
- organizowanie warunków umożliwiających dziecku aktywny udział w poznawaniu, uczeniu się i konstruowaniu wiedzy, co przygotowuje je do aktywnego poznawania siebie i świata, zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności.

Zgodnie z ideami społeczno-kulturowego konstruktywizmu zadaniem edukacji (z udziałem dorosłego lub rówieśnika) jest też wprowadzenie uczennicy lub ucznia w świat „narzędzi kultury” – m.in. systemów notacyjnych, języka, spójnych z kanonem wzorów interpretacji oraz odbiór tekstów kultury. Należy jednak zauważyć, że rozwój i powszechność mediów poszerza horyzonty poznawcze dziecka i nauczyciela, umożliwia i ułatwia samodzielne dotarcie do różnorodnych wiadomości oraz wytworów kultury, np. obrazów, przedstawień i utworów muzycznych. Problemem jest więc nie możliwość dostępu, lecz chęć i forma wyszukiwania, które powinny mieć na celu odpowiedź na pytanie lub być efektem realizacji ciekawie skonstruowanego zadania, a także łączyć się z umiejętnością samodzielnego dokonania oceny, selekcji, analizy znaczenia.

W niniejszej koncepcji kształcenia dostrzega się **ważną rolę grupy rówieśniczej w uczeniu się i zdobywaniu kompetencji przez dziecko**. Przyjmuje się, że nauczycielami uczennicy lub ucznia są nie tylko osoby dorosłe – również rówieśnicy pełnią istotną funkcję w zdobywaniu wiedzy przez dzieci (*peer-tutoring*, *tutoring rówieśniczy*). Ucząc się od rówieśników, będących na podobnym etapie rozwojowym i mających zbliżone

doświadczenia, uczennice i uczniowie łatwiej przyswajają wiedzę oraz nowe umiejętności. Dzieci są dla siebie równorzędnymi partnerami, co powoduje, że tutoring rówieśniczy sprzyja rozwijaniu kompetencji miękkich, uczy zachowań społecznych i asertywności, współpracy z innymi, inicjatywy w działaniu i samodzielności. Pozwala na śmielsze wyrażanie opinii, dyskusję, obronę swojego stanowiska. Kontakty z rówieśnikami prowadzą do ujawnienia i dostrzeżenia przez pozostałe uczennice / pozostałych uczniów także własnych kompetencji, co sprawia, że dziecko czuje się zauważone i docenione, jest bardziej pewne siebie.

Czas na poradę!



Wskazania dla mądrego nauczyciela

Praktyczną konkretyzację ogólnych założeń mogą stanowić poniższe wskazówki.

1. Mniej mów – więcej słuchaj!
2. Nie infantylizuj treści i zadań.
3. Nie pytaj o to, co dla dzieci jest jasne i oczywiste.
4. Nie twórz sztucznych sytuacji niezwiązanych z realnymi doświadczeniami dziecka.
5. Stosuj pytania *Jak inaczej?* oraz *I co jeszcze?*.
6. Nie przeceniaj rywalizacji i przesadnego współzawodnictwa.
7. Unikaj forsowania własnej opinii jako jedynej właściwej, zachęcaj uczennice i uczniów do prezentacji jak największej liczby własnych pomysłów.
8. Pomagaj uczennicom i uczniom budować poczucie własnej wartości, pokazuj, że doceniasz ich wysiłki.

1.3.3. STANDARDY EDUKACYJNE – FILARY KONCEPCJI PROGRAMU

W związku z naukowymi podstawami związanymi z przyjętą koncepcją kształcenia, a także uwzględnivszy aktualne potrzeby i wyzwania współczesności, podczas konstrukcji *Programu* wyznaczono **cztery główne standardy edukacyjne** – czyli założenia dotyczące kierunków i jakości edukacji. Podkreśla się więc rolę:

- **pozytywności,**
- **optymalności,**
- **zrównowżenia i integracji,**
- **prospektywności.**

Pozytywność

Zwracanie większej uwagi na mocne strony dziecka poprzez pozytywną diagnozę możliwości, potencjału i wiedzy osobistej uczennicy lub ucznia w konkretnych działaniach nauczyciela będzie przejawiać się jako:

- nastawienie na sukces dziecka, na jego wyjątkowość, dobrostan, pozytywną samoocenę; zwracanie uwagi na zadowolenie dziecka, uwzględnianie jego podmiotowości, okazywanie mu szacunku oraz poważne traktowanie uczennicy i ucznia; pozytywna inkluzja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (refleksja nad tym, w czym są one mocne, co mogą dać zespołowi, czego nauczyć innych);
- umożliwienie pozytywnych kontaktów, intensyfikowanie pozytywnych emocji w grupie (przeciwdziałanie negatywizmowi, bezradności, lękowi, samotności, agresji);
- wykorzystanie pozytywnego przekazu, dialogu i komunikacji;
- dostarczanie dziecku pozytywnych doświadczeń, umożliwiających konstruktywną sprawczość i dających satysfakcję z bycia uczennicą lub uczniem; pozytywne redefiniowanie problemów i trudności (traktowanie ich jako wyzwań); rozwijanie w dziecku umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach;
- stosowanie pozytywnej dyscypliny;
- wykorzystanie błędu w celu poprawienia toku myślenia; konstruktywny krytycyzm.

Optymalność

Wiąże się z pełnym i maksymalnym wykorzystaniem możliwości dziecka (jego zdolności, inteligencji, talentu, zainteresowań oraz inicjatywy) i środowiska, w którym ono funkcjonuje. W procesie edukacyjnym będzie to odnosić się do następujących obszarów:

- standardów etycznych (m.in. prawdy, piękna, dobra, uczciwości, sprawiedliwości); nastawienia na doskonalenie i ciągłe ulepszanie (tak siebie, jak i świata);

- wykorzystania momentów krytycznych (okresów wrażliwych) w uczeniu się; diagnozy stylów uczenia się;
- skutecznego działania i zaangażowania, a także stwarzania warunków do optymalnej koncentracji uwagi; stosowania zróżnicowanego, wielokierunkowego i wielowymiarowego wachlarza strategii i metod, optymalnie dostosowanych do potrzeb i możliwości uczennicy i uczniów; wykorzystywania zadań o adekwatnym stopniu trudności, aby umożliwić indywidualizację nauczania;
- komunikacji (stosowania wszystkich środków przekazu);
- wykorzystania wielu poznawczych, emocjonalnych, społecznych i instytucjonalnych zasobów, aby kompesować problemy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- możliwości środowiska edukacyjnego (czasu, przestrzeni, środków, ale też potencjału nauczyciela – jego zdolności i kompetencji).

Zrównoważenie i integracja

Zakłada się, że dzieci będą czuły się pewnie w stabilnym, przewidywalnym dla nich środowisku, w którym nierównowaga, powodowana np. pytaniem, problemem czy niewiedzą, będzie równoważona próbą radzenia sobie, szukania informacji czy znalezienia rozwiązania zadania. Jak stwierdził R. Łukaszewicz – edukacja ma być narzędziem, dzięki któremu człowiek zachowuje równowagę z otaczającym go światem, pełnym wielu, nieraz biegunowo różnych jakości. Integrację i zrównoważenie łączy się też z zaleceniami wykorzystania różnorodnych strategii i tworzenia takich sytuacji edukacyjnych, które umożliwiają wielostronny rozwój. Koncepcja kształcenia *Programu* kładzie nacisk na cztery sfery rozwoju dziecka: **poznawczą** (rozumianą jako proces konstruowania i rekonstruowania wiedzy w umyśle uczennicy i ucznia), **społeczną i emocjonalną** (zachodzące poprzez komunikację i interakcje rówieśnicze, poznawanie siebie i innych oraz uczenie się w trakcie współpracy), **praktyczną** (tworzenie materialnych wytworów) oraz **aksjologiczną** (poprzez wspólne nadawanie odpowiednich znaczeń wartościom).

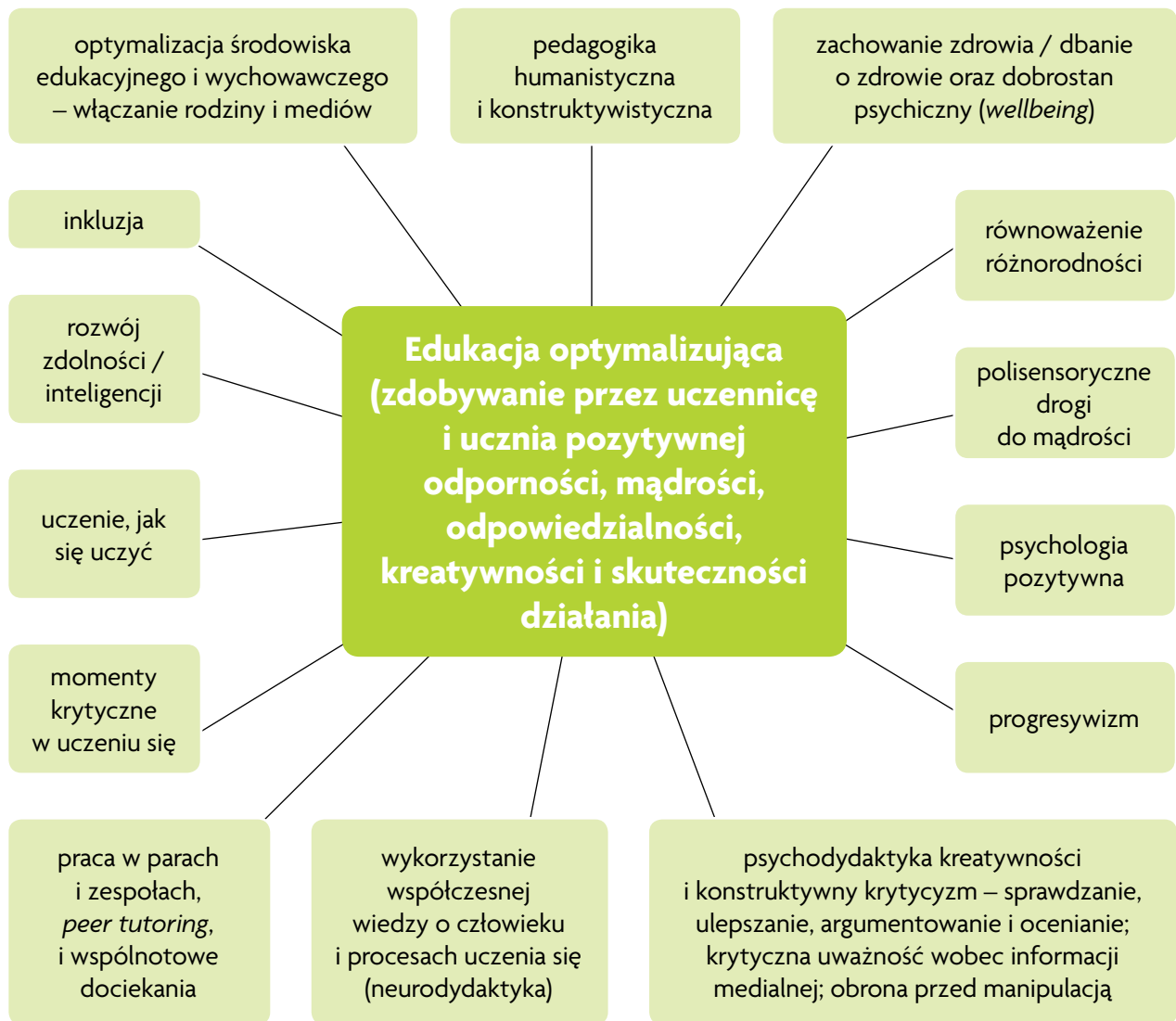
W trakcie zajęć szkolnych zrównoważenie i integrowanie będzie dotyczyć współwystępowania następujących sytuacji i postaw:

- indywidualnego rozwoju „ja”, a zarazem budowania relacji wspólnotowych (indywidualizmu zrównoważonego postawami wspólnotowymi – samodzielne działanie oraz współdziałanie dzieci);
- ekspresji, ale i kontroli emocji;
- budowania odporności i twardości (rezyliencji), a zarazem wrażliwości i empatyczności;
- dynamicznej aktywności zrównoważonej momentami spokoju, wyciszenia – czasu na namysł i refleksję;
- wyzwania swobody myślenia (obejmującej docieklivość, elastyczność, twórczość) i działań umożliwiających jego uporządkowanie (nadawanie struktury, logiki, sensu; sprawdzanie, ocenianie); ciekawości oraz zaskoczenia zrównoważonych sytuacjami uzyskiwania pewności; wiedzy i niewiedzy;
- korzystania z ustaleń nauki (logiki, empirii), a zarazem poszerzania intuicyjnej percepcji sztuki (opierając się na wrażliwości, impresjach, emocjach);
- rozwijania wiedzy deklaracyjnej (tzw. wiedzy „że”) w integracji z proceduralną (tzw. wiedzą „jak”);
- korzystania z wzorców tradycji, ale także z nowoczesnych rozwiązań; stymulowania odwagi oraz niezależności, ale też szacunku wobec zasad, norm i zobowiązań.

Prospektywność

Prospektywność kieruje działania nauczyciela na przyszłość i dotyczy:

- wspierania dziecka z myślą o przyszłości tak, aby zdobywało kompetencje przyszłości, a także zostało przygotowane do realizacji zadań na dalszych etapach edukacyjnych;
- postrzegania uczennicy i ucznia jako członka wspólnoty lokalnej, obywatelki / obywatela państwa i świata;
- odnoszenia się do środowiskowych i cywilizacyjnych problemów przyszłości (takich jak: ochrona klimatu czy zasobów, myślenie o przyszłych pokoleniach);
- radzenia sobie w przyszłych sytuacjach; myślenie o skutkach decyzji i wyborów;
- wykorzystania kreatywnego myślenia, aby przystosować się do nowych zadań, i myślenia o przyszłości; otwartości na nowość.



Schemat 5. Teoretyczne inspiracje założeń *Programu* (źródło: opracowanie własne).

1.4. REFLEKSYJNY NAUCZYCIEL WSPARCIEM DLA UCZENNICY I UCZNIA

Optymalizowanie edukacji wiąże się z odpowiednim przygotowaniem nauczyciela. To od nauczyciela będzie zależała jakość doświadczeń edukacyjnych dziecka – od jego wizji celów edukacji, sposobów interpretacji treści kształcenia, od poszukiwania takiej organizacji uczenia się i konkretnych strategii metodycznych, żeby stworzyć uczennicom i uczniom jak najlepsze warunki do wszechstronnego rozwoju. Decyzje nauczyciela wpłyną też znacząco na sposób dostosowania programu nauczania do indywidualnych potrzeb dziecka. Wybór niekorzystnych strategii pasywnego, instruktażowego nauczania wynika często z niewiedzy i braku metodycznego wsparcia. Dlatego w *Programie* bardzo duże znaczenie przykłada się do:

- wspierania nauczyciela,
- dostarczenia mu pomocy w rozwoju profesjonalnej praktyki, a także pobudzania twórczego podejścia do nauczania i refleksyjności (Mizerek, 2021; Perkowska-Klejman, 2018, 2019).

W *Programie* podkreśla się, że **kluczowe w nauczaniu będzie stworzenie między nauczycielem a dzieckiem relacji, której podstawą będzie stałe rozpoznawanie przez nauczyciela, co czuje, w jaki sposób rozumuje i co komunikuje jego uczennica lub uczeń**. Nauczyciel przyjmuje **rolę mentora, przewodnika i pomocnika dzieci**. Skłania je do planowania zadań, eksperymentowania, rozwiązywania problemów, komunikacji z rówieśnikami, samodzielnego wysnuwania wniosków. Organizuje przestrzeń dla działania praktycznego,

technicznego i artystycznego, zachęca do aktywności twórczej. Zapewnia bezpieczeństwo i inspiruje do poznawania świata przyrody i kultury, doradza i proponuje kierunki rozwoju. Staje się „wspierającym towarzyszem” (Klus-Stańska, 2018) poznawczych doświadczeń dziecka.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat praktycznych działań refleksyjnego nauczyciela.



Za istotne uznaje się, aby Program stał się także inspiracją do doskonalenia własnych kompetencji, profesjonalizmu i mistrzostwa nauczyciela. Przyjmuje się, że sposób tworzenia procesu edukacyjnego przez nauczyciela może być pochodną jego własnych przekonań na temat edukacji, umiejętności i wiedzy. Niniejsza publikacja zachęca do korzystania z niej według własnych potrzeb – w zależności od możliwości i sytuacji panującej w danej szkole, ponieważ wielość czynników tworzących edukację wymusza rozwiązywanie przez nauczyciela licznych problemów i elastyczne reagowanie na nieoczekiwane sytuacje.

W Programie podkreśla się rolę uważnej autorefleksji nakierowanej na własne działania nauczyciela, uzyskiwania świadomości na temat wspierania aktywności uczennic i uczniów, sposobu opisywania ich zachowań oraz diagnozy postępów (Czaja-Chudyba, 2013; Mizerek, 2021; Perkowska-Klejman, 2018, 2019). Przyjmuje się, że kontakt z grupą dzieci o zróżnicowanym potencjale, możliwościach, osobowościach, o różnej wiedzy osobistej, doświadczeniach i zainteresowaniach jest dla nauczyciela kształcący. Również on uczy się w tej interakcji, zmienia swoje strategie nauczania w świetle nowych doświadczeń i autorefleksji. Wymaga to jednak przyjęcia postawy prorozwojowej i twórczej – otwartości na różnorodność, na ciekawe pomysły. Ważne okazuje się także dbanie o dobrostan nauczyciela – odporny i radzący sobie w sytuacjach problemowych, odpowiedzialny, pozytywnie nastawiony i współpracujący nauczyciel staje się wrażliwy na drugiego człowieka i na wytwory kultury, potrafi być samodzielny, zaradny i kreatywny.

Ciekawego

Stres w zawodzie nauczyciela

Praca nauczyciela jest jednym z bardziej stresujących zawodów. Należy do grupy tzw. profesji pomocowych (*helping professions*) lub inaczej profesji zorientowanych na człowieka (*people-oriented professions*). Podstawowym wyróżnikiem tej kategorii zawodów jest szczególny kontakt z drugim człowiekiem, pociągający za sobą wiele psychospołecznych obciążeń i zagrożeń (Pyżalski, Merecz, 2010). Pojawienie się różnorodnych oczekiwań, nieprzewidywanych sytuacji zawodowych wiąże się najczęściej z charakterem zadań podejmowanych przez nauczycieli oraz specyfiką instytucji, jaką jest szkoła. Stres w zawodzie mogą wywoływać zarówno zachowania dzieci, jak i oczekiwania oraz wymagania nadzoru pedagogicznego i rodziców. W sytuacji, gdy próby rozwiązywania problemów nie dają pożądanego skutku, rodzi się stres lub narasta poczucie wypalenia zawodowego.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat czynników warunkujących stres w zawodzie nauczyciela.



Jak radzić sobie ze stresem?

1. Poszukaj wsparcia, przyjaciół i porozmawiaj z innymi, aby uzyskać pomoc w rozwiązaniu problemu.
2. Skup się na rozwiązaniu problemu, dowiedz się więcej o sprawie, rozważ różne opcje.
3. Oczekuj pozytywnego rezultatu swoich działań. Nie trać nadziei. Skupiaj się na pozytywnym aspekcie bieżącej sytuacji, dostrzegaj „jasne strony” wydarzeń.
4. Dołącz do grupy ludzi, którzy mają podobny kłopot, wspierajcie się wzajemnie.
5. Poszukaj ciekawych rozrywek lub hobby, np. uprawiaj sport; zrelaksuj się.

REFLEKSJA końcowa

1. Jakie wyzwania i problemy świata mogą wpłynąć na edukację uczennic i uczniów?
2. Jakie potrzeby edukacyjne mają uczennice i uczniowie w Twojej klasie?
3. Przypomnij sobie swoich Mistrzów, pierwszych nauczycieli. W czym chciałabyś / chciałbyś ich naśladować, a co zmieniłabyś / zmieniłbyś w ich nauczaniu i wychowaniu?

2. CELE UCZENIA SIĘ, WYCHOWANIA I NAUCZANIA

REFLEKSJA na początek

1. Po co jest edukacja? Czemu służy?
2. Co jest ważne dla dobra i rozwoju dziecka?
3. Jakie wartości są dla Ciebie najistotniejsze?

Zgodnie z założeniami obowiązującej *Podstawy programowej* celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Priorytetem edukacji na tym etapie będzie zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych uczennicy i ucznia. Proces wychowania, nauczania i uczenia się ma na celu umożliwić dziecku odkrywanie własnego potencjału oraz sensu działania, a także ułatwić gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Zakłada się więc, że w szkole będzie respektowana podmiotowość dziecka w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz zostaną stworzone warunki umożliwiające uczennicy i uczniowi przechodzenie z wieku dziecięcego do okresu dorastania. W efekcie takiego wsparcia dzieci po zakończeniu etapu edukacji wczesnoszkolnej osiągną dojrzałość i są przygotowane do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym.

W zakresie ogólnym do zadań realizowanych w szkole zaliczono: poznanie i wspieranie aktywności oraz rozwoju uczennicy i ucznia, planowanie nauczania i uczenia się, organizację zajęć, organizację przestrzeni edukacyjnej, współpracę z rodzicami i środowiskiem.

Poznanie i wspieranie aktywności oraz rozwoju uczennicy i ucznia poprzez:

- określenie potencjału i możliwości dziecka w zakresie zdobywania wiedzy oraz umiejętności pozwalających na tworzenie i przekształcanie własnej wiedzy, a także na adekwatne działanie w otoczeniu;
- ustalenie rodzaju potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, indywidualnego tempa rozwoju uczennicy i ucznia oraz ich strategii konstruowania wiedzy o sobie i o świecie;
- wspieranie wielokierunkowej aktywności uczennicy i ucznia, a także wielozmysłowego poznania – poprzez tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, które umożliwiając eksperymentowanie i zdobywanie doświadczeń, stymulują rozwój dziecka we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;
- zapewnienie właściwej i bezpiecznej organizacji zabawy, nauki i odpoczynku tak, aby uzyskać ciągłość procesów adaptacyjnych w odniesieniu do wszystkich uczennic i uczniów;
- wspieranie aktywności dziecka, umiejętności korzystania przez nie z procesów poznawczych niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku;
- systematyczne stymulowanie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie w tym względzie samodzielności;
- obserwację i monitorowanie zmian w rozwoju dziecka, omawianie i dokumentowanie jego osiągnięć oraz sukcesów, co pozwala mu na pozytywną samoocenę i odkrywanie własnych możliwości.

Planowanie nauczania i uczenia się łączące się z realizacją Programu:

- oparte na treściach nowych i adekwatnych do poziomu rozwoju dzieci, do ich możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, uwzględniające potrzeby oraz optymalizujące możliwości wszystkich uczennic i uczniów (także dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne);
- szanujące godność uczennic i uczniów, dostosowane do ich naturalnie indywidualnego tempa rozwoju, wspierające indywidualność i oryginalność, wzmacniające pozytywne poczucie wartości oraz psychiczny i fizyczny dobrostan, zaspokajające potrzebę poczucia sensu własnej aktywności i współdziałania w grupie, umożliwiające uczennicom i uczniom osiągnięcie i odczucie sukcesu;
- związane z elastycznie stosowanymi strategiami edukacyjnymi umożliwiającymi refleksję nad skutkami działania i aktywności dziecka oraz nauczyciela.

Organizacja zajęć:

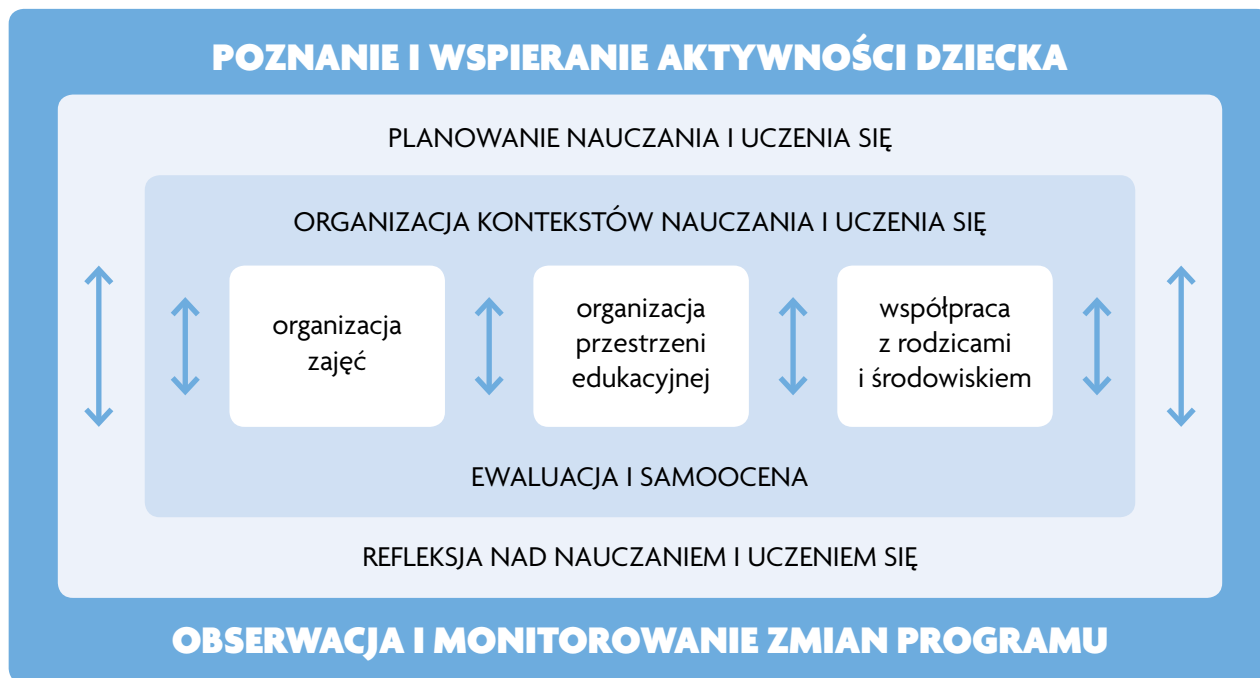
- sprzyjających utrzymaniu zdrowia i dobrostanu psychicznego, fizycznego i społecznego (szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej);
- dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych uczennic i uczniów, wywołujących u nich aktywność poznawczą, zaciekawienie i radość z odkrywania wiedzy;
- prowadzących do rozumienia emocji, własnych uczuć i uczuć innych osób;
- wspierających rozumienie tych doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorostania;
- umożliwiających zdobywanie doświadczeń poprzez zabawę i uczenie się, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka;
- w zrównoważony sposób wspierających aktywności uczennic i uczniów w różnych sferach rozwoju, stwarzających możliwości komunikowania się z innymi, dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, a także uzasadniania swojego stanowiska oraz nawiązywania satysfakcjonujących, pozytywnych relacji z rówieśnikami, a wreszcie współpracy z innymi, otwartości i wrażliwości;
- optymalizujących kreatywność oraz rozwijających zainteresowania i zdolności, a także konstruktywne myślenie krytyczne oraz odnoszących się do świata wartości w zakresie adekwatnym do możliwości dziecka;
- rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości i cech, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku;
- umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, lokalna i regionalna oraz naród, a także rozwijanie zachowań prospołecznych i wspólnotowych wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez uczennicę i ucznia;
- wspierających poznawanie kultury narodowej, a także wielostronny odbiór sztuki rozwijający kulturowe negocjowanie znaczeń (por. np. Klus-Stańska, 2000, 2018; Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Klus-Stańska, Bronk, Malenda, 2011 (red.); Klus-Stańska, Szczepka-Pustkowska, 2009; Krauze-Sikorska, Klichowski, 2020) i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, z uwzględnieniem możliwości percepcji i rozumienia przez nie tych zagadnień;
- pozwalających na obserwację środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, na możliwość poznania wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego, a także wartości i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowań wynikających z uznania tych wartości, a wreszcie na perspektywę odkrycia przez dziecko siebie jako integralnego podmiotu tego środowiska;
- umożliwiających zaspokojenie potrzeby poznawania innych kultur, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów uczennic i uczniów innych narodowości; uwzględniających zdolność rozumienia tych zagadnień przez dziecko na danym etapie jego rozwoju;
- pozwalających dziecku na zdobywanie wiedzy o sobie i o swoich możliwościach oraz na budowanie systemu wartości i uświadomienie sobie swoich celów.

Organizacja przestrzeni edukacyjnej:

- ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz osiąganie celów edukacyjnych i wychowawczych;
- umożliwiającej aktywność ruchową i poznawczą dzieci, podejmowanie przez nie wyzwań, zdobywanie umiejętności społecznych, właściwy rozwój emocjonalny oraz zapewniającej poczucie bezpieczeństwa;
- gwarantującej dostęp do wartościowych, w kontekście rozwoju dziecka, źródeł informacji i nowoczesnych technologii, rozwijających poznawczą odpowiedzialność, uczciwość i nastawienie na poszukiwanie prawdy;
- stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej, etycznej oraz poczucia tożsamości; umożliwiającej integrację uczennic i uczniów, ich działalność artystyczną czy społeczną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego.

Współpraca z rodzicami i środowiskiem, która obejmuje:

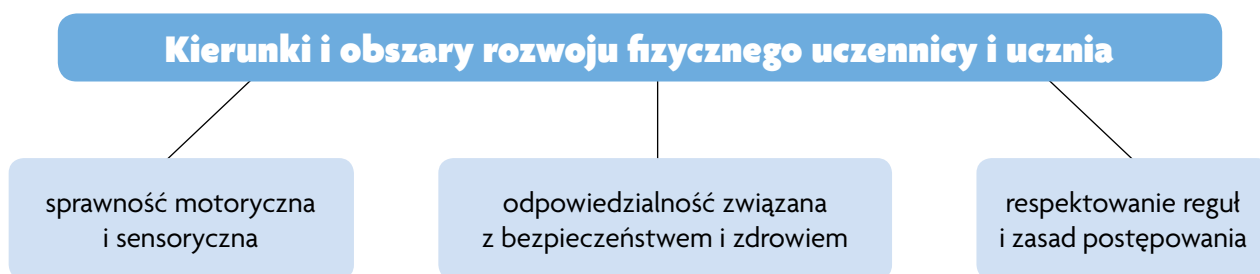
- współdziałanie z rodzicami, z różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój potencjału, zainteresowań i tożsamości uczennicy i ucznia;
- systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dzieci zmian i zjawisk istotnych dla ich bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju.



Schemat 6. Zakresy zadań szkoły w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej (źródło: opracowanie własne).

W odniesieniu do czterech obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego, ogólne cele wyznaczają kierunek działań nauczyciela i mogą stanowić podstawę, na której oparta będzie praca na dalszych etapach edukacyjnych.

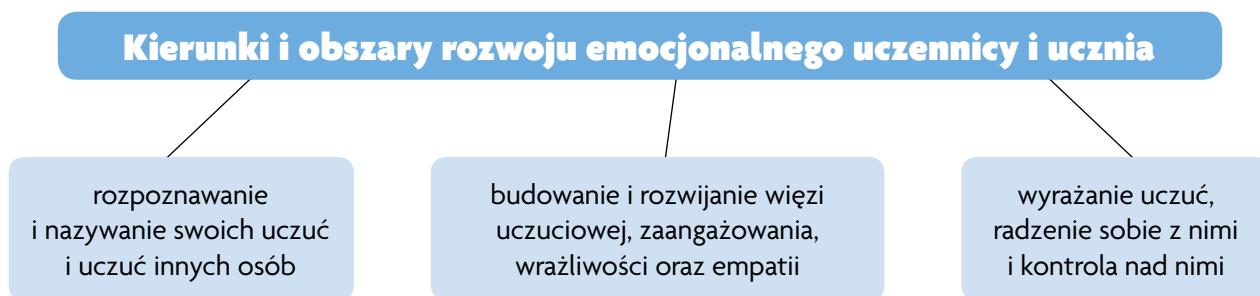
W zakresie fizycznego obszaru rozwoju uczennica i uczeń doskonali sprawności motoryczne i sensoryczne, które pozwalają na rozwój umiejętności skutecznego działania i komunikacji oraz na wykorzystanie własnej aktywności ruchowej w różnych sferach działalności: zdrowotnej, sportowej, obronnej, rekreacyjnej i artystycznej. Dzieci kształtują swoją świadomość i odpowiedzialność zdrowotną w zakresie bezpieczeństwa i oceny ryzyka, higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i trybu życia oraz umiejętność podejmowania wyzwań, organizacji bezpiecznych zabaw i gier ruchowych. Z przekonaniem starają się respektować zasady gier i zabaw zespołowych oraz przepisy dotyczące poruszania się w miejscach publicznych.



Schemat 7. Kierunki i obszary rozwoju fizycznego uczennicy i ucznia (źródło: opracowanie własne).

Jako istotne **cele dla rozwoju emocjonalnego wyróżnia się**: rozpoznawanie i rozumienie emocji i uczuć swoich oraz innych osób; umiejętność nazywania oraz przedstawiania swoich emocji i uczuć za pomocą prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, a także z wykorzystaniem różnorodnych artystycznych form wyrazu; umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku. Ważne jest nabywanie świadomości własnych emocji i umiejętności panowania nad nimi, a także wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie czy adaptację w nowej grupie. Rozwój emocjonalny wiąże się również z potrzebą tworzenia relacji, wrażliwością, empatią, a także z umiejętnością odczuwania

więzi uczuciowej i potrzebą jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową, próbą rozumienia odczuć zwierząt, a w końcu wyrażania tych stanów za pomocą różnorodnych artystycznych form wyrazu.



Schemat 8. Kierunki i obszary rozwoju emocjonalnego uczennicy i ucznia (źródło: opracowanie własne).

Jako cele obszaru rozwoju społecznego dziecka można wskazać: poznanie wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe oraz uświadomienie sobie potrzeby aktywności społecznej bazującej na tych wartościach; umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości. Wśród celów rozwoju społecznego wymienia się także potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, umiejętność nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech; umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy z wykorzystaniem technologii; umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i dorosłych, w tym starszych osób, oraz okazywania go za pomocą prostych form wyrazu i stosownego zachowania. Z rozwojem społecznym wiąże się także kształtowanie umiejętności samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych oraz samodzielnego organizacji czasu przeznaczanego na odpoczynek indywidualny i w grupie. Celem edukacji w tym obszarze jest również uczenie dzieci przyjmowania konsekwencji swojego postępowania, a także wspieranie umiejętności dbania o bezpieczeństwo własne i innych członków grupy, w tym bezpieczeństwo związane z komunikacją za pomocą nowych technologii oraz bezpieczeństwo uczestnictwa w ruchu drogowym.

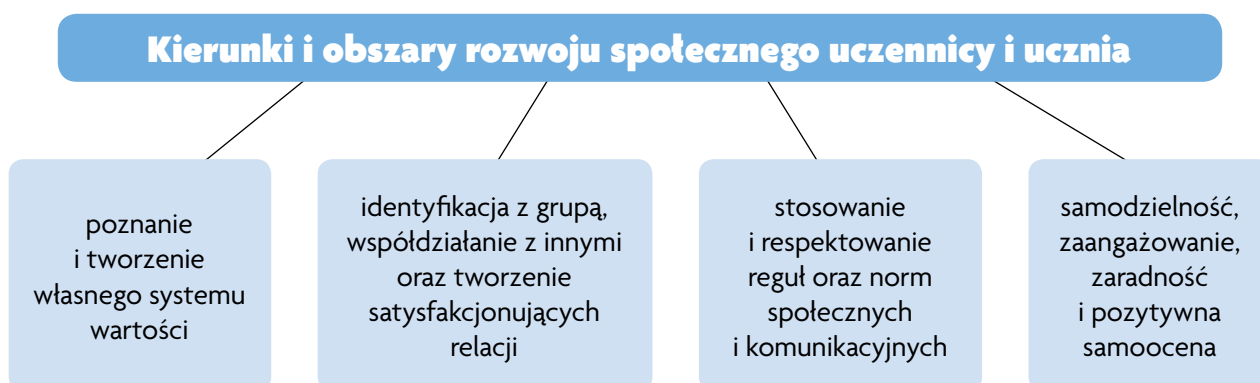
Ś ciekawego

Fazy tworzenia zespołu

Na fazy budowania zespołu klasowego składają się:

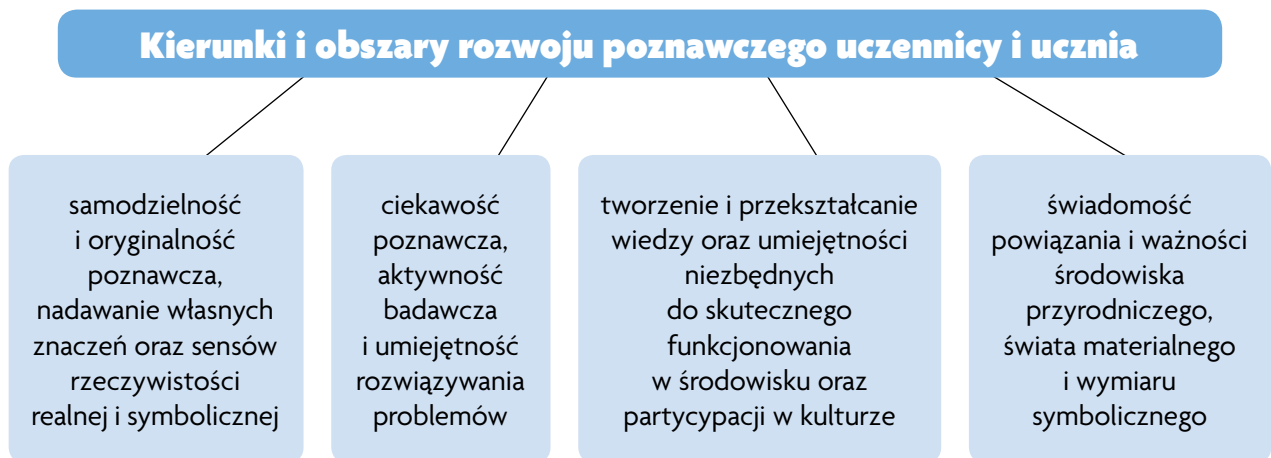
- faza poznania;
- faza ścierania się, buntu, konfliktu;
- faza normalizacji, współpracy;
- faza rozstania, pożegnania.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat faz tworzenia zespołu oraz ról, jakie można zidentyfikować w zespole klasowym.



Schemat 9. Kierunki i obszary rozwoju społecznego uczennicy i ucznia (źródło: opracowanie własne).

W zakresie obszaru poznawczego wyróżnia się znaczenie umiejętności samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia, a także stawiania pytań, samodzielnej eksploracji świata, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania oraz stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych. Na I etapie edukacyjnym dzieci uczą się również poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, co ma pozwolić im na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę; opanowują czytanie na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z tej umiejętności w różnych sytuacjach życiowych, kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijanie swoich zainteresowań; zdobywają także umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym. Z rozwojem poznawczym łączy się też rozumienie podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, jak również rozumienie prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli. W trakcie nauki w klasach 1–3 dziecko rozwija umiejętność obserwacji zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń oraz rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego. W zakresie rozwoju poznawczego istotne jest też rozumienie faktów historycznych, tradycji, legend, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj. Ważna jest również umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii.



Schemat 10. Kierunki i obszary rozwoju poznawczego uczennicy i ucznia (źródło: opracowanie własne).

3. PRZEWIDYWANE OSIĄGNIĘCIA UCZENNIC I UCZNIÓW – ROZKŁAD TREŚCI

3.1. PLANOWANIE ZAJĘĆ

Realizacja głównych treści zakłada logiczne uporządkowanie i systematyczność (tematy są omawiane od początku do końca). Pozostawiono też czas na utrwalenie wiadomości i umiejętności, badania ilościowe oraz jakościową refleksję nad uczeniem się dziecka.

Rozplanowanie materiału, które proponuje *Program*, dotyczy 33 tygodni w roku szkolnym, przy założeniu, że **w każdym tygodniu jeden dzień pozostaje do dyspozycji nauczyciela** (wycieczki, wyjścia, powtórzenie i utrwalenie materiału, indywidualizacja, udział w akcjach i projektach ogólnoszkolnych i międzyszkolnych), co **daje mu swobodę koncepcyjną podczas konstruowania i realizacji zajęć**. Rozkład koreluje z porami roku, kalendarzem oficjalnych świąt, uwzględnia również święta nietypowe, jak Dzień Życzliwości. Uwzględnia też **czas na realizację projektów** tak, aby nie dochodziło do opóźnień w realizacji materiału (np. w tygodniu przeznaczonym na realizację projektu jest możliwość zadawania samodzielnej pracy i ćwiczeń związanych z tematyką projektu). W zakresie edukacji polonistycznej *Program* rekomenduje uwzględnienie **dotatkowego czasu na wyczerpujące omówienie lektur**.

3.2. ROZKŁAD TREŚCI

Materiał edukacyjny został opracowany zgodnie ze wskazanymi w *Podstawie programowej* obszarami edukacyjnymi (polonistycznym, matematycznym, społecznym, przyrodniczym, plastycznym, technicznym, muzycznym), a dodatkowo połączony z kluczowymi dla *Programu* kompetencjami uczennicy i ucznia: komunikacyjnymi, matematyczno-technicznymi (nauki ścisłe), uczenia się, badawczymi i krytycznymi, fizyczno-motorycznymi i zdrowotnymi, przyrodniczymi, informatyczno-cyfrowymi, społecznymi i obywatelskimi, intrapersonalnymi, kulturowymi, twórczymi i artystycznymi, przedsiębiorczymi, rozwiązywania problemów i podejmowania wyzwań. Rodzaje kompetencji oznaczono kolorami kwadratów.

■ komunikacyjne

■ matematyczno-techniczne (nauki ścisłe)

■ uczenia się, badawcze i krytyczne

■ fizyczne, motoryczne i zdrowotne

■ przyrodnicze

■ informatyczne-cyfrowe

■ społeczne i obywatelskie

■ intrapersonalne






■ kulturowe



















■ twórcze i artystyczne

■ przedsiębiorcze

■ rozwiązywania problemów i podejmowania wyzwań



Kolory kwadratów oznaczają poszczególne kompetencje dziecka rozwijane przy poszczególnych zagadnieniach i konkretnych treściach *Programu*. Kolory kwadratów przy ogólnych zagadnieniach oznaczają, że wszystkie treści działu rozwijają daną kompetencję dziecka. W przypadku zagadnień, które rozwijają więcej niż jedną kompetencję dziecka, zastosowano kod kolorystyczny, a więc np. ■ ■ ■ oznacza, że dane zagadnienie rozwija kompetencje kulturowe, społeczne i obywatelskie oraz intrapersonalne.

EDUKACJA POLONISTYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Formy wypowiedzi 	1. Konstruowanie kilkudzaniowych ustnych wypowiedzi na temat własnych przeżyć, ilustracji, przeczytanego tekstu. ■ 2. Układanie pytań do zdań, do tekstu. ■ 3. Próby ustnego opisu osób, przedmiotów, elementów świata przyrody. ■ 4. Porządkowanie historyjki obrazkowej według kolejności wydarzeń. ■ Opowiadanie historyjki. ■ 5. Porównywanie tekstu i obrazka. ■ 6. Próby oceny postępowania bohaterów utworów lub koleżanek, kolegów. ■ 7. Wymyślanie zakończenia do opowiadania. ■	1. List (np. do kolegi / koleżanki z wakacji). Pisanie adresu nadawcy i odbiorcy. ■ 2. Zaproszenie (np. na urodziny). ■ 3. Życzenia (np. świąteczne). ■ 4. Ogłoszenie (np. o zaginięciu psa). ■ 5. Opis przedmiotu, zwierzęcia, postaci. ■ 6. Notatka (np. do kroniki klasowej z przebiegu uroczystości klasowej lub szkolnej). ■ 7. Ocena przedmiotów, zdarzeń lub sytuacji. ■	W klasie 3. będą utrwalane formy wypowiedzi wprowadzone w klasie 2. Nowe formy wypowiedzi pojawią się dwa razy: pierwszy raz jako wprowadzenie, a drugi raz – jako utrwalenie. 1. E-mail (np. do kolegi, koleżanki). ■ 2. Życzenia (np. dla pani). ■ 3. Zaproszenie (np. na Dzień Rodziny). ■ 4. List (np. do świętego Mikołaja). ■ 5. Opis przedmiotu, zwierzęcia, postaci. ■ 6. Ogłoszenie (np. o akcji charytatywnej). ■ 7. Notatka biograficzna (np. o kompozytorze, malarzu). ■ 8. Podziękowanie (np. dla rodziców). ■ 9. Opowiadanie. ■ 10. Ocena przedmiotów, zdarzeń lub sytuacji. ■ 11. Samoocena. ■ 12. Sprawozdanie z projektu / prezentacja projektu. ■
Gramatyka  	1. Wyróżnianie w wyrazach głosek, liter, sylab. 2. Wyodrębnianie wyrazów w zdaniach, zdań w krótkich tekstach. 3. Wyróżnianie samogłosek i spółgłosek w wyrazach. 4. Układanie zdań z wyrazów. 5. Rozpoznawanie rzeczowników. Wprowadzenie pojęcia rzeczownik . 6. Rozpoznawanie czasowników. Wprowadzenie pojęcia czasownik . 7. Związki frazeologiczne, przysłowia, powiedzenia. ■ 8. Wyrazy wieloznaczne. ■	1. Alfabet – kolejność alfabetyczna, spółgłoski, samogłoski (powtórzenie). 2. Wyrazy o znaczeniu przeciwnym i wyrazy bliskoznaczne. 3. Czasownik – powtórzenie oraz l. pojedyncza i l. mnoga; czasownik – odmiana przez osoby w l. pojedynczej i l. mnogiej; czasownik – odmiana przez czasy. 4. Rzeczownik – powtórzenie oraz l. pojedyncza i l. mnoga; rzeczownik – rodzaj męski, żeński i nijaki. 5. Rodzaje zdań (oznajmujące, pytające, rozkazujące). 6. Zgodność liczby rzeczownika i czasownika. 7. Rozwijanie zdań. 8. Zdrobnienia, zgrubienia. 9. Wprowadzenie pojęcia przymiotnik , przymiotnik jako określenie rzeczownika jaki? jaka? jakie? .	1. Wyrazy wieloznaczne; palindromy. ■ 2. Związki frazeologiczne, przysłowia, powiedzenia. ■ 3. Wprowadzenie pojęcia przysłówek , przysłówek jako określenie czasownika. 4. Wprowadzenie pojęcia liczebnik , liczebniki główne i porządkowe. 5. Rodzina wyrazów, wyrazy pokrewne. 6. Rzeczownik i czasownik jako najważniejsze wyrazy w zdaniu. 7. Stopniowanie przymiotnika. 8. Zdania pojedyncze i złożone. 9. Zebranie i powtórzenie wiadomości: rozpoznawanie i wyszukiwanie wprowadzonych części mowy.
Ortografia  	1. Wielka litera na początku zdania, w imionach i nazwach miast. 2. Kropka (.), wykrzyknik (!), znak zapytania (?) na końcu zdania. 3. Wyróżnianie u, ó w wyrazach. 4. Wyróżnianie ch, h w wyrazach. 5. Wyróżnianie rz, ż w wyrazach. 6. Nazwy zawodów zakończonych na -arz .	1. Wielka litera w nazwach geograficznych. ■ 2. Wielka litera w nazwach planet, gwiazd. ■ 3. Ó wymienne na o, a, e . 4. Ó niewymienne. 5. U na początku i na końcu wyrazu. 6. Wyrazy z zakończeniem -uje . 7. Rz wymienne na r . 8. Rz niewymienne. 9. Ż wymienne na s, g, z . 10. Ż niewymienne. 11. Ch wymienne na sz . 12. Ch niewymienne. 13. Ch na końcu wyrazów. 14. H na początku imion. 15. H niewymienne. 16. Pisownia liter i zmiękczeń: ś, si, ć, ci,ń, ni, ź, zi, dź, dzi . 17. Pisownia nie z czasownikami.	1. Pisanie wyrazów z utratą dźwięczności (np. ława – ławka, trawa – trawka). 2. Utrwalenie pisowni nie z czasownikami. 3. Pisownia nie z przymiotnikami, rzeczownikami. 4. Wielka litera w nazwach państwowych, w nazwach mieszkańców państw. ■ 5. Mała litera w nazwach mieszkańców miast. 6. Mała litera w przymiotnikach utworzonych od nazw państw. 7. Utrwalenie pisowni wyrazów z ó z klasy 2.; ó w zakończeniach: -ów, -ówka, -ówna . 8. Utrwalenie zasad pisowni wyrazów z u z klasy 2.; u w zakończeniach: -unek, -unka, -uszek, -uszka, -utki, -uś, -unia, -uch . 9. Utrwalenie zasad pisowni wyrazów z rz z klasy 2.; rz po spółgłoskach.

EDUKACJA POLONISTYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
			<p>10. Utrwalenie zasad pisowni wyrazów z ż z klasy 2.; ż wymienne na dz, h;</p> <p>ż po spółgłoskach l, ł, n, r.</p> <p>11. Utrwalenie zasad pisowni wyrazów z ch z klasy 2.; ch po spółgłosce s.</p> <p>12. Utrwalenie zasad pisowni wyrazów z h z klasy 2.; h wymienne na g, z, ż.</p> <p>13. Utrwalenie poznanych zasad ortograficznych. Materiał mieszany.</p>
<p>Lektury</p> 	<p>październik: Jan Brzechwa – wiersz <i>Jajko mądrzejsze od kury</i></p> <p>listopad: Hans Christian Andersen <i>Baśnie – Brzydkie kaczątko</i>, Jan Brzechwa – wiersz <i>Siedmiomilowe buty</i></p> <p>grudzień: Danuta Wawilow – wiersz <i>Śnieżysko</i></p> <p>marzec: Jan Brzechwa – wiersze: <i>Ryby, żaby i raki</i>, <i>Wiosenne porządki</i></p> <p>kwiecień: Waldemar Cichoń <i>Kwierku, ty lobuzie!</i></p> <p>czerwiec: Janina Porazińska <i>Pamiętnik Czarnego Noska</i></p>	<p>wrzesień: Dorota Gellner <i>Wścibscy</i></p> <p>październik: Maria Terlikowska <i>Drzewo do samego nieba</i></p> <p>listopad: Piotr Kordyasz <i>Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły</i> (fragmenty)</p> <p>grudzień: Hans Christian Andersen <i>Baśnie – Dziewczynka z zapłkami</i></p> <p>styczeń: Grzegorz Kasdepke <i>Detektyw Pozytywka</i></p> <p>marzec: Danuta Parlak <i>Kapelusz Pani Wrony</i></p> <p>kwiecień: Jan Brzechwa – wiersz <i>Na wyspach Bergamutach</i></p> <p>maj: Agnieszka Frączek <i>Rany Julek! O tym, jak Julian Tuwim został poetą</i></p> <p>czerwiec: Łukasz Wierzbicki <i>Afryka Kazika</i></p>	<p>wrzesień: Joanna Papuzińska <i>Asiunia</i></p> <p>październik: Tom Justyniarski <i>Psie troski, czyli o wielkiej przyjaźni na cztery łapy</i></p> <p>listopad: Barbara Kosmowska <i>Dziewczynka z parku</i></p> <p>grudzień: Hans Christian Andersen <i>Baśnie – Choinka</i></p> <p>styczeń: Barbara Tylicka <i>O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie</i></p> <p>lutycz: Åsa Lind <i>Piskowcy wilk</i></p> <p>marzec: Justyna Bednarek <i>Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek</i></p> <p>kwiecień: Julia Grodek <i>Mania, dziewczynka inna niż wszystkie. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie</i></p> <p>maj: Aleksandra i Daniel Mizielniński <i>Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych</i></p>
<p>Osiągnięcia w zakresie słuchania</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Słuchanie z uwagą wypowiedzi nauczyciela i innych osób z otoczenia.  2. Wykonywanie prostych zadań według usłyszonej instrukcji.  3. Słuchanie z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela i uczniów. 4. Słuchanie uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych.  5. Słuchanie i czekanie na swoją kolej, panowanie nad chęcią nagłego wypowiedzenia się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę.  	<ol style="list-style-type: none"> 1. Słuchanie z uwagą wypowiedzi nauczyciela i innych osób z otoczenia. Okazywanie szacunku wypowiadającej się osobie.  2. Wykonywanie zadań według usłyszonej instrukcji. Zadawanie pytań w sytuacji braku rozumienia.  3. Słuchanie z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby. 4. Słuchanie uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych. Przejawianie zachowania adekwatnego do sytuacji.  5. Słuchanie i czekanie na swoją kolej, panowanie nad chęcią wypowiedzenia się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę.  	<ol style="list-style-type: none"> 1. Słuchanie z uwagą wypowiedzi nauczyciela i innych osób z otoczenia w różnych sytuacjach życiowych wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia. Okazywanie szacunku wypowiadającej się osobie.  2. Samodzielne wykonywanie zadań według usłyszonej instrukcji. Zadawanie pytań w sytuacji braku pewności zrozumienia słuchanej instrukcji.  3. Słuchanie z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczennice i uczniów. 4. Słuchanie uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych. Przejawianie zachowań adekwatnych do sytuacji. Szukanie własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym.  5. Słuchanie i czekanie na swoją kolej, panowanie nad chęcią wypowiedzenia się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę. 
<p>Osiągnięcia w zakresie mówienia</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wypowiadanie się prostymi zdaniami na określony temat. 2. Formułowanie pytań dotyczących tekstu, ilustracji.  3. Konstruowanie krótkich zdań poprawnych pod względem gramatycznym, stylistycznym i językowym. 4. Wypowiadanie się 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Budowanie krótkiej wypowiedzi na określony temat. 2. Formułowanie pytań dotyczących wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczennic i uczniów lub innych osób z otoczenia.  3. Redagowanie krótkiej wypowiedzi w formie zdań poprawnych pod względem gramatycznym, stylistycznym i językowym. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wypowiadanie się na dany temat płynnie, wyraziście, z zastosowaniem adekwatnych do sytuacji technik języka mówionego: pauzy, zmiany intonacji, tempa i siły głosu. 2. Formułowanie pytań dotyczących wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczennic i uczniów lub innych osób z otoczenia oraz dotyczących sytuacji zadaniowych. 

EDUKACJA POLONISTYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
	<p>w uporządkowany sposób na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą. ■</p> <p>5. Omawianie treści przeczytanych tekstów i ilustracji. Porządkowanie historyjki obrazkowej według kolejności zdarzeń. ■</p> <p>6. Recytowanie wierszy. ■</p> <p>7. Wykonywanie eksperymentów językowych, tworzenie nowych wyrazów. ■ ■</p> <p>8. Eksperymentowanie, układanie historii na temat dalszych losów bohatera, komponowanie zakończenia opowiadania na podstawie ilustracji lub przeczytanego utworu. ■</p>	<p>4. Wypowiadanie się w uporządkowany sposób i rozwiniętej formie na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą. ■</p> <p>5. Omawianie treści przeczytanych tekstów i ilustracji. Nadawanie znaczenia i tytułów obrazkom. ■</p> <p>6. Układanie w formie ustnej krótkiego opowiadania. ■</p> <p>7. Recytowanie wierszy. ■</p> <p>8. Wykonywanie eksperymentów językowych, tworzenie nowych wyrazów. Nadawanie znaczenia czynnościom i doświadczeniom przez tworzenie charakterystycznych dla siebie form wypowiedzi. ■ ■</p> <p>9. Eksperymentowanie, układanie historii na temat dalszych losów bohatera, komponowanie zakończenia opowiadania na podstawie ilustracji lub przeczytanego utworu. ■</p> <p>10. Dyskusja i wyrażanie własnego zdania. ■</p>	<p>3. Redagowanie krótkiej wypowiedzi w formie zdań poprawnych pod względem gramatycznym, stylistycznym i językowym. ■</p> <p>4. Swobodne wypowiadanie się w uporządkowany sposób i rozwiniętej formie na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą. ■</p> <p>5. Omawianie treści przeczytanych tekstów i ilustracji. Nadawanie znaczenia i tytułów obrazkom, a także fragmentem tekstu. ■</p> <p>6. Składanie ustnych sprawozdań z wykonanej pracy. ■</p> <p>7. Recytowanie wierszy oraz wygłaszanie z pamięci krótkich tekstów prozatorskich. ■</p> <p>8. Wykonywanie eksperymentów językowych, tworzenie nowych wyrazów. Nadawanie znaczenia czynnościom i doświadczeniom przez tworzenie charakterystycznych dla siebie form wypowiedzi. ■ ■</p> <p>9. Eksperymentowanie, układanie opowiadania twórczego, np. dalszych losów bohatera, komponowanie początku i zakończenia opowiadania. ■</p> <p>10. Dyskusja i uzasadnianie własnego zdania. ■ ■ ■</p> <p>11. Negocjowanie i ustalanie wspólnego rozwiązania problemów. ■ ■</p>
<p>Osiągnięcia w zakresie czytania ■</p>	<p>1. Płynne, poprawne i wyraziste czytanie na głos tekstów zbudowanych z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczących rzeczywistych doświadczeń dzieci.</p> <p>2. Czytanie w skupieniu po cichu tekstów zapisanych samodzielnie w zeszytach oraz tekstów drukowanych.</p> <p>3. Wyodrębnianie postaci i zdarzeń w utworach literackich, ustalanie kolejności zdarzeń. ■</p> <p>4. Samodzielne czytanie fragmentów wybranych książek.</p>	<p>1. Płynne, poprawne i wyraziste czytanie na głos tekstów zbudowanych z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczących rzeczywistych doświadczeń dzieci.</p> <p>2. Czytanie w skupieniu po cichu tekstów zapisanych samodzielnie w zeszytach oraz tekstów drukowanych.</p> <p>3. Wyodrębnianie postaci i zdarzeń w utworach literackich. Ustalanie kolejności zdarzeń, ich wzajemnej zależności. Wskazywanie cech i ocenianie bohaterów, uzasadnianie swojej oceny. Określanie nastroju w utworze. Odróżnianie elementów świata fikcji od realnej rzeczywistości. ■</p> <p>4. Wyszukiwanie w tekstach fragmentów najpiękniejszych, najważniejszych, trudnych do zrozumienia lub określonych przez nauczyciela. ■</p> <p>5. Samodzielne czytanie wybranych książek.</p> <p>6. Wyróżnianie w czytanych utworach literackich dialogu.</p>	<p>1. Płynne, poprawne i wyraziste czytanie na głos tekstów zbudowanych z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczących rzeczywistych doświadczeń dzieci.</p> <p>2. Czytanie w skupieniu po cichu tekstów zapisanych samodzielnie w zeszytach oraz tekstów drukowanych.</p> <p>3. Wyodrębnianie postaci i zdarzeń w utworach literackich. Ustalanie kolejności zdarzeń, ich wzajemnej zależności, odróżnianie zdarzeń istotnych od mniej istotnych, postaci głównych i od drugorzędnych. Wskazywanie cech i ocenianie bohaterów, uzasadnianie swojej oceny, wskazywanie zdarzeń zmieniających postępowanie bohatera. Określanie nastroju w utworze. Odróżnianie elementów świata fikcji od realnej rzeczywistości, bytów rzeczywistych od medialnych, bytów realistycznych od fikcyjnych. ■</p> <p>4. Wyszukiwanie w tekstach fragmentów najpiękniejszych, najważniejszych, trudnych do zrozumienia lub określonych przez nauczyciela. ■</p> <p>5. Samodzielne czytanie wybranych książek.</p> <p>6. Wyróżnianie w czytanych utworach literackich dialogu, opowiadania, opisu.</p>



EDUKACJA MATEMATYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Osiągnięcia w zakresie rozumienia stosunków przestrzennych i cech wielkościowych	<ol style="list-style-type: none"> Określanie kierunków względem dziecka: w prawo, w lewo, względem innej osoby (prawo, lewo, z przodu, z tyłu, z boku). Określanie wzajemnego położenia przedmiotów w otoczeniu (z lewej, z prawej, nad, pod, wewnątrz, na zewnątrz, z tyłu, z przodu, na skos, pionowo, poziomo). Orientacja na kartce i rysowanie na kratkowanej kartce według instrukcji. Kodowanie. Klasyfikowanie przedmiotów według cech jakościowych (najpierw według jednej cechy, potem dwóch cech). Kontynuowanie, uzupełnianie, tworzenie rytmów. 	<p>Orientacja przestrzenna – powtórzenie (orientacja w schemacie własnego ciała i ciała innej osoby, określanie położenia przedmiotów w przestrzeni względem siebie oraz względem innej osoby, zabawy w poruszaniu się dzieci na dużej planszy według kodu strzałkowego oraz według słownej instrukcji kolegi, orientacja na kartce, strony prawa i lewa, kodowanie rysunków i rysowanie według kodów, czytanie planów).</p>	<p>Rozumienie stosunków przestrzennych i cech wielkościowych – powtórzenie.</p>
Osiągnięcia w zakresie rozumienia liczb i ich własności	<ol style="list-style-type: none"> Przeliczenie w dostępnym dla dzieci zakresie (niezależność liczebności od sposobu liczenia). Czynnościowe porównywanie liczebności zbiorów. Porównywanie pośrednie przez zestawianie z trzecim zbiorem. Porządkowanie zbiorów według liczebności. Aspekt porządkowy liczby. Liczyby 0–9 – nauka pisania. Liczyby parzyste i nieparzyste. Aspekt wartościowy liczby. Liczba 10. Zapis pierwszej liczby dwucyfrowej. Grupowanie po 10, dopełnianie do 10, czynnościowy rozkład liczby 10 na 2 i więcej składników w aspekcie kardynalnym i wartościowym. Czynnościowy rozkład liczb na składniki (w zakresie 10). Porównywanie liczb w zakresie 10 ilustrowane konkretem. Wprowadzenie znaków <, >. Wprowadzenie liczb 11–15 i 16–20. Zapis liczb. Struktura liczby dwucyfrowej, numeracyjne przypadki działań. Porównywanie i porządkowanie liczb w zakresie 20 z użyciem konkretów. Liczyby trzeciej dziesiątki (struktura liczby, przypadki numeracyjne). Liczenie po 2, 3, 4, 5 (rosnąco, malejąco) jako przygotowanie do mnożenia lub dzielenia. Rozszerzenie numeracji do 100. Liczenie pełnymi dziesiątkami 	<ol style="list-style-type: none"> Powtórzenie liczb w zakresie 100. Tabela 100 liczb. Odczytywanie liczb od zadanej liczby rosnąco lub malejąco, odczytywanie liczb według podanego warunku. Dostrzeganie prawidłowości. Struktura liczby dwucyfrowej ilustrowana na konkretnych (patyczki, fasolki itp. pakowane po 10). Zapis liczby dwucyfrowej (rola cyfr w zapisie liczby), zapis słowny. Numeracyjne przypadki dodawania i odejmowania. Porównywanie liczb (ilustrowane konkretnymi) w zakresie 100 z użyciem znaków <, >, porządkowanie liczb rosnąco i malejąco. Wprowadzenie osi liczbowej. Wykorzystanie własności dodawania w praktycznych sytuacjach: przemienność i łączność dodawania. Rozkład liczby na czynniki w zakresie 30. Liczyby parzyste (dzielące się przez 2) i nieparzyste. Zapis rzymski liczb I–XII. Reguły pisania liczb. ■ Rozszerzenie zakresu liczbowego do 1000. Wprowadzenie nazw pełnych setek z wykorzystaniem banknotów 100-złotowych. Zapis słowny i cyfrowy. Liczenie w przód i wstecz od podanej liczby po 1, po 10, po 100. Kształtowanie rozumienia dziesiętkowego systemu pozycyjnego. Struktura liczby trzycyfrowej. Rola cyfr w zapisie liczby. 	<ol style="list-style-type: none"> Powtórzenie liczb 0–100, tabela 100 liczb, zapis cyfrowy i słowny liczb, liczenie (w przód i wstecz) od podanej liczby po 1, po 2, doliczanie i odliczanie. Odkrywanie regularności, tworzenie regularności. Stosowanie określeń: liczba o 2 większa / o 10 większa, liczba o 2 mniejsza / o 10 mniejsza. Porównywanie liczb w zakresie 100, znaki <, >, porządkowanie, kodowanie, system dziesiętkowy. Odkrywanie regularności, tworzenie regularności. Porównywanie sum i różnic (bez wykonywania obliczeń) w zakresie 100. Rozkład liczby na czynniki. Kontrastowanie porównywania różnicowego z porównywaniem ilorazowym: o 4 więcej / 4 razy więcej, o 4 mniej / 4 razy mniej. Rozszerzenie zakresu liczbowego do 1000. Struktura liczby trzycyfrowej: $572 = 5 \cdot 100 + 7 \cdot 10 + 2 \cdot 1$. Rola cyfr w zapisie liczby. Numeracyjne przypadki działań. Znaki rzymskie. Powtórzenie zapisu liczb do XII, zapisywanie liczb w systemie rzymskim z wykorzystaniem cyfr: I, V, X. Przykłady zastosowań znaków rzymskich. ■ Rozszerzenie zakresu liczbowego do 10 000. Zapis słowny i cyfrowy. Liczenie w przód i wstecz od podanej liczby po 1, po 10, po 100, po 1000. Struktura liczby czterocyfrowej: $8572 = 8 \cdot 1000 + 5 \cdot 100 + 7 \cdot 10 + 2 \cdot 1$. Rola cyfr w zapisie liczby.

EDUKACJA MATEMATYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
	<p>(wykorzystanie liczmanów). Zapis słowny i cyfrowy pełnych dziesiątek.</p> <p>14. Struktura liczby dwucyfrowej i jej zapis (rola cyfr w zapisie liczby). Liczenie po 1 rosnąco, malejąco, od zadanej liczby do zadanej. Porównywanie i porządkowanie liczb. Numeracyjne przypadki działań.</p> <p>15. Rozkład liczby 100 na składniki z wykorzystaniem banknotów.</p> <p>16. Ciągi liczbowe. Odkrywanie reguły. Kontynuowanie ciągu.</p> <p>17. Utrwalenie liczb w zakresie 100. Tabela 100 liczb – odkrywanie regularności.</p>	<p>1000 jako najmniejsza liczba czterocyfrowa.</p> <p>12. Struktura liczby trzycyfrowej: $572 = 5 \cdot 100 + 7 \cdot 10 + 2 \cdot 1$. Rola cyfr w zapisie liczby.</p> <p>13. Porównywanie i porządkowanie liczb. Miejsce nowo poznanych liczb na osi liczbowej.</p>	<p>Numeracyjne przypadki działań.</p> <p>12. Rozszerzenie zakresu liczbowego do 1 000 000 z wykorzystaniem ilustracji. Zapis słowny i cyfrowy. Liczenie w przód i wstecz od podanej liczby po 1000, 10 000, 100 000.</p> <p>13. Struktura liczby wielocyfrowej. Rola cyfr w zapisie liczby. Czytanie liczb 6-, 7-cyfrowych.</p> <p>14. Porównywanie i porządkowanie liczb wielocyfrowych. Miejsce liczb na osi liczbowej.</p> <p>15. Chronologiczne porządkowanie wydarzeń historycznych. Oś czasu.</p> 
<p>Osiągnięcia w zakresie posługiwania się liczbami</p> 	<p>1. Wprowadzenie dodawania i odejmowania – zapis formuły (znaki: +, -, =). Zadania rachunkowe.</p> <p>2. Liczba 0 w dodawaniu i odejmowaniu.</p> <p>3. Czynnościowe poznawanie związku dodawania z odejmowaniem.</p> <p>4. Dodawanie i odejmowanie wewnątrz drugiej dziesiątki.</p> <p>5. Dopelnianie do 20 i ujmowanie od 20.</p> <p>6. Dopelnianie do 10 i ujmowanie od 10. Zadania z okienkami.</p> <p>7. Różne manipulacyjne sposoby dodawania i odejmowania w zakresie 20 (przeliczenie wszystkiego, doliczanie, odliczanie, grupowanie po 5, po 10).</p> <p>8. Wprowadzenie chodniczka liczbowego na przykładzie gry ściganki. Dodawanie i odejmowanie ilustrowane ruchami pionka na chodniczku liczbowym (kodowanie ruchów pionka za pomocą strzałki).</p> <p>9. Dodawanie i odejmowanie z przekroczeniem progu dziesiątkowego w zakresie 20.</p> <p>10. Dodawanie i odejmowanie jako działania wzajemnie odwrotne w zakresie 20 na chodniczku liczbowym.</p> <p>11. Wprowadzenie mnożenia w zakresie 30 jako konkretnej sytuacji „wiele razy po tyle samo”. Zapis symboliczny mnożenia. Ilustrowanie iloczynów.</p> <p>12. Dodawanie jako sposób na wyznaczenie wyniku mnożenia.</p> <p>13. Dzielenie w zakresie 30. Czynnościowe rozwiązywanie</p>	<p>1. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 – pełne dziesiątki i przypadki numeracyjne.</p> <p>2. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 – typu: $54 + 3$, $87 - 3$.</p> <p>3. Regularności w dodawaniu i odejmowaniu.</p> <p>4. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 – typu: $57 + 3$, $70 - 4$.</p> <p>5. Działania z okienkiem.</p> <p>6. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 z przekroczeniem progu dziesiątkowego na konkretach.</p> <p>7. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 – typu: $34 + 27$, $76 - 29$. Odejmowanie jako działanie odwrotne do dodawania. Sprawdzanie wyniku odejmowania za pomocą dodawania.</p> <p>8. Czynnościowe mnożenie w zakresie 30 – różne interpretacje.</p> <p>9. 0 i 1 w mnożeniu.</p> <p>10. Praktyczne stosowanie przemienności mnożenia.</p> <p>11. Czynnościowe rozwiązywanie zadań na podział i mieszczanie w zakresie 30.</p> <p>12. Związek mnożenia z dzieleniem.</p> <p>13. Mnożenie i dzielenie w zakresie 100 – iloczyn i ilorazy przez 10, przez 4 i 5 (różne sposoby obliczania iloczynów), przez 6, 7, 8, 9.</p> <p>14. Praktyczne stosowanie określić: 2 lub 3 razy więcej / 2 lub 3 razy mniej.</p> <p>15. Struktura tabliczki mnożenia.</p> <p>16. Wprowadzenie kolejności wykonywania działań</p> <p>17. Wprowadzenie nawiasu. Zapisywanie wyrażeń złożonych, dyktanda matematyczne.</p>	<p>1. Dodawanie, odejmowanie w zakresie 100, pełne dziesiątki i przypadki numeracyjne. Nazwy: suma, składniki, odjemna, odjemnik, różnica jako ciekawostka.</p> <p>2. Różne sposoby dodawania i odejmowania w zakresie 100. Sprawdzanie wyników odejmowania za pomocą dodawania.</p> <p>3. Praktyczne stosowanie przemienności i łączności dodawania.</p> <p>4. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100. Działania z okienkami.</p> <p>5. Powtórzenie mnożenia w zakresie 100 – nazwy: iloczyn, czynniki jako ciekawostka, 0 lub 1 w mnożeniu.</p> <p>6. Praktyczne stosowanie rozdzielności mnożenia względem dodawania i odejmowania (zakres tabliczki mnożenia).</p> <p>7. Powtórzenie dzielenia w zakresie 100 – zadania na podział i mieszczanie, nazwy: dzielna, dzielnik, iloraz jako ciekawostka.</p> <p>8. Dzielenie przez 1, niewykonalność dzielenia przez 0.</p> <p>9. Dzielenie jako działanie odwrotne do mnożenia – sprawdzanie wyniku dzielenia za pomocą mnożenia.</p> <p>10. Kolejność wykonywania działań (cztery działania arytmetyczne, stosowanie nawiasu).</p> <p>11. Dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie na pełnych setkach.</p> <p>12. Mnożenie przez 10 i przez 100.</p> <p>13. Odkrywanie algorytmów pisemnego dodawania i odejmowania pisemnego.</p> <p>14. Pamięciowe mnożenie typu: $10 \cdot 23$, $3 \cdot 40$, $30 \cdot 7$.</p> <p>15. Pamięciowe dzielenie typu: $340 : 10$, $210 : 3$, $210 : 30$.</p>

EDUKACJA MATEMATYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
	<p>zadań na podział i na mieszczanie. Symboliczny zapis wykonywanych czynności.</p> <p>14. Dzielenie w zakresie 30. Ilustrowanie ilorazów (realistyczne i schematyczne).</p> <p>15. Dodawanie i odejmowanie oraz mnożenie i dzielenie (łatwe przypadki) na pełnych dziesiątkach w zakresie 100, np. $20 + 20 = 40$ lub $2 \cdot 20 = 40$, $60 - 20 = 40$, $60 : 3 = 20$.</p> <p>16. Regularności w dodawaniu i odejmowaniu.</p>	<p>18. Prezentowanie rozwiązania zadania dwudziałaniowego w dwóch zapisach lub jednym zapisie.</p> <p>19. Dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie na pełnych setkach do 1000.</p>	<p>16. Mnożenie typu: $2 \cdot 34$ z wykorzystaniem modeli monet i banknotów (praktyczne stosowanie rozdzielnosci mnożenia względem dodawania).</p> <p>17. Dzielenie z resztą w sytuacjach życiowych.</p> <p>18. Dzielenie typu: $96 : 3$, $51 : 3$ z wykorzystaniem modeli monet i banknotów (praktyczne stosowanie rozdzielnosci dzielenia względem dodawania).</p> <p>19. Dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie na pełnych tysiącach do 10 000.</p> <p>20. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 10 000 sposobem pisemnym – łatwe przypadki (bez przekraczania progu dziesiątkowego).</p> <p>21. Działania z okienkami na dodawanie i odejmowanie w zakresie 10 000. Proste przypadki, np. $2000 + \dots = 9\ 000$, $2329 + \dots = 3329$.</p> <p>22. Działania z okienkami na mnożenie i dzielenie w zakresie tabliczki mnożenia.</p>
<p>Osiągnięcia w zakresie rozumienia pojęć geometrycznych</p>	<p>1. Budowanie z klocków. Kodowanie budowli.</p> <p>2. Wprowadzenie centymetra jako długości dwóch małych krótkich w zeszytach.</p> <p>3. Mierzenie z wykorzystaniem podziałki centymetrowej. Szacowanie (przewidywanie) długości (odległości na rysunku) określonych przedmiotów, a następnie weryfikowanie oszacowań za pomocą pomiaru.</p> <p>4. Wprowadzenie milimetra. Centymetr jako 10 mm. Mierzenie z użyciem centymetrów i milimetrów.</p> <p>5. Podstawowe figury geometryczne. Rozpoznawanie kształtów w różnym ułożeniu, rysowanie. Klasyfikowanie.</p> <p>6. Dostrzeganie i odkrywanie regularności w geometrycznych szlaczkach. Kontynuowanie, uzupełnianie.</p> <p>7. Tworzenie regularności geometrycznych, korygowanie zaburzeń w regularnościach.</p> <p>8. Badanie własności figur geometrycznych. Pojęcie boku, liczenie boków, porównywanie ich długości przez przykładanie i mierzenie.</p> <p>9. Figury osiowosymetryczne.</p>	<p>1. Powtórzenie wiadomości o podstawowych figurach geometrycznych – rozpoznawanie jednych figurach w innych.</p> <p>2. Regularności liniowe i płaszczyznowe – szlaczki i dywany.</p> <p>3. Symetria (osiowa i płaszczyznowa w odbiciu lustrzanym).</p> <p>4. Figury budowane z klocków sześciennych oraz ich płaskie obrazy (rzuty prostokątne). Kodowanie budowli z klocków.</p> <p>5. Mierzenie długości: cm, mm, metr jako 100 cm, 50 cm jako pół metra; wyrażenia dwumianowane.</p> <p>6. Wprowadzenie odcinka jako schematu najkrótszej drogi. Mierzenie długości odcinków.</p> <p>7. Konstruowanie wielokątów z patyczków, sznurków i gumek. Wykorzystanie geoplanu. Odcinek jako bok wielokąta.</p> <p>8. Figury geometryczne – liczenie boków – wprowadzenie pojęć: czworobok, pięciobok, sześciobok.</p> <p>9. Figury geometryczne – mierzenie boków wielokątów, w tym boków wielokątów równobocznych; rysowanie / konstruowanie na geoplanie wielokątów według podanych wymiarów.</p> <p>10. Symetria w przyrodzie i sztuce użytkowej. ■ ■</p>	<p>1. Zabawy geometryczne z wielokątami.</p> <p>2. Linia prosta, linia krzywa; łamana (otwarta, zamknięta). Mierzenie długości odcinków i obliczanie długości łamanych.</p> <p>3. Mierzenie długości. Powtórzenie jednostek miary: m, cm, mm, km oraz ich ułamkowych części. Szacowanie wymiarów, weryfikowanie pomiarem, wyrażenia dwumianowane.</p> <p>4. Kształtowanie pojęcia prostokątności i równoległości w sytuacjach praktycznych (mapa, plan miasta, plan klasy, wskazywanie krawędzi [linii] równoległych i prostopadłych do jednej wybranej w otoczeniu).</p> <p>5. Intuicyjne kształtowanie pojęcia kąta.</p> <p>6. Prostokątność i równoległość boków w wybranych figurach geometrycznych płaskich i przestrzennych.</p> <p>7. Pojęcia: wielokąt, bok, wierzchołek, kąt, brzeg, kontrastowanie z innymi figurami. Liczenie boków, wierzchołków, kątów.</p> <p>8. Wprowadzenie pojęcia obwodu figury.</p> <p>9. Obwód wielokąta jako suma długości jego boków w sytuacjach praktycznych.</p> <p>10. Obwód prostokąta, różne sposoby obliczania (jako praktyczny</p>






































EDUKACJA MATEMATYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
		<p>11. Dostrzeganie wielokątów w ścianach brył (ostrosłupy, graniastosłupy, walce). Konstrukcje z klocków sześciennych i ustalanie ich wymiarów (długość, wysokość, szerokość).</p> <p>12. Konstrukcje z klocków sześciennych – widok z góry, z przodu, z boku.</p> <p>13. Kodowanie konstrukcji z klocków i budowanie na podstawie kodów.</p>	<p>przykład przemienności i łączności dodawania).</p> <p>11. Obwód kwadratu, trójkąta.</p> <p>12. Praktyczne zastosowanie pojęcia obwodu. Rozwiązywanie zadań tekstowych.</p> <p>13. Zadania arytmetyczno-geometryczne – szlaczki na sieci kwadratowej.</p> <p>14. Wyznaczanie długości linii na sieci kwadratowej, szacowanie długości, weryfikowanie przypuszczeń, wyrażenia dwumianowane.</p> <p>15. Konstrukcje z klocków prostopadłościennych (np. pudełko od zapalek) – widok z góry, z przodu, z boku. Liczba klocków w takich budowlach. Kodowanie konstrukcji z klocków i budowanie na podstawie kodów.</p> <p>16. Mierzenie wymiarów (długości krawędzi) figur przestrzennych.</p> <p>17. Liczba klocków sześciennych w budowlach prostopadłościennych – iloczyn trzech czynników. Praktyczne stosowanie przemienności i łączności mnożenia.</p> <p>18. Symetria i regularności w przyrodzie, wytworach człowieka i sztuce użytkowej. ■ ■</p>
<p>Osiągnięcia w zakresie stosowania matematyki w sytuacjach życiowych ■</p>	<p>1. Wprowadzenie monet złotych i groszowych o nominałach: 1, 2, 5.</p> <p>2. Banknoty 10, 20, 50, 100 zł i monety 10, 20, 50 gr. ■</p> <p>3. Dni tygodnia – wykorzystanie zegara tygodniowego. Cykliczność dni tygodnia. ■</p> <p>4. Zadania z wykorzystaniem dni tygodnia rozwiązywane z modelem zegara tygodniowego. Określenia: dzisiaj, jutro, pojutrze, wczoraj, przedwczoraj, za dwa dni, za trzy dni.</p> <p>5. Pory roku, miesiące. Cykliczność pór roku, miesięcy (kalendarze kołowe). ■</p> <p>6. Zaokrąglenia czasu trwania zdarzeń, np. 6 dni to prawie tydzień; 8 dni to nieco ponad tydzień.</p> <p>7. Praktyczne posługiwanie się pieniędzmi w zadaniach tekstowych oraz rachunkach. Kupno, sprzedaż – zabawa w sklep. ■ ■</p> <p>8. Wprowadzenie zegara analogowego i określanie pełnych godzin na takim zegarze (praca z modelem).</p> <p>9. Chronologiczne porządkowanie zdarzeń</p>	<p>1. Ilustrowanie danych na „wykresach słupkowych” tworzonych z klocków lub kartoników samoprzylepnych. Czytanie i interpretowanie danych. Kodowanie informacji.</p> <p>2. Mierzenie masy – wprowadzenie dekagrama, kilogram jako 100 dag, 50 dag jako pół kilograma, wyrażenia dwumianowane.</p> <p>3. Obliczenia pieniężne w zakresie 100, 1 zł = 100 gr, określenie 3 zł 50 gr jako 3 i pół złotego, wyrażenia dwumianowane.</p> <p>4. Kalendarz, miesiące, pory roku, dni tygodnia – obliczenia typu: 14 dni to ile tygodni, 3 tygodnie to ile dni, zaokrąglenie: 20 dni to ile tygodni.</p> <p>5. Liczba dni w miesiącu, numeracja miesięcy w systemie rzymskim.</p> <p>6. Różne sposoby pisania dat (dzień, miesiąc, rok), daty rozpoczęcia pór roku. ■</p> <p>7. Obliczenia kalendarzowe (dni tygodnia i miesiące) – liczenie włącznie i wyłącznie.</p> <p>8. Odczytywanie wskazań termometru, obliczanie różnicy temperatury. ■</p>	<p>1. Czas zegarowy, godziny, minuty na zegarze, obliczenia zegarowe. Pół godziny, kwadrans, doba.</p> <p>2. Wprowadzenie sekundy; 1 min = 60 s, pół minuty jako 30 sekund, obliczenia zegarowe (czas trwania).</p> <p>3. Powtórzenie ważenia w kg, dag. Pół / ćwierć kilograma jako 50 dag / 25 dag.</p> <p>4. Wprowadzenie grama (1 kg = 1000 g). Pół / ćwierć kilograma jako 500 g / 250 g.</p> <p>5. Zadania z zastosowaniem pojęcia grama, wyrażenia dwumianowane.</p> <p>6. Wiadomości praktyczne (czas, masa, długość) w rozwiązywaniu zadań tekstowych na mnożenie, dzielenie, dodawanie i odejmowanie w zakresie 1000.</p> <p>7. Temperatura – odczytywanie wskazań termometrów, temperatury w różnych miejscach świata, różnica temperatury. ■</p> <p>8. Czas kalendarzowy. Przypomnienie sposobu zapisu dat, porządkowanie chronologiczne dat, w tym ważnych wydarzeń historycznych. ■ ■</p> <p>9. Obliczenia kalendarzowe typu: w jakim dniu się skończyło, ile dni trwało, w jakim dniu się rozpoczęło.</p> <p>10. Przypomnienie miary pojemności: litr, pół litra, ćwierć litra.</p>

EDUKACJA MATEMATYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
	<p>(o której godzinie, co wcześniej, co później); odczytywanie wskazań różnych zegarów elektronicznych i analogowych.</p> <p>10. Proste obliczenia zegarowe z użyciem modelu zegara.</p> <p>11. Ważenie na wadze szalkowej za pomocą np. klocków. Ustalanie wyniku pomiaru. Porównywanie masy.</p> <p>12. Wprowadzenie kilograma. Nominały odważników kilogramowych.</p> <p>13. Ważenie z użyciem odważników.</p> <p>14. Wprowadzenie litra. Mierzenie za pomocą miarki litrowej. Stosowanie określeń typu: mniej niż 3 litry, prawie 3 litry, około 3 litrów, trochę więcej niż 3 litry.</p> <p>15. Wprowadzenie modelu termometru i próby odczytywania jego wskazań, ustawianie modelu tak, by wskazywał zadaną temperaturę. ■</p> <p>16. Powiązanie temperatury z kalendarzem. Prognoza pogody. ■</p>	<p>9. Mierzenie pojemności – litr, pół litra, ćwierć litra.</p> <p>10. Zegar, godziny, system 12-godzinny: odczytywanie wskazań zegara i ustawianie zegara na zadaną godzinę, obliczenia zegarowe na pełnych godzinach, godzina przed południem, godzina po południu (przypomnienie). Pojęcie spóźnienia w sytuacjach życiowych. ■ ■</p> <p>11. Wprowadzenie systemu 24-godzinnego, odczytywanie godzin na zegarze analogowym i elektronicznym. Pojęcia: południe, doba. 12 godzin jako pół doby.</p> <p>12. Minuta. Godzina jako 60 minut. 30 minut jako pół godziny. Odczytywanie godzin i minut na zegarze analogowym i elektronicznym, ustawianie zegara na zadaną godzinę. Pojęcie kwadransa.</p> <p>13. Obliczenia zegarowe bez przekroczenia i z przekroczeniem progno dwunastkowego i sześćdziesiątkowego.</p> <p>14. Praktyczne wykorzystywanie obliczeń zegarowych – rozkłady jazdy, zamiana minut na godziny i odwrotnie, wyrażenia dwumianowane. ■ ■</p> <p>15. Połowa, ćwierć w sytuacjach życiowych, np. ćwierć kilometra, ćwierć godziny, pół centymetra, pół litra.</p> <p>16. Pojęcie połowy i ćwierci z podanej liczby cukierków / znaczków, kwiatków, lizaków, kwoty itp.</p>	<p>11. Wprowadzenie mililitra (litr jako 1000 mililitrów). Pół / ćwierć litra jako 500 ml / 250 ml. Zadania z zastosowaniem pojęcia mililitra w codziennych sytuacjach.</p> <p>12. Wprowadzenie tony. 1 t = 1000 kg. Pół / ćwierć tony.</p> <p>13. Połowa i ćwierć.</p> <p>14. Pojęcia: półtora, 2 i pół (km, m, cm, godz., min, doby, dag, kg, t, tysiąca zł).</p> <p>15. Praktyczne wykorzystanie poznanych jednostek masy – m.in. masa opakowania, masa samego towaru, masa towaru z opakowaniem (informacje na opakowaniach różnych produktów). ■</p> <p>16. Wykorzystanie prostego kalkulatora w obliczeniach.</p>
<p>Kącik Sekrety pieniądza – osiągnięcia w zakresie przedsiębiorczości</p> 	<p>1. Wprowadzenie w tematykę finansów, korzystanie z pieniędzy.</p> <p>2. Gotówka (monety i banknoty polskiego systemu monetarnego).</p> <p>3. Rozmianianie pieniędzy.</p> <p>4. Zakupy, ceny, wydawanie reszty.</p> <p>5. Sposoby zarabiania pieniędzy (etat, działalność gospodarcza, bezrobocie, renta, emerytura).</p> <p>6. Potrzeby a zachcianki. ■</p> <p>7. Promocja, wyprzedaż, przecena.</p> <p>8. Oszczędzanie (pieniędzy, jedzenia, prądu, wody, gazu). ■ ■</p> <p>9. Bank.</p>	<p>1. Paragony i kody kreskowe.</p> <p>2. Ekonomia a ekologia. ■</p> <p>3. Sprzedawanie, oddawanie, wymiana dóbr.</p> <p>4. Prezenty i gratisy. ■</p> <p>5. Oryginały i podróbki. ■</p> <p>6. Wynagrodzenie za pracę (stawka za godzinę).</p> <p>7. Podaż i popyt.</p> <p>8. Reklama. ■</p> <p>9. Zysk i strata.</p> <p>10. Podwyżki, obniżki (połowa ceny).</p>	<p>1. Środki płatnicze.</p> <p>2. Różne waluty.</p> <p>3. Bezpieczne finanse w sieci. ■ ■</p> <p>4. Podatki.</p> <p>5. Pożyczka, kredyt, dług. ■</p> <p>6. Reklamacja i gwarancja. ■</p> <p>7. Inwestycja i inwestowanie. ■ ■</p> <p>8. Planowanie podróży. ■ ■</p> <p>9. Zarobki, wysokość zarobków.</p> <p>10. Budżet. ■</p>




EDUKACJA SPOŁECZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Osiągnięcia w zakresie rozumienia środowiska społecznego 	1. Emocje odczuwane pierwszego dnia w szkole. 2. Życzliwość dla innych, wdzięczność, słowa: proszę, dziękuję, przepraszam . 3. Identyfikacja z grupą, koleżeństwo, nowe znajomości. 4. Szacunek do przyrody, zachowanie na wycieczce do lasu. ■ 5. Grzeczność na co dzień, kulturalne zachowanie, szacunek dla innych. 6. Wartości: akceptacja, tolerancja, poczucie własnej wartości, wiara w siebie, nieocenianie po wyglądzie. 7. Kultura osobista, zachowanie przy stole, <i>savoir-vivre</i> . 8. Zwyczaje i tradycje bożonarodzeniowe (składanie życzeń, dzielenie się opłatkiem, kolacja wigilijna, sianko pod obrusem, prezenty). 9. Szacunek dla innych (w tym osób starszych). 10. Zagrożone gatunki roślin i zwierząt, ochrona tych gatunków. ■ 11. Konsekwencja w działaniu, odpowiedzialność, obowiązkowość. 12. Tradycja witania wiosny w Polsce i innych krajach na świecie. ■ 13. Zasady właściwego zachowania w teatrze. 14. Poszanowanie różnych zawodów i osób wykonujących różne prace. ■ 15. Obowiązki związane z posiadaniem zwierzęcia domowego. ■ 16. Zachowanie podczas składanej wizyty, kultura osobista, <i>savoir-vivre</i> , respektowanie norm i zasad. 17. Zasady dobrej zabawy, zasada fair play w sporcie, sukces i porażka, identyfikowanie się ze swoją drużyną sportową. ■ 18. Organizacje ekologiczne, stowarzyszenia, WWF, praca zespołowa na rzecz ochrony środowiska. ■ 19. Wykorzystywanie pracy zespołowej w procesie uczenia się. ■	1. Sposoby powitania. 2. Zasady zachowania w szkole i grupie rówieśniczej. ■ 3. Ocena postępowania swojego i innych osób w odniesieniu do poznanych wartości. ■ 4. Dbanie o czystość w swojej miejscowości. ■ 5. Samotność starszych osób (Jakie jest lekarstwo na samotność?). 6. Pracowitość, współpraca w zespole w celu wykonania zadania. ■ 7. Uczenie się metodą nauczyciela (np. wytłumaczenie czegoś młodszemu rodzeństwu – pokazanie, że nie jest tak łatwo kogoś czegoś nauczyć, że trzeba mieć na to pomysł). ■ 8. Szacunek dla różnych zwyczajów związanych z miejscem zamieszkania. 9. Zimowe zawody – współzawodnictwo. ■ ■ 10. Zasady wspólnego podróżowania. ■ ■	1. Identyfikowanie się z grupą społeczną; rodziną, klasą w szkole i innymi ludźmi. 2. Żeglarskie zasady pływania po jeziorach. ■ ■ 3. Postępowanie wobec zwierząt i opieka nad zwierzętami. ■ 4. Strata bliskiej osoby, żaloba, sposoby radzenia sobie w takiej sytuacji. 5. Właściwe zachowanie w czasie ważnych uroczystości. 6. Zasady życia w społeczeństwie, respektowanie norm i reguł postępowania. 7. Umiejętność pracy w zespole. 8. Pomoc poszkodowanym w katastrofach ze strony środowiska naturalnego. ■ 9. Porozumienie z osobami innych narodowości mimo różnic kulturowych. 10. Szanowanie zwyczajów i tradycji różnych grup społecznych i narodów. 11. Wpływ człowieka na jego otoczenie. ■ 12. Zasady zachowania w parku narodowym. ■ 13. Wykorzystanie nowoczesnych technologii do uczenia się. ■ ■
Osiągnięcia w zakresie orientacji w czasie historycznym 	1. Symbole narodowe (godło, flaga, hymn). 2. Stolice Polski: Gniezno, Kraków, Warszawa. 3. Uczestnictwo w świętach państwowych, postawa patriotyczna.	1. Wyjaśnianie znaczenia wybranych zwyczajów i tradycji polskich. 2. Opowiadanie historii własnej rodziny, drzewo genealogiczne. ■ 3. Śladami sławnych Polaków – miejsca związane ze sławnymi Polakami.	1. Informacje na temat II wojny światowej. 2. Co to znaczy być patriotą , postać Elżbiety Zawackiej „Zo”. ■ 3. Sławni Polacy walczący o niepodległość Polski: informacje na temat Józefa Piłsudskiego,



EDUKACJA SPOŁECZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
	<p>4. Wykonanie chorągiewki w barwach narodowych oraz kokardy narodowej. ■</p> <p>5. Godne zachowanie w trakcie słuchania hymnu narodowego.</p> <p>6. Ppolski astronom Mikołaj Kopernik i jego odkrycie. ■ ■</p>	<p>4. Wielcy Polacy: Józef Piłsudski, Jan Paweł II, Fryderyk Chopin.</p> <p>5. Co znaczy słowo niepodległość? Obchody Święta Niepodległości.</p> <p>6. Wynalazki, które zmieniły świat (samolot, samochód, komputer, telefon). ■ ■</p>	<p>Ignacego Paderewskiego, Józefa Hallera. ■</p> <p>4. Wybitni polscy władcy: Stefan Batory, królowa Jadwiga.</p> <p>5. Polscy pisarze nobliści.</p> <p>6. Najstarsze cywilizacje świata, znaczenie dorobku minionych epok w życiu człowieka.</p> <p>7. Historia Krakowa i jego rozwoju, znaczenie dla Polski.</p> <p>8. Legendy związane z polskimi miastami.</p> <p>9. Regiony kulturowe w Polsce i ich mieszkańcy.</p> <p>10. Poznanie swoich przodków. ■</p> <p>11. Polscy wynalazcy: Maria Skłodowska-Curie – odkrywczyni radu i polonu, Kazimierz Funk – odkrywca witamin, Rudolf Weigl – wynalazca szczepionki przeciw tyfusowi, Aleksander Wolszczan – odkrywca planet spoza Układu Słonecznego. ■ ■</p> <p>12. Znani polscy alpinści: Jerzy Kukuczka, Wanda Rutkiewicz, Krzysztof Wielicki, Leszek Cichy. ■</p> <p>13. Dlaczego warto znać historię swojej ojczyzny? ■</p> <p>14. Legendarne powstanie państwa polskiego (legenda o białym orle).</p> <p>15. Słowa hymnu narodowego.</p> <p>16. Polacy – jacy jesteśmy jako naród, jak nas widzą inne narody? Stereotyp Polaka, typowe zachowania. ■</p> <p>17. Historyczna oś czasu: chrzest Polski 966 r., koronacja Bolesława Chrobrego na I króla Polski 1025 r., rozbiory Polski – 1772 r., 1793 r., 1795 r., Konstytucja 3 Maja 1791 r., I wojna światowa, II wojna światowa, pierwsze demokratyczne wybory – czerwiec 1989 r., wstąpienie Polski do UE 1 maja 2004 r.</p> <p>18. Polski parlament: sejm, posłowie, senat, senatorowie. Władza w Polsce: demokracja, premier, prezydent.</p>
<p>Opowiadania wychowawcze (kącik Dobre wychowanie) ■ ■ ■ ■</p>	<p>1. Bezpieczeństwo w klasie, przestrzeganie ustalonych zasad. ■</p> <p>2. Dzielenie się jedzeniem, niemarnowanie żywności, niewyrzucanie kanapek. ■</p> <p>3. Szacunek dla odmienności, nieocenianie po wyglądzie.</p> <p>4. Wartość przyjaźni, jak być prawdziwym przyjacielem.</p> <p>5. Pomoc innym ludziom w potrzebie.</p> <p>6. Praca zespołowa, wartość współpracy, uczestnictwo w grupie.</p> <p>7. Zawody konne, przyjaźń z koniem. ■</p> <p>8. Różne zainteresowania.</p> <p>9. Rodzinna wycieczka, relacje w rodzinie, stosunki między rodzeństwem. ■</p>	<p>1. Mój talent – w jakiej dziedzinie czuję się mocna / mocny, do czego to może się przydać? ■ ■</p> <p>2. Co dla kogo jest piękne (każdy widzi piękno inaczej). ■</p> <p>3. Pamiątka przekazywana z pokolenia na pokolenie, cenna dla rodziny.</p> <p>4. Wytrwałość – nauka języków obcych, potrzeba znajomości języków obcych. ■ ■</p> <p>5. Korzystanie z kalendarza, planowanie czasu, rozkładanie pracy na dni (nieśpóźnianie się, respektowanie umów). ■</p> <p>6. Chore osoby wśród nas (problem dyskryminacji ze względu na chorobę, przypadłość). ■</p>	<p>1. Wyśmiewanie się z innych, dokuczanie – jak sobie z tym radzić, gdzie szukać pomocy? ■ ■</p> <p>2. O wartości przyjaźni człowieka i psa, co może dać taka przyjaźń, czy jest ważna; szacunek do zwierząt, wzięcie zwierzątko ze schroniska, codzienne obowiązki związane z posiadaniem zwierzęcia. ■</p> <p>3. Więzy rodzinne, podobieństwa charakterów, zachowań członków rodziny, poznanie swoich korzeni (drzewo genealogiczne), wydarzenia z historii rodziny.</p> <p>4. Postrzeganie innych narodowości, krzywdzące stereotypy zakorzenione w naszej świadomości (np. Inuici, Afrykanie).</p> <p>5. Radzenie sobie w nieprzewidywanych sytuacjach (dziecko miało jechać na obóz narciarski, ale złamało rękę</p>

EDUKACJA SPOŁECZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
	<p>10. Wyjazd na kolonie, nowe środowisko, identyfikacja z grupą, zasady zachowania w grupie. ■</p>	<p>7. Prawo każdego dziecka do wzrostu i rozwoju.</p> <p>8. Dążenie do realizowania swoich marzeń (warto być odważną / odważnym, bronić swoich przekonań i wizji, być pionierem). ■ ■</p> <p>9. Szacunek dla rodziców, korzystanie z ich rad, nieoszukiwanie, nieukrywanie niczego.</p> <p>10. Lenistwo a odpoczynek (naginanie prawa do odpoczynku, usprawiedliwianie nicnierobienia, niewywiązywanie się z obowiązków). ■</p>	<p>na ślizgawce i musiało zostać w domu). ■ ■</p> <p>6. Trudność z nauczeniem się kroków tanecznych lub sytuacja na dyskotekę szkolnej, kiedy ktoś nie chce z kimś tańczyć i nie wie, jak kulturalnie odmówić. ■</p> <p>7. Nie szata zdobi człowieka – ważne jest to, jakim jesteś człowiekiem wewnątrz; liczą się zasady, wartości, a nie wygląd, ubiór, fryzura itp.</p> <p>8. Demokracja w grupie dzieci, każdy ma swój głos, decydowanie większością głosów. ■</p> <p>9. Kompromisy w sprawie wspólnego wyjazdu, kulturalna rozmowa, argumentowanie, przekonywanie do swojego zdania, poszukiwanie porozumienia. ■</p> <p>10. Obawy przed przejściem do klasy czwartej, pomoc starszego rodzeństwa. ■ ■</p>
<p>Kącik Samodzielni</p> <p>■ ■ ■ ■</p>	<p>1. Obowiązki domowe, sprzątanie swojego pokoju.</p> <p>2. Nakrywanie do stołu, sprzątanie po posiłku.</p> <p>3. Dobieranie ubioru do pogody, wiązanie butów, zapinanie kurtki.</p> <p>4. Wyznaczanie sobie celów, konsekwencja w działaniu, realizowanie noworocznych postanowień. ■</p> <p>5. Punktualność, kontrolowanie czasu, niespóźnianie się. ■</p>	<p>Wyzwania:</p> <p>1. Dyżury klasowe, wypełnianie obowiązków dyżurnego.</p> <p>2. Pomoc w pracach domowych (obowiązki domowe).</p> <p>3. Szacunek dla potrzeb innych (np. zachowywanie się cicho w mieszkaniu w bloku, nieprzeszkadzanie sobie).</p> <p>4. Obdarowywanie innych (bez przewidywanych korzyści).</p> <p>5. Radzenie sobie z problemami, znajdowanie rozwiązań w różnych sytuacjach.</p> <p>6. Szacunek dla rzeczy swoich i innych.</p> <p>7. Dzielenie się z innymi nieużywanymi rzeczami, ubraniami (filozofia zero waste). ■</p> <p>8. Wspólne działania na rzecz Ziemi. ■</p> <p>9. Szczerość, prawdomówność w kontaktach z innymi.</p>	<p>Wyzwania:</p> <p>1. Dostrzeganie piękna wokół nas, uważność na to, co jest wokół. ■</p> <p>2. Przewycięzanie nieśmiałości – np. podczas występów publicznych. ■ ■</p> <p>3. Pozytywna samoocena (doceniam to, kim jestem i co mam). ■</p> <p>4. Zasady dobrej i zgodnej zabawy z innymi dziećmi.</p> <p>5. Samodzielne segregowanie prania, pranie skarpetek i łączenie ich w pary.</p> <p>6. Wiara w swoje marzenia i wytrwałe dążenie do wyznaczonego celu, pasje, plan, jak spełnić marzenia. ■</p> <p>7. Systematyczne zdobywanie wiedzy. ■</p>
<p>Uczenie się, twórcze rozwiązywanie problemów i myślenie krytyczne</p> <p>■ ■ ■ ■ ■</p>	<p>1. Uczenie się: – sposoby zapamiętywania i uczenia się, – samodzielność uczenia się, ■ – zainteresowania. ■</p> <p>2. Twórcze rozwiązywanie problemów: – projekt grupowy, sposoby pracy w grupie, – burza mózgów, – wyobrażenia i fantazja.</p> <p>3. Myślenie krytyczne: – myślenie logiczne, – określanie przyczyny i skutku, np. zachowania, – ocena zachowania i sytuacji. ■</p>	<p>1. Uczenie się: – poszukiwanie i sprawdzanie informacji, – mnemotechniki – techniki szybszego zapamiętywania (np. mapy tekstu, myślenie wizualne), – organizowanie czasu uczenia się i zabawy.</p> <p>2. Twórcze rozwiązywanie problemów: – praca badacza, wynalazcy, odkrywcy, – historia wynalazków, – pomysłowość i oryginalność, – uczciwość intelektualna (niekopiowanie, odpowiedzialność za słowa). ■ ■</p> <p>3. Myślenie krytyczne: – reguły dyskusji, – wyrażanie opinii i uzasadnianie, – ocena przedmiotów, dzieł i informacji medialnych. ■ ■ ■</p>	<p>1. Uczenie się: – wyznaczanie sobie zadań i celów, ■ – wytrwałość w działaniu, – badania i eksperymenty, – samoocena działania. ■</p> <p>2. Twórcze rozwiązywanie problemów: – dostrzeganie problemów i formułowanie pytań, – ocena zalet i wad pomysłów.</p> <p>3. Myślenie krytyczne: – ocena prawdziwości informacji (<i>fact checking</i>), ■ – odróżnianie faktów od opinii, – obrona przed nieprawdziwymi lub stroniczymi informacjami (np. reklamy). ■</p>



EDUKACJA PRZYRODNICZA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Osiągnięcia w zakresie rozumienia środowiska przyrodniczego 	1. Proste obserwacje przyrody.  2. Wakacyjne pamiątki przyrodnicze. 3. Ogród owocowo-warzywny, rozpoznawanie gatunków owoców i warzyw. 4. Domy zwierząt (kopiec kreta, mrowisko, żeremie, nora borsuka, gawra). 5. Zwierzęta hodowlane (kury, kaczki, gęsi, krowy, owce, kozy, świnie, konie), domy zwierząt (kurnik, obora, stajnia, chlew). 6. Ptaki zimujące w Polsce (gil, dzięcioł, kowalik, wróbel, sikora, sójka) i odlatujące na zimę (bocian, żuraw, kukułka, gęsi). 7. Nogi zwierząt (kopyta, pazury, racice, pletwy itp.). 8. Zwierzęta domowe (kot, pies), nietypowe przyjaźnie ze zwierzętami (np. szympanseem, lwem, świnia). 9. Plantacje herbaty, gatunki herbaty, właściwości herbaty, kosmetyki z herbaty, rytuał parzenia herbaty.   10. Przygotowania zwierząt do zimy (zbieranie zapasów: borsuk, jeź, wiewiórka, sójka), zimowanie zwierząt (zapadanie w sen zimowy: borsuk, jeź, niedźwiedź). 11. Zwierzęta, które mają muszle (mięczaki). 12. Dokarmianie zwierząt zimą (karmniki, paśniki, lizawki). 13. Motyle i cmy – podobieństwa i różnice, patyczaki, chrząszcze. 14. Zwierzęta i ich młode (żrebię, prosię, cielę, kurczę, kaczkę, koźlą). 15. Nad rzeką (zwierzęta, rośliny). 16. Zwiastuny wiosny (przebiśniegi, krokusy, zawilce, pierwiosnki), przyloty ptaków. 17. Eksperyment przyrodniczy (camera obscura).  18. Zwierzęta domowe (pies, kot, chomik, papużki, rybki, żółw), zasady opieki nad zwierzętami domowymi. 19. Ekologia, segregowanie odpadów, czystość powietrza, oszczędzanie wody i energii, recykling. 	1. Sprzątanie swojego otoczenia. 2. Eksperyment: Jakich środków można użyć do mycia lustra lub szyby?  3. Wyprawa do lasu. Kolory w lesie. Dlaczego jesienią las mieni się różnymi kolorami? Charakterystyczne cechy lasu jako ekosystemu. 4. Wycieczka w okolice szkoły. Kasztanowiec i inne drzewa liściaste. Co jedzą drzewa? Sadzenie klasowego drzewa. 5. Rośliny uprawne: zbożowe, oleiste, włókniste, okopowe. 6. Wiatr – alternatywne źródło energii. Eksperyment: Sposoby rozsiewania się roślin (nasiona klonu, żołądzie, kasztany, rzepy).  7. Hodowla ziół potrzebnych człowiekowi. Wykonanie zielnika. 8. Charakterystyczne rośliny i zwierzęta na różnych kontynentach. 9. Drzewa zimą – czy drzewo zapada w sen zimowy? Drzewa iglaste. 10. Doświadczenia przyrodnicze: sól rozpuszczająca lód, lód zwiększający objętość.  11. Kasztanowiec wiosną. Obserwacje rozwoju liści kasztanowca oraz innych roślin: gałązek forsycji, wiśni, brzozy.  12. Zwyczaje bocianów: wędrówki, olbrzymie gniazda, potomstwo, pożywienie. 13. Co się stanie, gdy wymieszamy saletrę z siarką? Eksperymenty wybuchowe (wulkan).   14. Łąka – kwiaty i zwierzęta. 15. Afryka – zróżnicowanie kontynentu, różne krajobrazy: pustynia, dżungla, sawanna; kultura. 	1. Ekosystemy: jezioro, rzeka. Skąd się biorą rzeki? Jak powstają? 2. Rasy psów i ich cechy. 3. Warstwy lasu, mieszkańcy lasu, grzyby. Rabunkowe wykorzystanie drzew przez człowieka.    4. Surowce mineralne: gaz, węgiel, sól.  5. Martwe drzewa. Komu przyda się spróchniałe drzewo? 6. Lód, para, woda – doświadczenia: Jak zmienić wodę w parę i lód i na odwrot?   7. Ptaki, ssaki, gady, płazy. 8. Zbiorniki wodne. 9. Jaki rodzaj transportu sprzyja środowisku? Gaz i benzyna – zastosowanie, plusy i minusy, transport ekologiczny. Od czego zależy czystość powietrza i jak to sprawdzić? Smog. Emisja gazów i pyłów.   10. Jakie tajemnice kryje w sobie woda? Granie na szklankach z wodą – eksperymenty.  11. Pustynia, wydmy. Co powstaje z piasku? Doświadczenie: Co zrobić z piasku?  12. Dlaczego niektóre rośliny rosną szybko, a inne wolno? Budowa rośliny. Hodowla warzyw i kwiatów w doniczkach.  13. Czerwona Księga Przyrody. 14. Odnawialne i nieodnawialne zasoby przyrody. Nieoczywiste produkty z węgla. Czy to możliwe, że suchy lód, antybiotyki i tworzywa sztuczne tworzy się z węgla?  15. Ptak w godle Polski i inne drapieżne ptaki żyjące w Polsce. 16. Owady zapylające kwiaty, kwiaty (budowa kwiatu). 17. Łańcuch pokarmowy.
Osiągnięcia w zakresie funkcji życiowych człowieka, ochrony zdrowia, bezpieczeństwa i odpoczynku  	1. Zasady bezpieczeństwa w szkole (droga ewakuacyjna). 2. Bezpieczeństwo na drodze, zasady przechodzenia przez ulicę (z sygnalizacją świetlną i bez sygnalizacji), poruszanie się po poboczu drogi, znaki drogowe, np. przejście dla pieszych: znak STOP, ścieżka rowerowa, roboty drogowe.  3. Zdrowe odżywianie (talerz zdrowego żywienia), przygotowanie zdrowego posiłku, wartości odżywcze pożywienia, konsekwencje złego odżywiania.	1. Bezpieczeństwo w drodze do szkoły, zachowanie w środkach transportu zbiorowego i stosowanie przepisów bezpieczeństwa w ruchu drogowym.  2. Specyfika zachowania w szkole i różnych obiektach użyteczności publicznej: sklep, apteka, remiza, komisariat, przychodnia, teatr.  3. Obserwacje pogody – jesień: temperatura, wiatr, opady (rodzaje opadów).  4. Decybele, dźwięki ciche i głośne, pomysły na cichą	1. Bezpieczeństwo w szkole i w drodze do szkoły. Bezpieczna zabawa w różnych warunkach.  2. Umiejętność udzielania pierwszej pomocy, zawiadamiania o sytuacji zagrożenia życia.   3. Żywnienie dawniej i dziś. Co ludzie dawniej robili sami: przetwory mleczne, pieczenie chleba, własne uprawy.   4. Różne sprzęty elektryczne (pralka, suszarka).  5. Zasady bezpieczeństwa – środowisko przyrodnicze,

EDUKACJA PRZYRODNICZA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
	<p>4. Prognoza pogody, symbole pogody (słońce, zachmurzenie, częściowe zachmurzenie, deszcz, śnieg, wiatr), jesienna pogoda, strój odpowiedni do pogody.</p> <p>5. Ciało człowieka i narządy zmysłów.</p> <p>6. Zimowa pogoda i zjawiska atmosferyczne (śnieg, mróz, lód, sople, kra, szron, szadź, gołoledź).</p> <p>7. Rytm dnia – zegar biologiczny w przyrodzie.</p> <p>8. Charakterystyka wybranych zawodów. ■</p> <p>10. Służby ratownicze, numery alarmowe (999, 998, 997, 112 – ogólny numer alarmowy). ■</p> <p>11. Przygotowanie do wycieczki w góry (Tatry), niebezpieczeństwa w górach. ■</p> <p>12. Bezpieczne zachowanie w czasie wakacji, groźne żywioły: burza, trąba powietrzna, powódź – zasady zachowania. ■</p>	<p>przerwę, ciche zabawy. ■</p> <p>5. Kalendarz na urządzeniach elektronicznych – zapisywanie wydarzeń i organizacja dnia. Jak korzystać z nowoczesnych technologii? Zdrowie a korzystanie z urządzeń cyfrowych. Netykieta. ■ ■</p> <p>6. Wzmacnianie odporności: odżywianie, ruch na powietrzu, zadowolenie z siebie. Domowe sposoby radzenia sobie z chorobą: zioła, miody, ciemne owoce z antyoksydantami, cytrusy. ■ ■</p> <p>7. Narządy wewnątrz człowieka: Jak o nie zadbać?</p> <p>8. Ubieranie się odpowiednio do pór roku. Tkaniny naturalne i sztuczne. ■</p> <p>9. Dbanie o higienę ciała (mycie rąk, zębów, zakrywanie ust w czasie kaszlu). ■ ■</p>	<p>dom, korzystanie z technologii (ograniczenia czasowe, netykieta, wpływ na zdrowie). ■ ■</p>
<p>Zagadnienia odnoszące się do uważności i dobrostanu</p> <p>■ ■</p>	<p>1. Zauważanie swoich sukcesów i mocnych stron („umiem...”, „jestem dobra / dobry w...”).</p> <p>2. Pozytywna ocena innych.</p> <p>3. Koncentracja (skupienie się) na zadaniu, uważność.</p>	<p>1. Empatia – wrażliwość i dostrzeganie innych.</p> <p>2. Zaakceptowanie swoich niedoskonałości, praca nad sobą.</p> <p>3. Radzenie sobie ze stresem. Sposoby na uczenie się. Jak działa nasz mózg? Jak stres i hałas wpływają na uczenie się? ■ ■ ■</p> <p>4. Czynniki negatywnie wpływające na samopoczucie. ■</p> <p>5. Dbanie o zdrowie psychiczne (znaczenie snu, odpoczynku, pozytywnego myślenia). ■ ■</p> <p>6. Uważność wobec otoczenia (bycie tu i teraz).</p> <p>7. Różnice w wyglądzie ludzi, kolorze skóry, sposobach porozumiewania się. ■</p>	<p>1. Przyczyny pozytywnych i negatywnych emocji oraz sytuacji i ich wpływ na samopoczucie i zdrowie. ■</p> <p>2. Plany i marzenia na przyszłość.</p> <p>3. Wspieranie innych w trudnych chwilach.</p> <p>4. Koncentracja na szczegółach otoczenia, uważność.</p>
<p>Osiągnięcia w zakresie rozumienia przestrzeni geograficznej</p> <p>■ ■ ■</p>	<p>1. Ziemia, Słońce, Księżyc i gwiazdy, obserwacje nieba.</p> <p>2. Krajobrazy (morze, pojezierza, góry).</p> <p>3. Fizyczna mapa Polski (główne miasta, rzeki, morze, góry).</p> <p>4. Wisła – najdłuższa rzeka w Polsce, główne rzeki Polski.</p> <p>5. Parki narodowe w Polsce (położenie, charakterystyczne rośliny i zwierzęta), zasady zachowania w parkach narodowych, ochrona przyrody. ■</p> <p>6. Sporty indywidualne i zespołowe. Dyscypliny sportowe, w których Polacy odnoszą sukcesy. ■</p>	<p>1. Rajd niepodległościowy: wędrówka po naszej małej ojczyźnie do miejsca pamięci narodowej, wyznaczanie trasy wycieczki. ■ ■</p> <p>2. Kompas. Zastosowanie tego wynalazku w samolocie. Posługiwanie się kompasem. Wyznaczanie kierunków świata.</p> <p>3. Kolejność planet w Układzie Słonecznym. Szukanie informacji, czy jest możliwe życie na innych planetach. ■</p> <p>4. Ruchy Ziemi: obiegowy i obrotowy. Pory roku: dzień i noc.</p> <p>5. Skąd wzięły się wyspy na morzach i oceanach? Przyroda Islandii – gejzery, wulkany, zorza polarna.</p>	<p>1. Wakacyjne podróże. Mapa Polski i świata. Zwiedzane miejsca i marzenia podróżnicze. ■</p> <p>2. Kierunki na mapie, wskazywanie kierunków świata, róża wiatrów.</p> <p>3. Wybitni polscy artyści z dziedziny malarstwa, rzeźby, architektury. ■ ■ ■</p> <p>4. Wielkie odkrycia geograficzne. Zastużeni Polacy – odkrywcy i podróżnicy. ■ ■</p> <p>5. Antarktyda, Arktyka – lodowe krainy.</p> <p>6. Mazurzy, Kaszubi, Bامbrzy, Ślązacy (muzyka, stroje, język, tradycja). Region kulturowy, w którym mieszkamy.</p> <p>7. Wyznaczanie trasy wycieczki, orientacja na mapie. ■</p> <p>8. Rysowanie prostego planu okolicy z zaznaczeniem kierunków i znaków kartograficznych. ■</p>

EDUKACJA PLASTYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Osiągnięcia w zakresie percepcji wizualnej, obserwacji i doświadczeń 	1. Wyróżnianie cech charakterystycznych i indywidualnych ludzi w zależności od wieku, płci, typu budowy ciała; określanie cech charakterystycznych zwierząt. 2. Obserwacja przestrzeni (architektura okolicy, krajobraz).	1. Wyróżnianie kształtów i obiektów na obrazach, ilustracjach, impresjach plastycznych, plakatach, fotografiach. 2. Praca twórcy – artyści plastyka, architekta. Oryginalność i niezależność tworzenia. 3. Postrzeganie przestrzeni – architektura i urbanistyka – miasto, wieś, budynki, ulice, mosty.	1. Wyróżnianie: – obiektów i elementów złożonych, – położenia, – wielkości i proporcji na obrazach, ilustracjach, impresjach plastycznych, plakatach, fotografiach. 2. Wyróżnianie na obrazach, ilustracjach, impresjach plastycznych, plakatach, fotografiach barwy, waloru różnych barw, faktury. 3. Określanie w otoczeniu kompozycji obiektów i zjawisk. 4. Postrzeganie przestrzeni – parki, ogrody.
Osiągnięcia w zakresie działalności ekspresji twórczej 	1. Rysowanie kredkami, ołówkiem, mazakami, malowanie farbami, wydzieranie i wycinanie z kolorowego papieru, wyklejanie plasteliną, modelowanie z plasteliny, tworzenie plakatów, projektowanie okładek książek, przygotowanie kostiumów oraz rekwizytów do przedstawienia teatralnego. 2. Projektowanie przestrzeni (makiety). ■		1. Omówienie różnych technik plastycznych w kąciku plastycznym Ale sztuka! (rysowanie kredkami świecowymi, ołówkiem, flamastrami, węglem, pastelami; malowanie farbami plakatowymi, akwarelami, pastą do zębów; wyklejanie plasteliną) z przykładami prac. Zastosowanie tych technik w praktyce. 2. Projektowanie przestrzeni (plany). ■ 3. Miasta przyszłości. ■ ■
Osiągnięcia w zakresie recepcji sztuk plastycznych 	1. Zapoznanie z wybranymi obrazami, rzeźbami, architekturą – uczeń jako odbiorca sztuki (ogólnie). 2. Wrażliwość estetyczna – zabytki architektury. ■	1. Omówienie zagadnień plastycznych w osobnym kąciku plastycznym (dziedziny sztuki: malarstwo – portret, abstrakcja, collage, pejzaż; witraż; pojęcia: oryginał, kopia, reprodukcja, miniatura). 2. Muzeum i galeria. ■ 3. Wrażliwość estetyczna – ocena dzieła twórczego. ■	1. Zapoznanie ze sztuką użytkową w osobnym kąciku plastycznym: tkactwo, meblarstwo, ceramika, architektura, hafciarstwo, grafika komputerowa. ■ 2. Współczesne środki masowego przekazu a popularyzacja sztuki (internetowe galerie, nowe nośniki sztuki). ■ 3. Wrażliwość estetyczna – wypowiedzi na temat wartości artystycznej dzieł sztuki, zabytków architektury. ■

EDUKACJA TECHNICZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Osiągnięcia w zakresie organizacji pracy 	1. Planowanie i realizowanie własnych projektów i prac; współdziałanie w grupie. ■ 2. Zachowanie ładu, porządku i dobrej organizacji miejsca pracy ze względów bezpieczeństwa. ■ ■ 3. Organizowanie pracy, wykorzystywanie urządzeń technicznych i nowoczesnych technologii. ■ ■		
Osiągnięcia w zakresie znajomości informacji technicznej, materiałów i technologii wytwarzania, stosowania narzędzi i obsługi urządzeń technicznych 	1. Wykonywanie prac technicznych według podanych instrukcji, z zastosowaniem różnych materiałów oraz połączeń nierozłącznych i rozłącznych (kącik „Złota rączka”). Przykładowe prace techniczne: lapbook „Ekokałczyk”, jeż z igieł świerku, zwierzątko wykluwające się z jajka, kalendarz pogody, słodkie kulki do herbaty, bałwanek w słoiku (kula śnieżna), witraż ze śnieżynki, model zegara, most-kładka, czapka z daszkiem, kot z papierowego talerzyka, miś z harmonijki, gra zręcznościowa „Piłeczka do kubeczka”, tor przeszkód z przedmiotów z recyklingu. ■ 2. Bezpieczne posługiwanie się prostymi narzędziami pomiarowymi oraz urządzeniami z gospodarstwa domowego.	1. Wykonywanie prac technicznych według podanych instrukcji, z zastosowaniem różnych materiałów oraz połączeń nierozłącznych i rozłącznych (kącik „Złota rączka”). Przykładowe prace techniczne: maszyna do sprzątania świata, instalacja o umiejętnościach, wycięte, narysowane, ulepione elementy przedstawiające umiejętności danego dziecka, zawieszane np. na sznureczkach, zwierzęta Europy – makieta ze zwierzętami z plasteliny, planer na najbliższy tydzień, owocowa sałatka z receptą na zdrowie, model mózgu z kalafiora, model Ziemi (pomalowana styropianowa kula), sprzęt do zabaw ruchowych np. kartonowe ringo, woreczek do ćwiczeń. ■ 2. Bezpieczne posługiwanie się prostymi narzędziami pomiarowymi oraz urządzeniami z gospodarstwa domowego.	1. Wykonywanie prac technicznych według podanych instrukcji, z zastosowaniem różnych materiałów oraz połączeń nierozłącznych i rozłącznych (kącik „Złota rączka”). Przykładowe prace techniczne: łódka z kory lub styropianu, przekrój Ziemi – model z plasteliny, patchwork (kolorowy świat), ekologiczne ozdoby choinkowe (suszone plasterki pomarańczy itp.), przyrząd do badania temperatury lub siły wiatru (praca w grupach), ruchomy pajacyk z papieru, pacynka ze skarpetki, kolejka górską, folder lub lapbook z atrakcjami turystycznymi, łąka – praca 3D z użyciem zasuszonych kwiatów i traw, ewentualnie papieru, medale na konkurs pięknego czytania. ■ 2. Bezpieczne posługiwanie się prostymi narzędziami pomiarowymi oraz urządzeniami z gospodarstwa domowego.

EDUKACJA MUZYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Osiągnięcia w zakresie słuchania muzyki i ekspresji muzycznej, improwizacji ruchowej, rytmiki i tańca 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wprowadzenie gestodźwięków, budowa piosenki, poczucie „pulsu” w muzyce. 2. Dźwięki otoczenia, rozwijanie uważności słuchowej. 3. Rozróżnianie wysokości dźwięku i rejestrów (wysoki / niski). 4. Śpiew i granie na opadającej tercji, dźwięki przyrody, uwrażliwianie na różne rejestry (wysoko / nisko) i różną dynamikę (głośno / cicho). ■ 5. Opisywanie tego, co słyszymy, szukanie miejsc, gdzie może rozbrzmiewać muzyka (w przyrodzie, w instytucjach kultury i w przypadku sprzętów elektronicznych). ■ 6. Gatunek teatru muzycznego – balet, rytmizacje w „pulsie” (rytmy w takcie na 4/4 złożone z ćwierćnut i ósemek). 7. Poczucie metrum (takt na 2, 3 i 4), tańce: polka, walc i marsz. 8. Różnicowanie czasu i dynamiki w muzyce (wartości małe, średnie i duże). 9. Polska muzyka tradycyjna (Wielkopolska – zabawa taneczna „Szewczyk”). 10. Kierunek melodii (wznoszący / opadający / na tej samej wysokości), śpiew i gra w skali pentatonicznej, tworzenie ilustracji dźwiękowej (do utworu / a <i>cappella</i>). 11. Tempo (wolne, średnie, szybkie), ćwiczenie uważności związanej z wolnym tempem i delikatną dynamiką, muzyka tradycyjna na świecie. 12. Polska muzyka tradycyjna (Śląsk – zabawa taneczna „Nie chcę cię znać” i jej wykorzystanie w muzyce artystycznej), taniec w parach, działanie zespołowe na przykładzie zadań ruchowych i muzyki kameralnej. 13. Realizacja wartości rytmicznych dużych i małych (ćwierćnuty i ósemki) wykonane ruchem, za pomocą gestodźwięków, w grze na instrumentach perkusyjnych / przedmiotach w funkcji instrumentów). 14. Gatunki teatru muzycznego – opera i balet, pojęcie orkiestry, tworzenie własnego minispektaklu muzycznego. ■ 15. Zawody związane z teatrem muzycznym, rytmizacje tekstu (takt na 4/4, ćwierćnuty i ósemki). ■ 16. Polska muzyka tradycyjna (Podhale, Beskid Żywiecki – zabawa pasterska “Górol jo se, górol”). 17. Działanie zespołowe na przykładzie zadań ruchowych i muzyki kameralnej, pojęcie zespołu muzycznego i orkiestry. ■ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tworzenie prostego akompaniamentu do piosenki, śpiew i gra zespołowa na instrumentach perkusyjnych. 2. Polska muzyka tradycyjna (wybrany region, melodia ze zbiorów Oskara Kolberga). 3. Sławni polscy kompozytorzy: Fryderyk Chopin; polska pieśń patriotyczna (piosenka z okresu I wojny światowej). ■ 4. Higiena słuchania muzyki, różne funkcje muzyki (relaksacyjna, rozrywkowa, służąca pracy). ■ 5. Kontrasty dynamiczne w muzyce (głośno / cicho), znaczenie ciszy, rozróżnienie między muzyką a hałasem. 6. Tradycyjna muzyka i taniec z różnych części świata. 7. Muzyczne tradycje świąteczne: kolędy i pastorałki. 8. Polska muzyka tradycyjna (wybrany region); opisywanie muzyki z uwzględnieniem jej różnych elementów (tempo, charakter, dynamika). 9. Metronom i jego zastosowanie, poczucie „pulsu” w muzyce i utrzymywanie stałego tempa, przyśpieszanie / zwalnianie. 10. Twórcze wykorzystanie gestodźwięków. 11. Rytmizacje tekstu o zróżnicowanych wartościach, odczytywanie zapisu graficznego. ■ 12. Odgłosy przyrody, kontrasty w muzyce: wysoko / nisko, <i>legato</i> / <i>staccato</i>. 13. Muzyka o rytmice regularnej i swobodnej, muzyka elektroniczna. 14. Połączenie poezji z muzyką na przykładzie piosenki dziecięcej Witolda Lutosławskiego do słów Juliana Tuwima. 15. Uwrażliwianie na zmiany charakteru muzyki: wolno / szybko, cicho / głośno oraz kierunek linii melodycznej. 16. Śpiewanie poznanych piosenek. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opisywanie muzyki (operowanie podstawowymi określeniami dla kontrastów w muzyce (np. szybko / wolno, głośno / cicho), poczucie „pulsu” w muzyce. 2. Funkcje muzyki na przykładzie piosenki żołnierskiej, charakter muzyki (muzyka marszowa). 3. Kierunek linii melodycznej na przykładzie sygnałów dźwiękowych, higiena słuchu i głosu. 4. Ćwiczenie uważnego słuchania, odczytywanie gestów dyrygenta, dyscyplina w zespole muzycznym. ■ 5. Tryb durowy i molowy, nastrój w muzyce. 6. Postać Ignacego Jana Paderewskiego (pianisty i kompozytora). ■ 7. Muzyka ludowa a muzyka artystyczna, przekaz tradycyjny a zawód kompozytora. ■ 8. Polskie tradycje świąteczne w muzyce (wybrana kolęda / pastorałka). 9. Kontrasty w muzyce: dźwięki wysokie i niskie (wprowadzenie pojęcia, rozpoznawanie słuchem różnych rejestrów), dźwięki głośne i ciche (powtórzenie). 10. Polski taniec narodowy – krakowiak, zestawienie muzyki tradycyjnej z trzech różnych regionów Polski. 11. Funkcje muzyki: funkcja informacyjna (sygnały dźwiękowe i dżingle). 12. Różne gatunki muzyczne. 13. Cisza i dźwięk, znaczenie ciszy w muzyce. 14. Tworzenie muzyki do scenki dramowej (podkreślanie dźwiękiem nastroju, dźwięki ilustracyjne). ■ 15. Upodobania muzyczne (uzasadnianie swoich wyborów, opisywanie muzyki), klasowa lista przebojów. ■ 16. Poczucie „pulsu” w muzyce (metronom). 17. Hymn Polski. ■ 18. Wartości rytmiczne, <i>staccato</i> i <i>legato</i>. 19. Śpiewanie poznanych piosenek.

EDUKACJA MUZYCZNA			
Zagadnienie	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
	<p>18. Współbrzmienia (rozdzielanie dźwięków pojedynczych, dwudźwięków i wielodźwięków).</p> <p>19. Śpiewanie poznanych piosenek.</p>		
<p>Gra na instrumentach muzycznych</p> 	<p>1. Wykorzystanie do akompaniamentu przedmiotów codziennego użytku (kartki). ■</p> <p>2. Instrument – skrzypce.</p> <p>3. Instrumenty perkusyjne – szejkere, budowanie szejkera z materiałów do recyklingu. ■</p> <p>4. Instrument – trąbka.</p> <p>5. Instrumenty – klarnet, perkusja, opisywanie słuchanej muzyki.</p> <p>6. Budowanie instrumentu perkusyjnego według własnego pomysłu z materiałów do recyklingu. ■</p>	<p>1. Zastosowanie przedmiotów codziennego użytku w roli instrumentów muzycznych. ■</p> <p>2. Budowanie instrumentów z materiałów recyklingowych (butelki szklane i plastikowe). ■</p> <p>3. Wybrane instrumenty zbudowane z drewna.</p> <p>4. Instrumenty etniczne – grające dynie i nasiona.</p> <p>5. Instrumenty dęte: flet, trąbka (przypomnienie), harmonijka ustna, akordeon.</p> <p>6. Instrument: fortepian.</p> <p>7. Instrument perkusyjny: guiro (tarka).</p>	<p>1. Instrumenty zbudowane z drewna – instrumenty smyczkowe.</p> <p>2. Muzyka dawniej i dziś, instrumenty, grające maszyny i urządzenia do odtwarzania muzyki.</p> <p>3. Trzymanie pałeczek i gra na dzwonkach diatonicznych.</p>
<p>Osiągnięcia w zakresie znajomości form zapisu dźwięku</p> 	<p>1. Odczytywanie zapisu obrazkowego.</p> <p>2. Melodia jako linia, odczytywanie głosem zapisu graficznego.</p> <p>3. Kierunek linii melodycznej, odczytywanie zapisu graficznego rytmu i melodii.</p> <p>4. Tworzenie zapisu graficznego słuchanych motywów muzycznych, tworzenie ilustracji dźwiękowej na podstawie zapisu graficznego. ■ ■</p> <p>5. Różnicowanie wartości rytmicznych (ćwierćnuty, ósemki, półnuty), odczytywanie zapisu graficznego (prostokąty rytmiczne).</p>	<p>1. Tworzenie i odczytywanie partytur graficznych. ■ ■</p> <p>2. Różne sposoby zapisywania / rejestrowania dźwięku i muzyki. ■ ■</p>	<p>1. Znaki graficzne jako kody dźwiękowe.</p> <p>2. Znaki zapisu muzycznego, czyli pisany język muzyki.</p> <p>3. Klucz wiolinowy.</p> <p>4. Gama (wprowadzenie pojęcia i nazw solmizacyjnych).</p> <p>5. Znaki zapisu muzycznego, tempo w muzyce.</p>

4. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW

REFLEKSJA na początek

1. Jakimi zasadami kierujesz się podczas realizacji zajęć?
2. Jakie sposoby pracy z uczennicami i uczniami stosujesz najczęściej? Jakie sposoby stosujesz najrzadziej? Zastanów się dlaczego?
3. Co jest Twoją wartością, zaletą w relacjach z uczennicami i uczniami?

4.1. INTEGRACJA NAUCZANIA

Zgodnie z Podstawą programową edukację w klasach 1–3 realizuje się w postaci kształcenia zintegrowanego, obejmującego integrację czynnościową, metodyczną, organizacyjną i treściową. Podstawową formą uczenia się jest dzień wielokierunkowej aktywności dziecka, planowany w taki sposób, aby poszerzać rozumienie przez dziecko scalonego obrazu świata. Program zakłada, że integracja dokonuje się w samym dziecku, które w aspekcie intelektualnym, motywacyjnym i działaniowym poznaje holistyczną rzeczywistość i jej doświadcza.

Integracja przejawia się w całościowym traktowaniu i realizowaniu celów poznawczych, kształcących i wychowawczych oraz w przenikaniu się procesów nauczania i wychowania. Ważnym aspektem integracji jest świadome różnicowanie i dopełnianie metod oraz innych elementów pracy dydaktycznej tak, aby harmonijnie stymulowały rozwój uczennic i uczniów w trakcie podejmowania przez nich wielokierunkowej aktywności. Program zakłada więc integrowanie w procesie kształcenia różnych strategii nauczania i uczenia się: od podająco-ilustracyjnej, badawczej i praktycznej po metody twórcze. Program zwraca również uwagę na integrację w zakresie personalnym (integracja zespołu klasowego, nauczyciela i rodziców), a także środowiskowym – odnosi ją do różnorodnych miejsc edukacyjnych (zajęcia indoorowe i outdoorowe, integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym).

Podstawową formę organizacyjną służącą realizacji założeń nauczania zintegrowanego w klasach początkowych stanowią tzw. „tematy dnia”, które łączą szereg godzin lekcyjnych jednego dnia lub nawet przez kilka dni, w zależności od zainteresowań, możliwości, potrzeb, tempa i rytmu uczenia się uczennic i uczniów. Obejmują one treści z różnych obszarów edukacyjnych i uruchamiają różne rodzaje aktywności dzieci, podporządkowane nadrzędnemu tematowi. Dodatkową propozycją Programu jest organizowanie działania uczennic i uczniów w obrębie „projektów”, które można realizować w różnym czasie przez dzień albo kilka dni, co daje nauczycielowi dużą swobodę w reagowaniu na potrzeby dziecka i uwzględnianiu specyfiki jego rozwoju.

4.2. ZASADY NAUCZANIA – WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA

Przyjęte w Programie założenia wyznaczają nauczycielowi określone powinności. Organizuje on naukę dziecka, przy czym powinien pamiętać, że każda uczennica i każdy uczeń ma indywidualne doświadczenia, różne zdolności i odmienny sposób wyrażania emocji. Rola nauczyciela polega na stwarzaniu atrakcyjnych sytuacji edukacyjnych, pobudzaniu ciekawości poznawczej, zachęcaniu, inspirowaniu, motywowaniu do działania (do poszukiwania).

Zgodnie z przyjętymi założeniami dotyczącymi traktowania dziecka (pozytywności, optymalności, równoważenia i prospektywności), a także z odniesieniem do idei humanistycznej i konstruktywistycznej edukacji, w Programie sformułowano zasady, które powinny stanowić standardy regulujące zachowania nauczyciela.

Zasada optymalnego i pozytywnego poznania ucznia

Dokładne, w miarę pełne poznanie każdego dziecka umożliwi nauczycielowi stymulowanie jego rozwoju poprzez dobór odpowiednich form i metod nauczania. W *Programie* zwraca się uwagę na istotność pozytywnej diagnozy, na potrzebę skupienia się na mocnych stronach dziecka, jego potencjale, a nie na dysfunkcjach lub brakach (określanie *co uczeń potrafi*, a nie *czego nie umie*).

Zasada gwarantowania zdrowia i bezpieczeństwa

Podstawowym obowiązkiem nauczyciela jest zagwarantowanie bezpieczeństwa i czuwanie nad zdrowiem uczennic i uczniów. Dotyczyć będzie to przede wszystkim sposobów organizacji przestrzeni i formy podejmowanych aktywności. Ze względu na przyjęte założenia w *Programie* podkreśla się ważność także tych działań nauczyciela, które będą zapewniać uczennicom i uczniom bezpieczeństwo psychiczne – tak w wymiarze indywidualnym (potwierdzanie ważności i wartości wysiłków podejmowanych przez dziecko), jak i społecznym (minimalizowanie przejawów lekceważenia, grupowego konformizmu i uniformizmu, a wspieranie zrozumienia i współpracy w klasie). Dla uczennic i uczniów istotny jest brak konfliktów interpersonalnych o charakterze wewnętrznej rywalizacji oraz wrogości. Energia i aktywność dzieci powinna koncentrować się na badaniu, próbowaniu i podejmowaniu wyzwań, a nie na byciu ostrożnym, defensywnym i uległym.

Zasada indywidualnego traktowania uczennicy i ucznia

Każde dziecko ma swoje indywidualne możliwości, zdolności, swój własny rytm i tempo rozwoju. Budowanie zaufania uczennic i uczniów wobec swoich sądów, poglądów i działań, słuchanie ich argumentacji, pozwalanie im na zaprezentowanie własnych opinii sprzyja aktywizacji dzieci w tworzeniu wiedzy i w skutecznym zdobywaniu umiejętności.

Zasada pozytywnego dialogu

Zasada ta dotyczy warunków skutecznej dwustronnej komunikacji w dialogu (Żytko, 2021). Aby w pełni wykorzystać i rozwinąć możliwości uczennic i uczniów, nauczyciel powinien być uważny i słuchać tego, co i jak wypowiada dziecko, w pozytywny sposób odnosząc się do jego pytań, próśb i opinii, równocześnie prowokować dyskusję, konfrontując opinie i argumenty. Nauczyciel rzeczowo i adekwatnie powinien sprecyzować problem w jasny sposób, za pomocą zrozumiałych dla uczennic i uczniów pojęć oraz kategorii, podać przykłady, wyjaśnić, logicznie uzasadnić. Umiejętność rozmawiania z dziećmi wiąże się także ze zdolnością odczytywania ich niewerbalnych komunikatów (gestów, mimiki). Nauczyciel powinien także czuwać nad właściwą komunikacją w zespole klasowym, wprowadzać i respektować reguły dialogu, np. nie przerywać, nie obrażać.

Zasada angażowania motywacji i osobistej wiedzy uczennicy i ucznia

Kreowane sytuacje problemowe powinny być powiązane z autentycznymi zainteresowaniami i motywacją dzieci, a nie narzucone i sztuczne. Jako efektywne i prorozwojowe określamy uczenie się dziecka, które zna cel i uświadamia sobie sens swojej aktywności, jest doceniane za podjęcie wysiłków oraz czuje się ważne i potrzebne. Nauczyciel wykorzystuje więc wiedzę potoczną (osobistą) i pozytywne nastawienie uczennicy lub ucznia wobec problemów. Poważne oraz uważne traktowanie jej / jego dotychczasowych doświadczeń, sposobów tworzenia wiedzy, wniosków i opinii pozwala na intensyfikację zaangażowania dziecka w proces uczenia się.

Zasada samodzielnego uczenia się pod kierunkiem nauczyciela

Zajęcia powinny przygotowywać uczennice i uczniów do samodzielności, zaradności i mądrego podejmowania decyzji. Nauczyciel tak organizuje warunki do aktywności dzieci, aby występować w roli informującego, odpowiadającego na pytania, proponującego. Zachęca uczennicę lub ucznia do podejmowania ryzyka intelektualnego i twórczych działań, uczy odwagi i wytrwałości w wykonywaniu trudnych zadań. Działa w strefie najbliższego rozwoju dziecka (L. Wygotski; za: Cole, 1995; Filipiak, 2012, 2015). Powinien być takim przewodnikiem po świecie wiedzy, który stwarza warunki do dokonywania odkryć, pomaga w badaniu, poszukiwaniu informacji w różnych źródłach wiedzy i wykorzystywaniu ich do analizowania, syntetyzowania, wnioskowania, uogólniania, porządkowania, interpretowania (ułatwia samodzielne zdobywanie wiedzy, a nie ją podaje).

Zasada stawiania przed dziećmi atrakcyjnych zadań

Dziecko będzie chciało działać, uczyć się, gdy jego zainteresowanie zostanie pobudzone przez atrakcyjny sposób postawienia zadania czy problemu. Nie zawsze okazuje się sensowne uporczywe „trzymanie się” scenariusza zajęć, istotne jest bowiem elastyczne reagowanie na pojawiające się sytuacje. Zadanie staje się interesujące dla dziecka,

gdy stanowi dla niego względnie nowe, sensowne, życiowo użyteczne wyzwanie. Podtrzymywanie zainteresowania uczennicy lub ucznia wymaga także od nauczyciela ciągłej zmiany sposobu pracy. Nie należy sptycać ani infantylizować treści, problemów i zadań, które nauczyciel przedstawia uczennicom i uczniom. Zarówno zbyt trudne, jak i zbyt łatwe zadania powodują regres w rozwoju dziecka. Zadania powinny być na tyle intrygujące, aby wywoływać zaskoczenie lub konflikt poznawczy z dotychczasową wiedzą dziecka. Nauczyciel powinien starać się stworzyć pozytywną atmosferę w taki sposób, aby uczenie kojarzyło się dzieciom z przyjemnością, z aktywnością o charakterze intelektualnej zabawy. Tylko w takiej atmosferze dziecko nie będzie bało się podjąć ryzykownych prób, odważyć się na coś nowego. Należy jednak pamiętać, że zabawa jest tylko środkiem, a nie celem zajęć.

Zasada poznawczej odpowiedzialności

Powinnością nauczyciela jest sprawdzenie źródeł swojej wiedzy i zbadanie, jakie argumenty wspierają, a jakie zaprzeczają informacjom i opiniom, które przedstawia w czasie zajęć. W tym obszarze ważne okazują się ostrożność i dociekliwość, badanie kontekstu i celu pojawienia się danej informacji, identyfikacja ewentualnych błędów i manipulacji (szczególnie w kontakcie z mediami – należy pamiętać, że to, co wielokrotnie powtarzane i nagłaśniane, wcale nie musi być prawdziwe). Nauczyciel powinien uzasadniać swoje poglądy, unikać uproszczonych, jednostronnych stereotypów, nie narzucać określonego sposobu myślenia i interpretacji, a swoje wypowiedzi popierać sprawdzonymi danymi.

Zasada konstruktywnej problemowości

Nauczyciel powinien zauważyć wielość i różnorodność problemów, jakie stwarza świat. Dociekliwość nauczyciela, szukanie kontrowersji, sprzeczności, niejasności i paradoksów uczy dzieci bardziej stawiania pytań niż poszukiwania właściwych odpowiedzi. Powinien on także akceptować brak pewności, przyjąć, że nie zawsze w danym momencie uda się rozwiązać problem, rozważać zagadnienie z wielu perspektyw, uwzględniając różnorodne uwarunkowania. Konstruktywna problemowość powinna również regulować proces kontroli działania uczennicy i uczniów oraz proces ich samokontroli. Ewentualnie zauważone błędy można wykorzystać w celu polepszenia myślenia, udoskonalenia rozwiązania – są one tematem do zbadania, a nie świadectwem porażki.

Zasada otwartości na różnorodność

Ucząc, nauczyciel powinien być otwarty na różne opinie, wyrażać akceptację dla każdego dziecka, cenić wartość nieskrępowanego myślenia oraz swobody formułowania sądów, prezentować pozytywny stosunek wobec różnych przejawów inności i nieschematyczności, nie wspierać konformizmu szkodzącego oryginalności oraz kreatywności myślenia i działania. Podczas rozważania problemów otwartych (np. w trakcie realizacji projektów) istotne staje się też przyjmowanie płynności i elastyczności myślenia, niezadawanie się tylko jedną, „właściwą” odpowiedzią.

Zasada pozytywnej współpracy

Wdrażanie uczennicy i uczniów do efektywnej pracy grupowej łączy się z zachęcaniem ich do wspólnych dyskusji i rozważań, a w szczególności z zaznajamianiem dzieci z regułami efektywnej, pozytywnej współpracy. Ważne, aby dzieci rozpoczynały działanie od pracy w mniejszych zespołach, poznawały sposoby pracy zespołowej, asertywności, negocjowania – m.in. zdobywały umiejętności godzenia różnic, przekonywania do zmiany stanowiska, kierowania pracą innych.

Czas na poradę!



Co pomaga w integracji zespołu klasowego?

Klasa to przypadkowy zbiór uczennicy i uczniów, różnych osobowości mających unikatowe doświadczenia, zainteresowania oraz normy zachowania. Wychowawca ma za zadanie stworzyć taki zespół klasowy, w którym każde dziecko będzie czuło się bezpiecznie i swobodnie, szczególnie podczas wyrażania własnych opinii. W integracji zespołu pomaga m.in. zastosowanie znaków tożsamości (np. totემów, symboli klasy), kontrakt klasowy, pozytywne współuczestnictwo, ustalenie „rytuałów klasowych”, popularyzacja sukcesów i wspólnych doświadczeń.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat sposobów integracji zespołu klasowego.



Zasada optymalności i zrównoważenia

Zasada ta wskazuje na ważność: optymalnego aktywizowania potencjału tak uczennicy i ucznia, jak i środowiska uczącego (np. maksymalnego wykorzystania dostępnej przestrzeni edukacyjnej, zaangażowania nauczyciela). Dotyczy także starań nauczyciela, aby zajęcia umożliwiały równomierny rozwój we wszystkich sferach i działaniach (np. w obszarach logiki i intuicji, nauki i sztuki, tradycji i nowoczesności, indywidualizmu i współdziałania). Program zakłada, że uczennice i uczniowie potrzebują także zrównoważenia momentów spontanicznej aktywności i swobodnej ekspresji przez momenty spokoju i wyciszenia – potrzebują czasu na namysł. Dzieci powinny również mieć możliwość myślenia w swoim tempie, ponieważ pospieszanie i niecierpliwość mogą stanowić barierę dla twórczego działania i refleksyjnego myślenia.

Zasada treściowej, kompetencyjnej, poznawczej, personalnej – metodycznej i podmiotowej integracji

Zgodnie z założeniami o optymalizacji, zrównoważeniu i integracji procesu uczenia się zakłada się cztery płaszczyzny integracji (Cackowska, 1994; Żytko, 2002; Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009): treściową, kompetencyjną, poznawczą i personalną.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat czterech płaszczyzn integracji.



Zasada prospektywności

Cele działań nauczyciela powinny wiązać się z myśleniem o przyszłości uczennic i uczniów, w tym też z przygotowaniem do realizacji zadań na dalszych etapach edukacyjnych. Może to następować m.in. poprzez wspieranie kompetencji ważnych w przyszłości, odniesienie się do problemów przyszłości, myślenie o przyszłych rolach i zadaniach, planach i celach.

Zasada twórczego i zaangażowanego nauczania

Stymulowanie, animowanie i organizowanie uczenia się powiedzie się nauczycielowi, który jest:

- **uczestniczący** – zaangażowany w proces edukacyjny, otwarty na dziecko i na siebie samego;
- **dynamiczny i elastyczny** – korzysta z szerokiego spectrum środków komunikacji i elastycznie dostosowuje działania do zaistniałych sytuacji i potrzeb dziecka;
- **twórczy** – oferuje dzieciom wciąż nowe, atrakcyjne dla nich zajęcia, wprowadzając tzw. dysonans poznawczy (rozbieżność między wiedzą i posiadanym doświadczeniem a aktualną, nową sytuacją), zaskakuje i zaciekawia, doskonalą swój warsztat metodyczny i wiedzę merytoryczną;
- **refleksyjny** – stale wzbogaca swoją wiedzę i umiejętności oraz modyfikuje własną praktykę na podstawie analizy swoich działań i reakcji dzieci; krytycznie obserwuje zachowania edukacyjne;
- **otwarty, akceptujący, rozumiejący** – przejawia empatię, dostrzega, rozumie i właściwie reaguje na emocje dzieci, wspiera uczennicę i ucznia w radzeniu sobie z emocjami; dostrzega oraz akceptuje indywidualność i poznawczą odmienność każdego dziecka; pozwala mu być sobą, mieć własne upodobania, zainteresowania i sposoby działania, przyznaje mu prawo wyboru i podejmowania decyzji.

4.3. STRATEGIE UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA

Zgodnie z ideami teorii inteligencji wielorakich (Lazear, 1991) w *Programie* przyjęto, że każdy z nas potrzebuje różnych „dróg do wiedzy” (*ways of knowing*), aby w pełni realizować własne możliwości, aby urzeczywistnić swój potencjał intelektualny i osiągnąć satysfakcję z osobistego, społecznego i zawodowego funkcjonowania. Przyjęto, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej dysponuje wiedzą o strategiach, metodach i formach pracy związanych z polską tradycją dydaktyczną, jest to też wiedza powszechnie dostępna (por. np. Bereźnicki, 2001; Kujawiński, 1998; Okoń, 1998; Puślecki, 1996; Śnieżyński, 1998; Taraszkiewicz, 1998; Więckowski, 1993), dlatego przegląd rekomendowanych strategii i metod ograniczono do opisu tych, które stanowią o oryginalnym, specyficznym charakterze niniejszego *Programu*. Należy jednak mieć świadomość, że *Podstawa programowa* zaleca wielostronność i różnorodność strategii i metod uczenia się: „Nauczyciele w klasach I–III uwzględniają: trzy naturalne strategie uczenia się dzieci: percepcyjno-odtwórczą (uczeń uczy się według przedstawionego wzoru – naśladuje), percepcyjno-wyjaśniającą (uczeń uczy się częściowo według wzoru, szuka wyjaśnień i podpowiedzi) i percepcyjno-innowacyjną (uczeń przekształca informacje i tworzy innowacje, w tym własne strategie myślenia)”.

W *Programie* przyjęto, że warunkiem uczenia się jest odpowiedni dobór zadań i problemów oraz metod ich rozwiązywania. Tworzone sytuacje i szczegółowe zadania powinny więc wyzwać ciekawienie i prezentować optymalny stopień trudności, umożliwiać rozwój i dostarczać satysfakcji. Działania o charakterze **zadań dydaktycznych**, dzięki którym są efektywnie rozwijane zdolności uczennicy lub ucznia, cechuje:

- **nowość** – powinny powodować zaskoczenie, ciekawość;
- **konflikt poznawczy** – mogą inspirować badanie i obserwowanie, podważać dotychczasowe sposoby rozwiązywania problemów i dotychczasową wiedzę;
- **optymalna trudność** – powinny stanowić dla dziecka wyzwanie, a zarazem dawać zadowolenie i poczucie osiągniętego sukcesu;
- **atrakcyjność** – muszą być związane z jego mocnymi stronami, zdolnościami i zainteresowaniami;
- **praktyczność i użyteczność** – aby dziecko mogło docenić wartość podjętego wysiłku;
- **uwikłanie w emocje** – powinny wywoływać pozytywne napięcie, związane ze stymulowaniem optymalnego poziomu pobudzenia i motywacji;
- **twórczość** – powinny umożliwić dziecku rozwój jego oryginalności, fantazji i wyobraźni (także estetycznej);
- **refleksyjność** – powinny rozwijać myślenie krytyczno-analityczne i refleksyjne, wspierać adekwatną samoocenę dziecka, wprowadzać elementy strategii metakognitywnych (technik, które polegają na koncentracji, organizowaniu, planowaniu i ocenie własnej nauki).

W trakcie uczenia nowego materiału nauczyciel powinien odwoływać się do dotychczasowej, osobistej wiedzy uczennicy i ucznia (zgrupowanych doświadczeń, punktów widzenia, sposobów patrzenia na świat i rozumienia sensu oraz znaczenia sytuacji). Poniżej scharakteryzowano strategie i metody nawiązujące do idei pedagogiki pozytywnej oraz do nurtów konstruktywizmu.

4.3.1. STRATEGIA POZYTYWNYCH WYZWAŃ

Program przyjmuje, że dla inicjowania procesu uczenia się i tworzenia wiedzy najbardziej efektywna jest rozbieżność informacyjna (konflikt poznawczy). Zadanie, które wyzwala ciekawość, to takie, które tworzy trudność – odpowiednią relację pomiędzy nowymi informacjami a wiedzą i możliwościami uczennicy lub ucznia (optymalny poziom rozbieżności informacyjnej). Ale często owa trudność (np. poczucie własnej niekompetencji, niewiedzy) bywa dla dzieci zniechęcająca, co negatywnie rzutuje na dalszy proces edukacji, zmniejsza bowiem motywację do uczenia się, obniża samoocenę, pewność siebie i poczucie samoskuteczności. Dlatego w *Programie* zaproponowano **potraktowanie tej trudności – problemu lub zadania – jako „pozytywnego wyzwania”**.

W trakcie początkowej fazy zajęć trudność, niewiedza lub brak umiejętności jest przeformułowana na „wyzwanie” i równocześnie zostają opracowane sposoby radzenia sobie z nim (np. jeżeli czegoś nie wiem, to staram się dowiedzieć, poszukać informacji, poradzić sobie i jest to dla mnie wyzwaniem, powodem do działania, a nie do zniechęcenia i poczucia bezsilności, wstydu czy porażki). **Zamiana problemu na wyzwanie** pojawia się wówczas, gdy niezgodność poznawcza (*Nie wiem., Nie rozumiem., Zauważam braki, albo różnice., Jestem zaskoczona / zaskoczony.*) staje się punktem wyjścia do stworzenia pozytywnego planu, wykorzystania różnorodnych środków i zasobów oraz podjęcia optymalnej decyzji w sprawie rozwiązania – skutkiem takiej strategii będzie zapobieganie bezradności i frustracji. Przeformułowanie problemu zakłada przepracowanie negatywnych emocji (ich reinterpretację) na pozytywne – docieklivość, stawianie pytań, analizę uwarunkowań powstałej sytuacji (np. dyskusja jako starcie różnych opinii, asertywne odpieranie ataku w trakcie konfliktu).

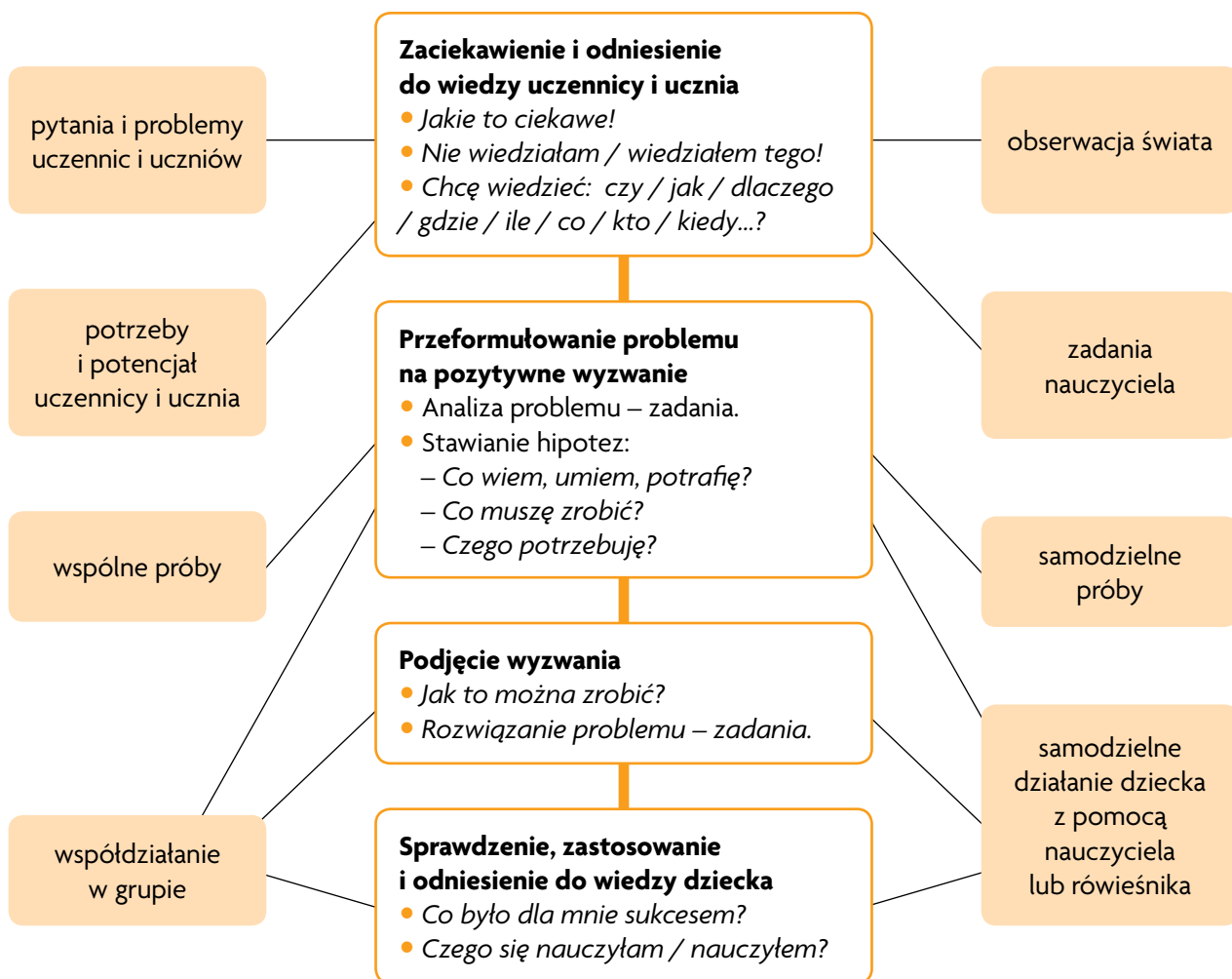
Kluczowe okazują się też zaradność i kreatywność dziecka – bo to od jego wiedzy i umiejętności będzie zależać opracowanie sposobu radzenia sobie z zadaniem (np. samodzielne badanie, analiza zadania). W czasie procesu pozytywnego przeformułowania – poszukiwania działań, które przekształcają trudność w inspirujące wyzwanie – preferowana jest praca indywidualna lub w małych zespołach, przy dyskretnej pomocy nauczyciela (może mieć także formę grupowej rozmowy). Ważne jest też kreatywne przeformułowanie analizy z *Jak to należy / trzeba zrobić?* na *Jak to można zrobić?*, zachowanie otwartości na inne możliwe sposoby i rozwiązania, wyzwoleń pomysłowości. Przyjęcie takiej formy analizy zapobiega automatycznemu, bezmyślnemu kopiowaniu wzorców i schematyzmowi, rozwija dywergencyjność myślenia i uczy konstruktywnego uzasadniania.

Owe pozytywne wyzwania podtrzymują motywację do dalszego działania, poszukiwania i myślenia, a uczennica lub uczeń (samodzielnie lub w grupie, a czasem pod kierunkiem nauczyciela) podejmuje próby poradzenia sobie z problemem. Wyzwanie pozwala na pozytywną strukturyzację doświadczeń (*Ustalenie, w jaki sposób coś robię.*), nadanie im sensu (*Dlaczego coś robię?*) oraz wartości i logiki (*Jakie to ma dla mnie*

znaczenie, jakie to wywołuje we mnie emocje?). Tworzy pozytywne relacje dziecko–nauczyciel, dziecko–dziecko. Poznawcze doświadczenia uczennicy i ucznia w toku nauki, a także w toku współpracy z rówieśnikami lub rówieśnikami i z nauczycielem, ulegają przekształceniu lub dopełnieniu (dziecko wie / potrafi lepiej lub inaczej rozwiązać problem, poradzić sobie z zadaniem).

Nauczyciel, dobierając zadania i kreując sytuacje edukacyjne, powinien unikać uproszczeń, konstruować zadania problemowe, które wywołują u dzieci konflikt poznawczy, prezentować materiały i teksty „otwarte”, „wielogłosowe”, omawiające współczesne problemy oraz takie, w stosunku do których możliwych jest wiele interpretacji i wiele opcji (np. refleksyjne teksty, mające więcej niż jedno zakończenie lub jedną wykładnię). Ważną strategią okazuje się także „odnoszenie do” – sprawdzanie, czy opisana sytuacja jest zgodna z osobistym doświadczeniem dziecka. Istotna jest też końcowa faza tego procesu – sprawdzenie, omówienie zagadnienia razem z nauczycielem, obejmujące pozytywną refleksję końcową, pytania, korekty, uzupełnienia, zmiany, dopracowanie.

Zajęcia powinny rozpoczynać się od wzbudzenia zaciekawienia dziecka i odniesienia się do jego potrzeb, uprzednich doświadczeń i wiedzy. Następnym etapem jest określenie problemu i postawienie zadania, a potem następuje rozwiązanie zadania przez uczennicę i ucznia – samodzielne, w toku wspólnego działania bądź z pomocą nauczyciela. Ważne, aby proces ten kończył się podsumowaniem związanym z namysłem nad zastosowaniem rozwiązania, zdobytej umiejętności czy wiedzy.



Schemat 11. Proces przekształcania problemu w pozytywne wyzwanie (źródło: opracowanie własne).

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat aktywności nauczyciela oraz uczennicy i uczniów na poszczególnych etapach strategii pozytywnych wyzwań.



4.3.2. KONCEPCJE UCZENIA SIĘ W WYBRANYCH OBSZARACH EDUKACYJNYCH

Aktualna *Podstawa programowa* wyznacza także kierunki i formy specyficzne dla osiągnięcia celów kształcenia w odniesieniu do wyróżnionych obszarów edukacyjnych. Poniżej scharakteryzowano **konceptje metodyczne poszczególnych obszarów edukacji wczesnoszkolnej**.



Edukacja polonistyczna

W zakresie **edukacji polonistycznej** w *Programie* za podstawowy cel przyjęto proces komunikowania się, poznawania języka mówionego i języka pisanego w różnorodnych interakcjach ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Celem strategii edukacji polonistycznej staje się więc rozwój komunikatywnego posługiwania się przez dzieci językiem w mowie i w piśmie połączony z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym swobodne uczenie się przez dziecko tego języka na I etapie edukacyjnym i na kolejnych etapach.

Konceptja edukacji polonistycznej została oparta na takich elementach jak:

- uwzględnienie w procesie edukacyjnym możliwości rozwojowych dzieci, ich naturalnej ciekawości i wiedzy pozaszkolnej oraz podtrzymanie wrodzonej umiejętności dzieci do tworzenia języka;
- uznanie swobodnej ekspresji i aktywności własnej dziecka za podstawę działań edukacyjnych;
- uczenie się i rozwiązywanie problemów językowych we współpracy z rówieśnikami o większych umiejętnościach oraz z pomocą osoby dorosłej, która dostarcza informacji, koryguje oraz komentuje wypowiedzi dziecka po to, by poprzez przetwarzanie wzorów i reguł gramatycznych oraz ortograficznych dziecko mogło zastosować je w nowych sytuacjach i samo tworzyć różnego typu wypowiedzi ustne oraz pisemne;
- w zakresie kształcenia językowego zastosowanie tradycyjnych metod, w których kładzie się nacisk na ćwiczenia służące rozwijaniu sprawności językowej uczennicy i ucznia poprzez różne formy zadań;
- **kształtowanie myślenia logicznego i krytycznego** w przeciwieństwie do myślenia automatycznego, oparte na schematach myślowych; racjonalny sposób podejścia do rzeczywistości (bez kierowania się emocjami), umiejętność obiektywnej oceny przedstawionych argumentów i dowodów, tworzenie logicznych powiązań między informacjami;
- rozumienie, że **umiejętność czytania jest użyteczna**, budowanie pozytywnego stosunku do książki i motywowanie do nauki czytania;
- zwracanie uwagi na **praktyczne umiejętności językowe służące rozwijaniu komunikacji oraz poszerzaniu słownictwa**, a także podejmowanie działań nastawionych na ciągłe rozwijanie języka;
- **przyzwolenie na popełnianie błędów** – analiza błędów ma służyć nauce oraz wspomagać kreatywność i poszukiwanie nowych rozwiązań;
- wykorzystanie najnowszych osiągnięć w zakresie neurodydaktyki i wiedzy o sposobach skutecznego uczenia się, stosowanie **metod rozwijających sprawność myślenia** (haki pamięciowe, myślografia – sketchnotki, mapy mentalne, mapy myśli);
- rozwijanie percepcji wzrokowej oraz słuchowej, a także kształtowaniu właściwej koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej.

Dziecięce pytania

Ważnym aspektem nauczania jest formułowanie tematów dni w postaci **dziecięcych pytań**. Rozumienie i interpretowanie rzeczywistości z punktu widzenia dzieci, które są odbiorcami treści materiałów dydaktycznych, sprawia, że poruszana tematyka staje się uczennicom i uczniom bliska i łatwiej im jest się z nią utożsamić. Taka formuła dodatkowo uczy dzieci konstruowania pytań, co okazuje się niezwykle ważne dla rozwoju ich procesu myślenia. Pytania problemowe mają też ukazać **użyteczność zdobytej wiedzy** w codziennym życiu.

Nauka czytania

Dzieci uczą się czytać metodą analityczno-syntetyczną o charakterze funkcjonalnym, metodą sylabową i metodą globalnego czytania. Litery są wprowadzane od drugiego tygodnia września do pierwszego tygodnia kwietnia, co pozwala nauczycielowi przeznaczyć prawie cały kwiecień, maj i czerwiec na doskonalenie czytania.

Kolejność wprowadzania liter opiera się na trzech ogólnych zasadach: stopniowania trudności, unikania okazji do błędów (mylenie ze sobą podobnie wyglądających liter), stwarzania okazji do syntezy (łączenie liter w sylaby i wyrazy).

- Wprowadzane są dwie litery tygodniowo, w równych odstępach; przerwy we wprowadzaniu liter wynikają ze zbieżności z przerwami w nauce.
- Samogłoski i spółgłoski są wprowadzane naprzemiennie, aby tworzyć sensowne wyrazy do pisania i czytania.
- Głoski brzmiące tak samo są wprowadzone po sobie (**u-ó, ś-si**).
- Rozdzielone zostało wprowadzanie głosek różniących się dźwięcznością: **k-g, w-f, d-t, s-z**.
- Wyrazy podstawowe są krótkie, czyste fonetycznie (zapis nie różni się od wymowy), poza kilkoma wyjątkami są zbudowane z poznanych liter.
- Litery **ą** i **ę** zostały wprowadzone na przykładzie wyrazów zgodnych z wymową – przed spółgłoskami szczelinowymi: **f, w, s, z, sz, ź, ś, ż, ch**.

Prezentacji liter małej i wielkiej z zaznaczonym **kierunkiem pisania** towarzyszy **wyraz podstawowy** zbudowany najczęściej z wprowadzonych liter oraz **schemat sylabowy i głoskowy** wyrazu z kolorystycznym wyróżnieniem samogłosek i spółgłosek.

Zaproponowane **trzy poziomy tekstów** do nauki czytania na stronach z monografią litery oraz teksty umieszczone na końcu podręcznika gwarantują indywidualizację nauczania, umożliwiając każdemu dziecku osiągnięcie sukcesu.

- **I poziom tekstów** to sylaby i wyrazy zbudowane z wprowadzonych liter. Zastosowano tu metodę czytania sylabami.
- **II poziom tekstów** to proste teksty wyrazowo-obrazkowe zbudowane z poznanych liter, z podziałem na sylaby.
- **III poziom tekstów** to teksty zbudowane ze wszystkich liter alfabetu, przeznaczone dla dzieci potrafiących już czytać.

W Programie zastosowano **nowoczesne podejście do nauki czytania łączące doskonalenie techniki czytania z jednoczesnym czytaniem ze zrozumieniem**, co przy systematycznym wykonywaniu ćwiczeń pozwala na osiągnięcie efektywności w czytaniu.

W kąciку *Sposób na czytanie* zamieszczono specjalnie przygotowane ćwiczenia służące m.in. poszerzaniu pola widzenia i utrzymaniu koncentracji, trenowaniu spostrzegawczości, rozwijaniu percepcji wzrokowej, poprawie konwergencji oczu. Dziecko zachęca się też do używania podczas czytania tekstu wskaźnika pomagającego skupić wzrok na czytanych wyrazach.

Nauce czytania sprzyjają również zamieszczone w ćwiczeniach polecenia na wyszukiwanie odpowiednich liter, sylab lub wyrazów.

Dodatkowo dzięki słuchaniu lub czytaniu historii detektywistycznej *Sprawa dla detektywa* zamieszczonej w czterech odstępach w podręczniku oraz wykonaniu odpowiednich poleceń w ćwiczeniach uczennice i uczniowie mają możliwość rozwijania myślenia krytycznego i logicznego.

Naukę czytania wspomaga starannie dobrany zestaw różnorodnych w formie i treści utworów literackich (wierszy, opowiadań, inscenizacji) z kanonu polskiej i zagranicznej literatury dziecięcej oraz fragmentów publikacji popularnonaukowych dla dzieci. Dzięki temu uczennice i uczniowie są wprowadzani w świat literatury, mimo że na co dzień żyją w rzeczywistości zdominowanej przez krótkie komunikaty i przekaz graficzno-medialny. Zostają także uwrażliwieni na piękno słowa, zachęceni do obcowania z poezją, a ponadto zwraca się im uwagę na wychowawczą rolę wzorców i antywzorców – bohaterów książek i lektur szkolnych. Rozwijanie zainteresowań czytelniczych odbywa się również poprzez proponowanie uczniom i uczniom współczesnych utworów opisujących rzeczywistość, w której dzieci obecnie funkcjonują, oraz odnoszenie się do ich osobistych doświadczeń.

Bardzo ważnym elementem czytania jest jego krytyczno-twórczy aspekt, próba odpowiedzi na pytanie *Po co czytam?* oraz refleksyjny stosunek do odczytywanych treści i ich znaczenia.

W rozkładzie materiału zaproponowano opracowanie mniej więcej raz w miesiącu jednej lektury z listy utworów proponowanych do wspólnego i indywidualnego czytania znajdującej się w *Podstawie programowej*. Poza utworami wierszowanymi na opracowanie lektury poświęcono od dwóch do pięciu dni. Umiejętność czytania jest rozwijana poprzez kontakt z fragmentami tekstów, doskonalenie techniki czytania i rozumienia czytanego tekstu tak, aby każde dziecko miało szansę na polisensoryczną interpretację treści i znaczenia utworów (ważne szczególnie w odbiorze tekstu, jego myśli przewodniej, relacji przyczynowo-skutkowych) oraz na formułowanie pytań.

Nauka pisania

Ćwiczenia grafomotoryczne służące do nauki pisania znajdują się zarówno w ćwiczeniach, jak i w *Zeszytcie kaligraficznym*, w którym dzieci ćwiczą pisanie liter i cyfr w dużej i małej liniaturze oraz dużej i małej kratownicy.

W materiałach położono nacisk na pisanie pojedynczych liter, sylab, wyrazów oraz zdań, a także przepisywanie tekstu i podpisywanie ilustracji. Pokazano **kierunek pisania liter**, oznaczony czerwonymi strzałkami, a także zamieszczono prezentację liter z oznaczeniem **liczby ruchów ręką** podczas pisania oraz litery do pisania w tunelu. Litery i sylaby do samodzielnego zapisania znajdują się też na końcu liniatur, żeby ułatwić pisanie **dzieciom leworęcznym**.

Zastosowano również formy multimedialne – **kody QR** z nagraniami piosenek o wprowadzanych literach, a także z animacjami przedstawiającymi poprawne pisanie wprowadzanych liter.

Zawarto zestawy różnorodnych ćwiczeń wspomagających gotowość do pisania – ćwiczenia w orientacji przestrzennej, rozwijające świadomość własnego ciała i postrzeganie go w przestrzeni, a także wspomagające koordynację wzrokowo-ruchową.

Podczas wykonywania zadań powtórkowych dziecko może określić stopień trudności ćwiczenia, żeby dokonać **samooceny** stopnia opanowania materiału.

Ortografia i gramatyka

Nauka ortografii i gramatyki rozpoczyna się już od klasy 1. W podręczniku i ćwiczeniach treści te zostały oznaczone specjalnymi piktogramami. Na początku dzieci poznają najprostsze zasady ortograficzne i gramatyczne (pisanie wielką literą imion, nazwisk, nazw miejscowości, początku zdania; pojedyncze wyrazy z określonymi trudnościami wynikającymi z kolejności wprowadzanych liter; podział na głoskę, sylabę, wyraz, zdanie). W klasach 2. i 3. sukcesywnie są wprowadzane kolejne zasady pisowni i gramatyki, utrwalane następnie w różnorodnych ćwiczeniach z wykorzystaniem myślenia wizualnego oraz zabawnych wierszyków i humorystycznych scenek, które usprawniają trwale zapamiętywanie.

Formy wypowiedzi

Formy wypowiedzi wymagane przez *Podstawę programową* (życzenia, list, zaproszenie, notatka, ogłoszenie, podziękowanie, opis przedmiotu, opis postaci, elementu przyrody, krótkie opowiadanie) są wprowadzane stopniowo w korelacji z proponowanymi w cyklu tematami dni oraz tekstami literackimi.

Liczne ilustracje, historyjki obrazkowe, teksty stanowią punkt wyjścia do doskonalenia wielozdaniowych wypowiedzi ustnych, w których dziecko wyodrębnia fakty, ustala między nimi związki, wskazuje przyczynę i skutek lub się ich domyśla, dokonuje oceny postępowania, ustala chronologię wydarzeń, opowiada przebieg wydarzeń, a wreszcie nadaje tytuły obrazkom, historyjkom i fragmentom dłuższego tekstu.

123 Edukacja matematyczna¹

Program zakłada, że uczenie się matematyki polega na samodzielnym konstruowaniu wiedzy, posługiwaniu się różnego rodzaju rozumowaniami: logicznym, krytycznym, przyczynowo-skutkowym i wizualno-przestrzennym. Dziecko ma dostrzegać związek matematyki z rzeczywistością i stosować aparat matematyki do rozwiązywania realistycznych problemów, w tym problemów ekonomicznych i technicznych. Ważne okazuje się autentyczne zainteresowanie dziecka, podejmowanie przez nie inicjatywy, ćwiczenie zaradności oraz odporności w radzeniu sobie z problemami matematycznymi. Istotne jest też, aby od najmłodszych lat – od momentu wprowadzania w zagadnienia matematyczne – wzmacniać satysfakcję dzieci z dokonanych odkryć, rozwiązanych problemów i zadań.

Koncepcja edukacji matematycznej została oparta na następujących filarach:

- aktywność dziecka w samodzielnym konstruowaniu wiedzy,
- powiązanie matematyki ze światem realnym,
- interakcja z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego,
- akceptowanie i wykorzystywanie zróżnicowanej wiedzy pozaszkolnej uczennic i uczniów oraz ich indywidualnego stopnia i tempa rozwoju,

¹ Konsultacje autorskie dr B. Nawolska i dr J. Żądło-Treder.

- kształtowanie zaradności matematycznej, rozwijanie ciekawości poznawczej, pozytywnego zaangażowania,
- odporność na trudne sytuacje, np. związane z rozwiązywaniem problemów matematycznych,
- zrozumienie, że w procesie uczenia się naturalne jest popełnianie błędów.

Aktywność dziecka w samodzielnym konstruowaniu wiedzy

Matematyki na poziomie elementarnym nie można nauczyć się za pomocą werbalnego przekazu. **Konieczne jest samodzielne konstruowanie wiedzy przez dziecko.** Odbywa się to poprzez abstrahowanie i uogólnianie stosunków ilościowych i jakościowych na podstawie zdobytych wcześniej doświadczeń. Przy czym wszelkie czynności uczennic i uczniów powinny być mądrze zaplanowane i pobudzać procesy intelektualne, które są kluczowe w uczeniu się. Dziecko potrafi samodzielnie lub przy niewielkiej pomocy nauczyciela skonstruować pojęcia matematyczne, tworzone na podstawie zdobytych doświadczeń. Warunkiem koniecznym staje się aktywność dziecka, świadomość, co i po co robi. Nie chodzi tu w pierwszej kolejności o aktywność fizyczną, bez której żadne doświadczenie nie jest możliwe, lecz głównie o szeroko rozumianą aktywność intelektualną, w której analiza efektów własnych działań prowadzi do budowania abstrakcyjnych pojęć. Jedynie tak konstruowana wiedza staje się własnością uczącego się dziecka. Zadania matematyczne są poprzedzone nauką czynnościową: zabawami, grami, mierzaniem, wycinaniem, układaniem itd., a wprowadzanie nowych treści matematycznych zaczyna się od doświadczeń logiczno-matematycznych, w których wykorzystuje się konkrety (patyczki, klocki, modele monet, kostki do gry, kamienie domina, kafelki, liczydła itp.). Dzieci na podstawie tego typu doświadczeń poprzez uogólnianie schematów postępowania budują pojęcia matematyczne. W efekcie działań podjętych przez uczennice i uczniów jest możliwe powstanie logicznie powiązanego systemu prowadzącego od myślenia konkretno-obrazowego do myślenia pojęciowego, stanowiącego podstawę przygotowania do nauki matematyki na późniejszych etapach edukacji.

W konkretnych rozwiązaniach metodycznych położono nacisk na: odejście od tradycyjnej monografii liczb w pierwszym semestrze i operowania jedynie tym zakresem liczb, który został wprowadzony; „matematykę w działaniu”, a więc mierzanie, ważenie, porównywanie, wykonywanie rysunków pomagających rozwiązać zadanie; przyzwyczajanie dzieci od samego początku, najwcześniej jak to możliwe, do samodzielnego zapisywania danych, działań i odpowiedzi (unikanie automatycznego wypełniania jedynie okienek w gotowych zdaniach). Od drugiego półroczna klasy 1., gdy dzieci potrafią już pisać, zastosowano coraz większą liczbę zadań tekstowych z miejscem na wpisanie całego toku rozwiązania.

Powiązanie matematyki ze światem realnym

Śledząc historyczny rozwój matematyki jako dyscypliny naukowej, można zauważyć, że motorem jej rozwoju najczęściej były sytuacje praktyczne. Ponieważ pojęcia matematyczne powstawały w wyniku matematyzowania realnych sytuacji jako narzędzia rozwiązywania różnorodnych problemów życiowych zaistniałych na tle tych sytuacji, to w procesie uczenia się matematyki należy odnosić się do jej zastosowań praktycznych. Nie można uczyć matematyki w izolacji, w oderwaniu od rzeczywistości. Próby oderwania pojęć matematycznych od ich korzeni i dążenie np. do szybkiego pamięciowego opanowania działań arytmetycznych mogą skutkować powstaniem negatywnego zjawiska formalizmu.

By dostarczyć motywacji do uczenia się matematyki, w podręczniku i ćwiczeniach jest pokazywana jej użyteczność, a uczennice i uczniowie zauważają praktyczne znaczenie i przydatność kompetencji matematycznych w życiu codziennym: sklep (zakupy), kuchnia (posiłki), architektura (ulice, budowle), mierzenie długości, objętości, masy, czasu, temperatury. Zadania tekstowe nie są oderwane od rzeczywistości (nie pozostają w sprzeczności z wiedzą i doświadczeniem dzieci). Wprowadzono także elementy edukacji finansowej w postaci kącika w podręczniku i w ćwiczeniach matematycznych, z którego dzieci dowiedzą się m.in., co to są pieniądze i skąd się biorą, jaka jest różnica między potrzebami a zachciankami, co to jest pożyczka, co to są raty. Ponadto edukacja finansowa występuje wszędzie tam, gdzie to tylko możliwe, także w „zwykłych” zadaniach w podręczniku i ćwiczeniach jako naturalne, najczęstsze i najbardziej praktyczne zastosowanie matematyki.

Interakcja z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego

Mimo że każde dziecko samo musi skonstruować swoją wiedzę, to **proces ten lepiej przebiega we współpracy z innymi uczestnikami: zarówno z koleżankami i kolegami, jak i z nauczycielem.** Wymiana doświadczeń oraz korygowanie własnych sądów i przemyśleń w konfrontacji z innymi wspomagają uczenie się i przyczynia

się do rozwiązywania problemów w sposób wieloaspektowy, twórczy, krytyczny i refleksyjny. Dzięki temu powstaje wiedza inna niż ta, która mogłaby się wytworzyć bez kontekstu społecznego.

Aby uświadomić dzieciom różnorodność jednostkowych doświadczeń, zachęca się je do ich wymiany, porównywania swoich wyników z wynikami innych dzieci. Dzięki temu uczennice i uczniowie mogą zauważyć różne sposoby rozwiązania tego samego zadania. Zachęca się je / ich także do stawiania pytań, formułowania zadań i wspólnego ich rozwiązywania.

Wiedza pozaszkolna dzieci i ich indywidualny stopień rozwoju

Dzieci przychodzą do szkoły z własnym bagażem doświadczeń i wiedzą pozaszkolną, która niekiedy wykracza poza program szkolny i nie można tego faktu lekceważyć. Taką wiedzę należy akceptować i wykorzystywać i na pewno nie wolno zabraniać dzieciom z niej korzystać. Co istotne, dzieci różnią się swoją wiedzą i swoimi doświadczeniami – nie można oczekiwać od wszystkich tego samego. Proponuje się więc **różnicowanie zadań i optymalizowanie ich stopnia trudności poprzez indywidualizację – dostosowanie uwzględniające różne możliwości i potrzeby uczennic i uczniów** (zadania o zróżnicowanym stopniu trudności dla dzieci słabszych, przeciętnych oraz mocniejszych i zdolnych, żeby każde dziecko mogło odnieść sukces na swoją miarę oraz poszerzać wiedzę i rozwijać umiejętności).

W konkretnych realizacjach metodycznych, biorąc pod uwagę osiągnięcia rozwojowe siedmiolatka, w podręczniku został skrócony do jednego miesiąca czas opracowania liczb z pierwszej dziesiątki. Równoległe wprowadza się zabawowe aktywności – wymagające od dzieci logicznego myślenia, wyciągania wniosków (myślenie strategiczne i „detektywistyczne”, uzupełnianie wzorów – badanie regularności, generowanie reguł). Jednocześnie biorąc pod uwagę różnice rozwojowe dzieci, jest sugerowane akceptowanie rozwiązań zadań na różnych poziomach: w przypadku jednych dzieci mogą to być symboliczne zapisy uwzględniające wiele możliwości, a w przypadku innych – jeden wynik znaleziony manipulacyjnie.

Zaradność matematyczna, rozwijanie ciekawości poznawczej

Zaradność matematyczna (Dąbrowski, 2008, s. 35) jest rozumiana jako umiejętność sprytnego wykorzystywania posiadanej wiedzy matematycznej w różnych, często nowych dla dziecka sytuacjach, także o codziennym charakterze. To umiejętność stosowania różnych strategii: „liczenia, rozwiązywania zadań, radzenia sobie z problemami itd. Dzięki takiej zaradności dzieci uczą się posługiwać swoją wiedzą, nabierają zaufania do siebie, poprawiają swoją samoocenę, rozwijają kreatywność, a także przekonują się o użyteczności matematyki. Ucząc się tworzenia i stosowania strategii, uczą się tego, co w ich dorosłym życiu może być jednym z najważniejszych i najbardziej przydatnych narzędzi intelektualnych” (tamże). Niezmiernie ważna dla budowania zaradności matematycznej i samodzielności intelektualnej jest akceptacja indywidualnego sposobu rozwiązywania zadań lub problemów i stosowania różnych strategii dochodzenia do tego samego wyniku. Obecne w podręczniku wskazówki, takie jak: *Rozwiąż dowolnym / najwygodniejszym dla siebie sposobem*, umożliwiają dzieciom rozwijanie własnego toku myślenia i sposobu rozwiązywania zadań. Pozwalanie na stosowanie indywidualnych technik tworzy kompetencje związane z zaradnością matematyczną, a ponadto umożliwia przedstawienie zadania za pomocą ruchu lub rysunku (Bruner, 1978).

Poprzez inspirowanie uczennic i uczniów do samodzielnego poszukiwania, do wyciągania wniosków z obserwacji, do formułowania hipotez i świadomego ich weryfikowania stwarza się warunki do autentycznego zaangażowania intelektualnego. Dzięki takim działaniom dziecko rozwija też myślenie krytyczne, przekonuje się o prawdziwości lub błędności postawionej hipotezy czy o skuteczności zastosowanego sposobu rozwiązania.

Na zainteresowanie i zaangażowanie pozytywnie wpływa też różnorodność proponowanych ćwiczeń i zadań. Sprzyja temu osadzenie ich w rzeczywistości otaczającej uczennice i uczniów, odwoływanie się do ich codziennych czynności, do zjawisk i problemów, z jakimi stykają się i jakie stanowią część ich świata, do ich przeżyć i doświadczeń oraz połączenie ich z realnymi zagadnieniami praktycznymi (np. dotyczącymi finansów, architektury i inżynierii, myślenia strategicznego i detektywistycznego).

Odporność na trudne sytuacje

Badacze (Dąbrowski, 2008; Kalinowska, 2010a, 2010b; Klus-Stańska, M. Nowicka, 2005) zwracają uwagę na częste przypadki bezradności intelektualnej i emocjonalnej dziecka w sytuacji rozwiązywania problemów lub stosowania formalnych zapisów matematycznych. Uczennice i uczniowie doświadczają niepowodzeń w tym

zakresie, co powoduje lęk, brak pewności i wiary we własne siły oraz zniechęcenie do nauki matematyki na późniejszych etapach edukacyjnych. Dlatego **w procesie uczenia się matematyki niezwykle ważna jest odporność emocjonalna**, która wyraża się w pozytywnym nastawieniu do samodzielnego rozwiązywania zadań i umiejętnością kierowania swoim zachowaniem w racjonalny sposób mimo przeżywanego napięcia. Proponowane w podręczniku gry i zabawy służą hartowaniu odporności emocjonalnej, zaś tematyka zadań, odnosząca się do osobistej i pozaszkolnej wiedzy dziecka, a także do realnych, praktycznych kontekstów zastosowania myślenia matematycznego, pozwala radzić sobie z trudnościami i zapobiegać powstawaniu niepowodzeń w nauce.

Błąd w edukacji matematycznej

Rozumienie autokorekcyjnej roli błędu jako naturalnego elementu związanego z prorozwojową strategią prób i błędów oraz dokonywania poprawek (por. Dąbrowski, 2008, s. 94–96) wynika z obserwacji pracy wybitnych twórców oraz z istoty procesu tworzenia. **Zarówno w twórczości, jak i w procesie uczenia się naturalne jest popełnianie błędów.** Dziecko nie może czuć lęku przed błędem. Ważne, by swój błąd zauważyło, zrozumiało i poprawiło. Analiza błędów własnych i cudzych ma dużą wartość edukacyjną. Dlatego też stworzono zadania, w których należy ocenić różne, poprawne i niepoprawne, propozycje rozwiązań. Pojawiają się też zadania pokazujące dzieciom, że istnieją zadania bez rozwiązania (np. z braku wystarczających danych) lub zadania otwarte z wieloma różnymi / równoważnymi rozwiązaniami, wymagające logicznego i krytycznego myślenia.



Edukacja społeczna

W obszarze **edukacji społecznej** jest ważne zbudowanie w dzieciach poczucia bezpieczeństwa, poczucia własnej wartości, odporności (jako umiejętności radzenia sobie z trudnościami i emocjami), akceptowania porażek i błędów oraz wyciągania z nich wniosków. Istotne staje się też rozbudzenie w dzieciach zainteresowań, kreatywności, umiejętności samodzielnego myślenia i chęci uczenia się, sprawienie, że dzieci polubią szkołę i zdobywanie wiedzy. Odpowiednio skonstruowane polecenia w podręczniku zachęcają dzieci do wspólnej pracy, dyskusji i zespołowego dążenia do rozwiązania problemu.

Uczenie dzieci samodzielności i życiowej zaradności rozpoczyna się od doskonalenia czynności samoobsługowych, a kończy na bardziej skomplikowanych czynnościach w trzeciej klasie. Obejmuje również radzenie sobie w szkole (np. pakowanie plecaka, pilnowanie swoich rzeczy). Z czasem, rozszerza się na zadania do wykonania w domu, szkole czy najbliższym otoczeniu. Służy temu także rozwijanie dzielności i **podejmowanie wyzwań, opisywanych w kąciku SamoDzielni.**

Nauka współpracy z innymi, tj. pracy zespołowej w grupach i w parach, jest także wprowadzana stopniowo, lecz systematycznie od najłatwiejszych zadań do trudniejszych, wymagających pracy zespołowej podczas dłuższych projektów. Pozwala to na rozwinięcie u dzieci umiejętności pracy w zespole, nawiązywania dobrych relacji z innymi ludźmi, szacunku, koleżeńskości, gotowości do pomocy innym, empatii, zasad kultury osobistej i dobrego wychowania, uczy przestrzegania reguł i zasad życia społecznego, wspiera samodzielność oraz inicjatywność. Ponadto rozwijaniu kompetencji społecznych służy realizacja **projektów metodą STEAM** (przewidziane są dwa kilkudniowe projekty w roku wkomponowane w rozkład materiału).

Wprowadzanie uczennic i uczniów **w świat wartości** odbywa się w bloku *Dobre wychowanie* poprzez zamieszczony w nim **cykl tzw. opowiadań wychowawczych** autorstwa Melanii Kapeluszu. Realizują one założenia myślenia krytycznego, w punkcie decyzyjnym zostają zawieszane i pokazują dwa różne zakończenia w zależności od podjętych decyzji / sposobu postępowania. Pozwalają na ukazywanie możliwych punktów widzenia, interpretacji, niejednoznaczności, sprzecznych celów i racji, na kojarzenie ich z osobistymi doświadczeniami uczennicy lub ucznia. Przyczynia się to do rozwoju w sferze społeczno-moralnej dziecka – tworzy przestrzeń do własnych refleksji, a także do dyskusji, negocjowania w grupie i wspólnego dociekania. Poprzez krytyczną analizę dziecko rozwija wiele elementarnych strategii umysłowych, takich jak: zadawanie pytań, budowanie uzasadnień, przypuszczanie, tworzenie i weryfikowanie wstępnych hipotez (*Co by było, gdyby...?*), kontrolowanie przedwczesnych reakcji poznawczych, korygowanie błędnych założeń.

Duży nacisk położono na rozwijanie umiejętności społecznych poprzez współpracę w grupie. W opowiadaniach wychowawczych są poruszane ważne zagadnienia z zakresu wychowania i rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci. Każde opowiadanie jest osobną historią przedstawiającą wybraną wartość. Ponieważ

opowiadanie nie ma jednoznacznego zakończenia – opowieść zostaje zatrzymana w punkcie decyzyjnym – dzieci mają możliwość wyboru rozwoju wydarzeń w zależności od podjętej przez nie decyzji. Taka formuła opowiadania skłania do dyskusji w klasie na temat konsekwencji wyboru.



Edukacja przyrodnicza

W **edukacji przyrodniczej** bardzo ważnym elementem jest rozbudzenie w dzieciach zainteresowania otoczeniem: procesami zachodzącymi w przyrodzie, powiązaniem między nimi, a także funkcjonowaniem człowieka w środowisku. Dlatego zachęca się nauczyciela, o ile to możliwe, do przeprowadzania zajęć przyrodniczych w terenie. Zajęcia te powinny się opierać na obserwowaniu świata otaczającego dziecko, a także na eksperymentowaniu.

W poznawaniu przyrody i środowiska zasadniczą rolę odgrywają samodzielne doświadczenia, eksperymenty, obserwacje uczennic i uczniów, a także projekty, dzięki którym dzieci same opracowują określony temat. Podkreśla się też istotność kształtowania i wzmacniania postawy szacunku dla przyrody, proekologicznych zachowań.

Blok tematyczny Świat, wokół nas prezentuje i pozwala zrozumieć środowisko przyrodnicze i geograficzne, w którym żyją dzieci, oraz zgodnie z *Podstawą programową* realizuje zagadnienia z zakresu bezpieczeństwa i ochrony zdrowia. Służą temu m.in. **realistyczne fotografie i ilustracje**, które przybliżają poruszane zagadnienia i problemy.

Lena i Tymek poznają świat to cykl opowiadań przyrodniczych zamieszczony na końcu podręcznika i przeznaczony do czytania przez nauczyciela. Teksty nie tylko przybliżają dzieciom różne zagadnienia z zakresu edukacji przyrodniczej, lecz także uczą uważnego słuchania. Po odczytaniu fragmentu opowiadania nauczyciel zadaje pytania, które mają pobudzić ciekawość dzieci oraz zachęcić je do zastanowienia się nad przyczynami i skutkami przedstawionych sytuacji, a także do znalezienia odpowiedzi na postawione pytania.

Aby utrwalić i poszerzyć wiadomości zdobyte na zajęciach przyrodniczych, uczennice i uczniowie przez cały rok tworzą **książeczkę Ekokącik**, w której umieszczają najważniejsze informacje dotyczące tematów zajęć. Forma książeczki z okienkami ułatwia zapamiętanie treści.

W podręczniku można znaleźć również polecenia zachęcające do **aktywnego działania na rzecz przyrody** (oznaczone specjalnym piktogramem) i **eksperymenty**, które mają wzbudzić w uczennicach i uczniach chęć do poznawania świata przyrody w sposób empiryczny oraz do samodzielnego przeprowadzania doświadczeń.

Ciepły ciekawego

Idea zrównoważonego rozwoju

Zrównoważony rozwój wiąże się z zaspokajaniem potrzeb ludzi bez ograniczania perspektyw przyszłym pokoleniom. Jego główne idee omawia raport WCED z 1987 r. *Nasza wspólna przyszłość*, który określa, że utrzymanie aktualnego poziomu i dobrobytu jest możliwe jedynie pod warunkiem odpowiedniego, zrównoważonego gospodarowania. Wymaga się podjęcia wspólnego, międzynarodowego wysiłku w budowie zrównoważonej przyszłości dla wszystkich ludzi na świecie oraz dla naszej planety.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat charakterystyki współczesnej idei zrównoważonego rozwoju.



W zakresie **edukacji zdrowotnej** należy zwrócić uwagę na higieniczny tryb życia, dbanie o swój dobrostan. Służy temu racjonalne równoważenie czasu przeznaczanego na uczenie się i na ćwiczenia relaksacyjne, gimnastykę śródlekcyjną, zabawy ruchowe. Warunkiem prawidłowego rozwoju poznawczego będzie dbanie o rozwój fizyczny i dobre ogólne samopoczucie, o dobrostan dziecka, bycie tu i teraz (uwaga, *mindfulness*), o rozwój emocjonalny, ale także ćwiczenie umiejętności skupienia się, radzenia sobie z przykrymi uczuciami, poprawiania nastroju. Istotne okazują się również pozytywna samoocena oraz pozytywne myślenie i pozytywny stosunek do innych, akceptowanie swoich wad, ale i praca nad sobą – uczenie się dyscypliny, organizacji czasu, odporności na stres i trudne sytuacje, opanowania.



Edukacja plastyczna

Treści z zakresu **edukacji plastycznej** w dużym stopniu bazują na **twórczej aktywności dziecka**. Dzieci zachęcane są do wykonywania różnego rodzaju prac zgodnych z tematem dnia. Rozwijana jest także krytyczna recepcja dzieł sztuki wraz z elementami postrzegania przestrzeni (**elementy edukacji architektonicznej**). Równoległe uczennice i uczniowie poznają dzieła wybitnych twórców, a metody impresyjne wspierają rozwijanie ich wrażliwości estetycznej i kompetencji kulturowych.

W bloku tematycznym **Ale sztuka!** w klasie 2. zagadnienia plastyczne koncentrują się m.in. na poznawaniu poszczególnych gatunków malarskich (np. martwa natura, portret) poprzez prezentowanie obrazu znanego artysty i próbę wykonania własnej pracy inspirowanej tym dziełem. Natomiast w klasie 3. punkt wyjścia stanowi przybliżenie poszczególnych technik plastycznych (np. malowanie różnego rodzaju kredkami, ołówkiem, węglem, pastą do zębów), a następnie dzieci przygotowują własny obrazek w omawianej technice.



Edukacja techniczna

Treści z zakresu **edukacji technicznej**, podobnie jak w edukacji plastycznej, koncentrują się na **twórczej aktywności dziecka**.

W bloku tematycznym **Złota rączka** w klasie 1. zaprezentowano wykonanie prac technicznych w formie **czytelnych instrukcji słowno-obrazkowych**. W klasach 2. i 3. punkt ciężkości położono na pracę grupową oraz wskazanie etapów działania i przygotowania się do pracy. W gestii dzieci pozostaje decyzja, w jaki sposób daną pracę będą wspólnie wykonywać i jak ona będzie wyglądała. Podczas zajęć wykorzystuje się różne techniki, a materiały potrzebne do wykonania zaproponowanych prac są **łatwo dostępne**. Ponadto zwraca się uwagę, aby dana praca czemuś służyła, dziecko mogło się nią pobawić samodzielnie lub wspólnie z koleżankami i kolegami, aby można było tworzyć z tych prac również klasowe wystawy czy prezentacje.



Edukacja muzyczna

W obszarze **edukacji muzycznej** uczennice i uczniowie rozwijają swoje zdolności w zakresie słuchania muzyki, ekspresji muzycznej (śpiew), improwizacji ruchowej, rytmiki i tańca, gry na instrumentach muzycznych oraz znajomości podstawowych form zapisu dźwięku. Poszczególne zdefiniowane działania nie wykluczają się, a wręcz przeciwnie – dopełniają. Dlatego istnieje możliwość, a nawet potrzeba, łączenia w jednych zajęciach wielu zapisów *Podstawy programowej* oraz uwzględnienia realizacji znacznej ich części we wszystkich klasach. Jest to kluczowe dla zapewnienia dziecku harmonijnego rozwoju jego kompetencji. Wychowanie muzyczne powinno odzwierciedlać ideę zintegrowania treści: ruch, taniec, aktywność głosowa, gra na instrumentach, słuchanie muzyki, aktywność twórcza. Wymienione elementy muszą pojawić się na zajęciach w każdej klasie.

Treści muzyczne zawarte w *Programie* stymulują **twórczą aktywność** dziecka, kształcą **samodzielność w myśleniu i działaniu artystycznym**, przygotowują do aktywnego słuchania, muzykowania i tworzenia muzyki. W doborze treści muzycznych uwzględniono trzy kierunki twórczego kształcenia dziecka: percepcyjny, ekspresyjny oraz recepcyjny. Uczennice i uczniowie oprócz poznawania elementów muzyki obecnych w ich najbliższym otoczeniu ćwiczą poczucie rytmu, a także uczą się piosenek związanych z tematami dni. Nagrania piosenek i utworów muzycznych, z którymi dzieci pracują na zajęciach, są dostępne pod **kodami QR** zamieszczonymi w ćwiczeniach lub w poradniku dla nauczyciela.

4.4. METODY

Konkretne metody, które rekomenduje *Program*, zostały odniesione do realizacji ogólnych i szczegółowych celów nauczania, ale także do zakładanych standardów edukacyjnych i koncepcji metodycznych.

4.4.1. METODY ZWIĄZANE Z IDEAŁ PEDAGOGIKI POZYTYWNEJ

W codziennych aktywnościach proponuje się wykorzystanie: metod twórczego myślenia i rozwoju zdolności, pozytywnej dyscypliny, metod rozwijania odporności (rezyliencji), a także outdoorowych form hartowania i edukacji przez przygodę. Metody te podkreślają rolę pozytywnej sprawczości.

Metody twórczego myślenia

Dydaktyczna „twórczość” może być rozumiana w szerszym znaczeniu jako tworzenie właściwej atmosfery oraz styl pracy nauczyciela. Podstawą działania twórczego są heurystyki (intuicyjne techniki rozwiązywania problemów – użyteczne wskazówki [Nęcka, 1994], np. *ilość rodzi jakość*) i problemy, które wyzwalały myślenie dywergencyjne (otwarte), o wielu równie dobrych możliwych rozwiązaniach. I tak, J.P. Guilford (1978) wymienia następujące cechy twórczego myślenia, które należy rozwijać:

- **płynność** (zdolność do generowania maksymalnie dużej liczby pomysłów): słowną (np. tworzenie nowych słów), ideacyjną (dzięki której wymyślamy problemy), ekspresyjną (formułowanie myśli), skojarzeniową (połączenia między obiektami);
- **giętkość** (zdolność do tworzenia rozwiązań z maksymalnie wielu dziedzin): spontaniczną (np. wymyślanie nowych, niezwykłych zastosowań różnych przedmiotów), adaptacyjną (np. wytwarzanie różnorodnych rysunków, rozwiązywanie łamigłówek rysunkowych);
- **wrażliwość na problemy**, czyli zdolność wykrywania niedoskonałości, wad oraz przewidywanie ich następstw;
- **oryginalność** – zdolność wychodzenia poza przyjęte kanony; dostrzeganie nowych, niekonwencjonalnych rozwiązań, tworzenie rzadkich, nieoczekiwanych wytworów, ocenianych w określonej grupie osób jako sensowne, adekwatne do wymogów danej sytuacji.

Stosowanie konkretnych metod i technik stymulujących kreatywność może opierać się też na ćwiczeniu tzw. twórczych operacji i strategii poznawczych. Opis ich realizacji można odnaleźć w licznych programach i publikacjach, np. E. Nęcki (1995), K. Szmida, J. Bonar (1998). E. Nęcka grupuje ćwiczenia wokół operacji intelektualnych, najczęściej zaangażowanych w proces twórczy – **abstrahowania, hipotetycznego dedukowania, dokonywania twórczych skojarzeń, tworzenia analogii i metafor oraz transformowania**. K. Szmida i zespół jego współpracowników (1998, 2009) wskazują ćwiczenia związane z elementami rozgrzewki twórczej oraz **z rozwijaniem myślenia pytajnego, kombinacyjnego i transformacyjnego**, a J. Uszyńska-Jarmoc (2007) wymienia zajęcia twórcze rozwijające **zdolności autokreacyjne**.

W zajęciach można również wykorzystać metody i techniki aktywizujące, jak na przykład: **burzę mózgow**, **mapę pojęciową (skojarzeniową, mapę mentalną)**, **metodę myślenia lateralnego** lub **metodę sześciu kapeluszy E. de Bono** (2008a, b), **wizualizację, dramę, granie roli**. Twórczość dziecięca wyraża się w wypowiedziach werbalnych i niewerbalnych (m.in. monolog i dialog, układanie opowiadań i wierszy, prace plastyczne i konstruktorskie, pantomima, minietudy teatralne i taniec – twórcze ekspresje, twórcze improwizacje). Należy pamiętać, że np. w klasie I. powinny przeważać zabawy twórcze na konkretnym materiale (np. ikonicznym) i metody czynne, w których dziecko tworzy poprzez działanie.

Twórcze zajęcia mogą być realizowane poprzez wszystkie formy pracy: zbiorową (wypowiedzi w kręgu, w rozsypce), grupową (grupy koleżeńskie, doboru celowego lub losowego, np. „zmieniający się partnerzy”) i indywidualną.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat rozwijania myślenia twórczego uczennic i uczniów.



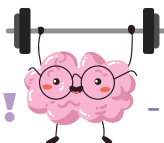
REFLEKSJA na temat metody

Uznaje się, że zastosowanie **metod twórczych**:

- daje szansę na urzeczywistnienie humanistycznej idei twórczego rozwoju uczennicy i ucznia;
- angażuje poznawczo i emocjonalnie dzieci, pozwala na przełamywanie barier związanych z brakiem samodzielności i nudą;
- przygotowuje uczennice i uczniów do podejmowania i rozwiązywania nowych, niecodziennych zadań;
- minimalizuje grupowy konformizm;

ale:

- wymaga zapewnienia bezpiecznego klimatu wypowiedzania się, otwartości i tolerancji;
- wymusza zaakceptowanie elementów improwizacji, „twórczego” nieporządku, a nawet częściowego chaosu;
- nie nadaje się do rozwiązywania problemów konwergencyjnych (mających jedno konkretne rozwiązanie).



Damy radę się nauczyć!

Techniki twórczego notowania - myślenie wizualne, *sketchnoting*

Myślenie wizualne to myślenie obrazami, wykorzystywanie wizualizacji w myśleniu. Stosowanie graficznych symboli ułatwia przekaz, ułatwia komunikację, pozwala na lepsze przyswajanie treści, przyciąga uwagę, pozwala przekazać trudne rzeczy w łatwy sposób, zaciekawia dzieci. Przekształcenie słów na obrazy pozwala na twórczą elaborację (opracowanie), budowanie systemu skojarzeń. W tym przypadku rysunek nie służy walorom estetycznym, może być szkicem.

Zarówno **mapy myśli**, jak i **notowanie wizualne (*sketchnoting*)** można wykorzystać np. podczas analizy lektur, prezentacji projektów, zapisywania regulaminów. **Sketchnotki różnią się od map myśli przede wszystkim luźniejszą strukturą zanotowanych informacji.**

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat technik twórczego notowania.



Metody rozwoju zdolności w koncepcji H. Gardnera

Podstawą koncepcji metodycznej H. Gardnera (2002, 2009) jest **założenie równej ważności różnych zdolności** dziecka (tzw. typów inteligencji) w rozumieniu rzeczywistości i w osiągnięciu sukcesu życiowego. Autor **neguje pojęcie „uniwersalnego rozwoju” i sugeruje, że rozwój może przebiegać odmiennie w różnych zakresach zdolności.** Przeciwstawia się także rozwijaniu jedynie tzw. szkolnych umiejętności – myślenia logicznego, wizualno-przestrzennego i zdolności językowych.

Kluczem do projektowania sytuacji edukacyjnych rozwijających zdolności jest założenie, że każde zadanie musi być wyrażone w języku i systemie symboli właściwym danej inteligencji. Wykreowanie takiego środowiska (materiałowego i zadaniowo-problemowego) uruchamia i rozwija zachowania wchodzące w zakres tego typu inteligencji.

Zadania powinny uwzględniać dominujący u uczennic i uczniów typ zdolności i sposób, w jaki się przejawiają (część dzieci może opisywać jakiś problem, inne rysować, jeszcze inne analizować go matematycznie).

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat sposobów rozwijania różnych typów zdolności w koncepcji H. Gardnera.



REFLEKSJA na temat metody

Uznaje się, że realizacja celów **metodami związanymi z koncepcją inteligencji wielorakich:**

- pozwala dzieciom na ujawnienie ich zdolności i wielokierunkowy rozwój;
- pełni dwojaką funkcję – diagnostyczną i kształcącą;

ale:

- wymaga dużego zaangażowania i kompetencji nauczyciela w zakresie danego typu zdolności;
- wymusza stosowanie indywidualizacji i / lub metod projektowych;
- jest pracochłonna i wymaga specjalnie zaprojektowanych materiałów;
- jest trudna do przeprowadzenia w klasach z dużą liczbą dzieci.

Pozytywna dyscyplina

W *Programie* założono, że uczennice i uczniowie są w stanie angażować się w proces znajdowania rozwiązań sytuacji konfliktowych oraz mają kompetencje do określania i uwzględniania granic właściwego zachowania.

Najważniejsze elementy pozytywnej dyscypliny to:

- **wzajemny szacunek,**
- **skuteczna komunikacja,**
- **rozumienie świata ucznia i celu jego działań,**
- **koncentracja na rozwiązaniach zamiast na karze,**
- **zachęta** – docenianie starań, postępów i wysiłku, a nie tylko mierzalnych sukcesów,
- **dyscyplina, która uczy,** nie zawiera jednak elementów pobłażliwości.

Celem pozytywnej dyscypliny jest umożliwienie dzieciom i dorosłym odczuwania radości, współpracy, szacunku, współdziałania odpowiedzialności oraz pozytywnych relacji. Doświadczanie przez uczennice i uczniów poczucia bycia częścią szkolnej społeczności (poczucia przynależności) wpływa na kontrolę wyrażania gniewu, rzadsze występowanie problemów szkolnych, a pośrednio także na poprawę wyników w nauce.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat głównych cech stanowiących specyfikę działań wychowawczych pozytywnej dyscyplinowania.



Damy radę się nauczyć!

Ćwiczenia otwartej komunikacji

Ćwicz efektywną komunikację w czasie zajęć:

- **komunikat Ja...** zamiast **Ty...**,
- **parafrazowanie**,
- **klaryfikację**,
- **odzwierciedlanie**.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat ćwiczeń otwartej komunikacji.



REFLEKSJA na temat metody

Uznaje się, że wykorzystanie **pozytywnej dyscypliny**:

- pozwala dzieciom na kontrolę emocji i postępowania;
- minimalizuje ryzyko negatywnych, destrukcyjnych i aspołecznych zachowań;
- umożliwia wyjście poza destrukcyjną potrzebę konfrontacji;

ale wymaga:

- bardzo dużego opanowania, spokoju i kontroli emocji u nauczyciela;
- stosowania indywidualizacji.

Metody rozwijania odporności

Kształtowanie u dzieci umiejętności reagowania na stres i napięcie

Sytuacje szkolne dla wielu uczennic i uczniów mogą stać się źródłem negatywnych stanów emocjonalnych – uczucia zagrożenia i braku bezpieczeństwa, stresu, lęku. Także choroba, zmęczenie, zdenerwowanie lub niepowodzenia obniżają tolerancję na stres.

Jak powinien pracować nauczyciel, aby złagodzić skutki stresu dziecka? Zauważając złożone związki między stresorami zewnętrznymi a biologiczną wrażliwością i podatnością, należy stwarzać takie środowisko, które będzie stymulować dziecięcą odporność na stres, hartować dziecko w obliczu niepowodzeń i łagodzić konsekwencje stresu. Odporność psychiczna (rezyliencja) warunkuje przystosowanie się w obliczu traumy, zagrożeń czy silnego stresu wywołanego problemami. W czasie zajęć wspomaganie radzenia sobie ze stresem powinno obejmować:

1. **tworzenie pozytywnych relacji nauczyciel–dziecko** opartych na szacunku i zaufaniu;
2. **zwracanie uwagi na istotność osiągnięcia częściowych celów** – określanie rozsądnych, możliwych do wykonania zadań; pomocne okazuje się dzielenie obszernych zadań na mniejsze części i docenianie małych sukcesów;
3. **zachęcanie do tego, by dziecko samodzielnie podejmowało decyzje w mniej stresujących obszarach**;
4. **przyzwolenie na popełnianie błędów**;
5. **wspieranie doskonalenia się, minimalizowanie znaczenia rywalizacji, walki i osiągnięcia sukcesów za wszelką cenę** – niekorzystne jest też porównywanie wyników uczennicy lub ucznia z innymi;
6. **dostosowanie wymagań, jakie stawiamy dziecku do jego możliwości**; wymagania nie mogą być zbyt wysokie, bo wówczas wywołują poczucie osobistej klęski; istotne jest też unikanie długotrwałego obciążenia dzieci oraz monotonicznych aktywności;
7. **konsekwencja i sprawiedliwość** – uczenie dziecka samoopanowania i wyrabiania silnej woli;

8. stymulowanie kontaktów społecznych dziecka – zachęcanie uczennice i uczniów do pomagania innym, niedyrektywne ograniczanie egocentryzmu dzieci;

9. przewidywalność i spokój nauczyciela – stwarzanie zrozumiałych, uporządkowanych i przewidywalnych sytuacji, w których uczestniczą uczennice i uczniowie; napięcie podwyższają chaotyczne polecenia i wymagania; respektowanie ustalonego porządku niejednokrotnie pozwala utrzymać lub odzyskać utraconą stabilność emocjonalną;

10. docenianie sukcesów uczennic i uczniów – podkreślanie ich kompetencji i skuteczności działania; dzieci nieodporne na stres cechują się poczuciem niższości i brakiem wiary we własne siły.

Coś ciekawego

Rodzaje sytuacji powodujących stres u dzieci

Utopia bezstresowego i arkijskiego dzieciństwa zawsze bywa poddawana konfrontacji z rzeczywistością. Stan wewnętrznego napięcia u dzieci mogą wywołać sytuacje, gdy jest zagrożone bezpieczeństwo lub zdrowie bliskich osób. Bardzo zasmuca je odejście ważnej osoby lub ukochanego zwierzęcia. Do innych czynników wywołujących napięcie będące przyczyną dziecięcego stresu zaliczamy: rozwód rodziców, klęski żywiołowe, trudności finansowe w rodzinie, chorobę któregoś z rodziców, nieobecność rodziców, a nawet pozytywne sytuacje (np. wyjazd na wycieczkę). Dzieci odczuwają też stres na skutek niesprawiedliwości i ludzkiego okrucieństwa, krzywdzących oraz nieojalnych przyjaciół, rodzeństwa, a także apodyktycznych rodziców. Często negatywnie odczuwają samotność spowodowaną izolacją od rówieśników.

Skutkiem chronicznego stresu, trudnych sytuacji, wcześniejszych niepowodzeń, traumatycznych doświadczeń, złego traktowania i niedocenywania przez środowisko (rodzinę, koleżanki i kolegów, nauczycieli) u dziecka kształtuje się wyuczona bezradność, niska samoocena oraz poczucie własnej nieskuteczności, które generują depresję. Uczennice i uczniowie z zaniżoną samooceną mają tendencję do spostrzegania sytuacji trudnych w sposób lękowy jako zagrożenia, z którym sobie nie poradzą.

Zeskanuj kod QR
i dowiedz się więcej na temat
rodzajów sytuacji powodujących
stres u dzieci.



Metody outdoorowe, hartowanie, edukacja przez przygodę

W życiu dziecka zarówno nadmiar, jak i brak sytuacji problemowych wpływa niekorzystnie na kształtowanie się odporności na stres. Korzystne są więc okoliczności, w których dziecko przeżywa stres w bezpiecznych warunkach, podczas realizowania prostych i atrakcyjnych zadań, stanowiących dla niego wyzwanie. Dlatego na hartowanie odporności pozytywnie mogą wpływać doświadczenia z aktywności pozaszkolnej, zajęć outdoorowych (zewnętrznych), realizowanych np. w formie wycieczek, „zielonych szkół” (Michalak i Parczewska, 2019). W czasie ich trwania można włączyć elementy **tw. edukacji przez przygodę**, która uczy dziecko, jak ma radzić sobie w trudnych okolicznościach. Atrakcyjność zajęć tego typu stwarza uczennicom i uczniom okazję do **doświadczenia sytuacji pozytywnego ryzyka, ćwiczenia w podejmowaniu wyzwań, pokonywaniu przeszkód i frustracji** (np. w formie zabaw, aktywności tropiących). Takie działania powinny mieć charakter grupowy, uczennice i uczniowie mogą bowiem wtedy liczyć na pomoc innych. W relacjach z innymi dziećmi ćwiczą także kompetencje interpersonalne: umiejętność współpracy i przewodzenia grupie, odbierania informacji zwrotnej, negocjowania, respektowania potrzeb innych. Doświadczenie funkcjonowania w grupie, współdzielenia się trudnościami, uczy odpowiedzialności za innych, pewności siebie i odnajdywania się w roli przywódcy lub podporządkowywania liderom. Podejmowanie wyzwań i efektywne pokonywanie ryzyka powoduje: wzmocnienie ufności we własne siły, wzrost poczucia sprawczości, zwiększenie samoświadomości. Dzięki odnoszeniu sukcesów rozwija się optymizm, który pozwala przekraczać własne ograniczenia, zmniejszać zmęczenie lub strach.

Współczesne metody hartowania, edukację przez przygodę można połączyć z propozycjami metodycznymi wynikającymi z teorii gier, wykorzystującymi środki multimedialne (np. *geocaching*, czyli aktywności tropiące, poszukiwanie „skarbu”, czy techniki *gamifikacji*, *grywalizacji* – włączające do zajęć takie elementy motywowania dzieci, jak: podejmowanie wyzwań i osiąganie celów; zadania tajemnicze oraz zadania bonusy; rangi, rankingi, odznaki, punkty, nagrody; poziomy wykonania – postęp w realizacji zadania).

REFLEKSJA na temat metody

Uznaje się, że wspieranie dzielności i odporności **metodami outdoorowymi, związanymi z edukacją przez przygodę:**

- znacząco zwiększa motywację i zaangażowanie;
- hartuje dzieci, uczy odpowiedzialności za podejmowane decyzje, współpracy, pewności siebie, znoszenia porażek;
- może stać się interesującym dopełnieniem standardowych zajęć;

ale:

- wymaga dodatkowego planowania zadań, przestrzeni i środków oraz kontrolowania bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego uczennic i uczniów;
- może nie być odpowiednie dla dzieci wysoko wrażliwych.

4.4.2. METODY I FORMY INSPIROWANE DYDAKTYKĄ KONSTRUKTYWISTYCZNĄ

Do metod i form pracy inspirowanych dydaktyką konstruktywistyczną, które są rekomendowane w *Programie*, należą: projekty (w edukacji STEAM i metodzie PBL), eksperymenty i badania, uczenie „sztuki stawiania pytań”, metody rozwijania myślenia krytycznego oraz stwarzanie warunków dla peer tutoring (uczenia się rówieśniczego).

Projekty

Projekt to jedna z aktywizujących metod w edukacji, w której uczennice i uczniowie mają szansę na samodzielne zaplanowanie, realizację i prezentację większego zadania. Podczas pracy nad projektem dzieci kształtują i doskonalą następujące umiejętności: szukania wiadomości, rozwiązywania problemów oraz przygotowywania publicznych wystąpień. W edukacji wczesnoszkolnej mogą być one realizowane jako **projekty badawcze** (dzieci poszukują informacji na zadany temat i prezentują je na forum klasy) oraz **projekty działania lokalnego** (dzieci podejmują działania na rzecz środowiska lokalnego i prezentują je na szerszym forum). Do charakterystycznych elementów projektu należą:

- **rola nauczyciela** – staje się on niedyrektywnym doradcą i konsultantem, wskazuje dzieciom kierunek działań i dyskretnie naprowadza je na osiągnięcie zamierzonych celów; może przyjąć następujące role (Gołębniak, 2002, s. 88): **dyrektora** (inicjuje działania, kontroluje i ocenia efekty pracy uczennic i uczniów); **koordynatora** (inspirującego pracę dzieci oraz czuwającego nad jej przebiegiem); **facylitatora** (pobudzającego dzieci do działania, doradzającego, przysłuchującego się i wzmacniającego aktywność grup, nieraz uwidaczniającego trudności oraz problemy, prowokującego do aktywności); **„korzystającego ze sposobności”** (tworzącego odpowiednie środowisko, dostarczającego materiały, prowokującego pytania, wykorzystującego naturalne okazje, wzmacniającego poszukiwania uczennic i uczniów) albo **publiczności** (aktywnego słuchacza);
- **podmiotowość dziecka** – w metodzie projektu duży nacisk kładzie się na indywidualność, zainteresowania, zdolności oraz potrzeby uczennic i uczniów;
- **całościowość, przekrojowość** – metoda projektu jest głęboko osadzona w realiach społecznych, dotyczy praktycznych problemów „życiowych”, łączy wiedzę z praktyką, z działaniem.
- **ocenie uczennic i uczniów** – ocenianie powinno łączyć się z wyborem lepszych rozwiązań, analizą konsekwencji i czynników ułatwiających lub utrudniających wykonanie zadania, odnosić się do sfer funkcjonowania, kreować kierunki ulepszeń (ocena kształtująca), nie może wykorzystywać tradycyjnych metod punktowych.

W realizacji projektu można wyróżnić pięć etapów (Czaja-Chudyba, 2010–11; Gołębniak, 2002; Helm, Katz, 2003; Klimowicz, 2010; Uszyńska-Jarmoc, 2005):

1. **zainicjowanie i przyjęcie tematu** oraz **ustalenie szczegółowych zadań;**
2. **tworzenie grup, wybór przedstawicieli grupy;**
3. **określenie harmonogramu i kontraktu projektu;**
4. **realizacja projektu;**
5. **prezentacja, podsumowanie efektów działań dzieci i ocena projektów.**

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat etapów realizacji projektu.



Realizacja projektów

Projekty w edukacji STEAM

Pojęcie **STEAM** łączy w sobie pięć kluczowych obszarów rozwoju dziecka: naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę (**S**cience, **T**echnology, **E**ngineering, **A**rts, **M**athematics). Koncepcja edukacji STEAM powstała w USA i odpowiada potrzebom wszechstronnej edukacji opartej na kreatywności, pracy grupowej i metodzie projektu. Do cech specyficznych edukacji STEAM należą:

- wykorzystanie nauki do celów praktycznych, realizacja praktycznych zadań, rozwiązywanie prawdziwych problemów; pokazanie, że to, czego się dzieci uczą, ma zastosowanie i jest potrzebne w realnym życiu;
- wspieranie kompetencji przyszłości; uczenie: jak się uczyć, jak zadawać pytania, jak eksperymentować, jak tworzyć, jak wykorzystywać nowoczesne technologie w procesie nauki;
- rozwijanie logicznego myślenia, umiejętności analizowania, myślenia abstrakcyjnego, myślenia krytycznego, kreatywności, wyobraźni przestrzennej, poszukiwanie niestandardowych rozwiązań;
- uczenie pracy zespołowej przy jednoczesnym rozwijaniu indywidualnych talentów każdego dziecka;
- decydowanie przez uczennice i uczniów o sposobie pracy, doborze narzędzi i stosowanych metodach; dzieci mogą popełniać błędy (bo praca nie przebiega według instrukcji) i uczą się wyciągania wniosków ze swoich błędów.

Model nauczania STEAM przyjmuje formę **projektów**, w trakcie których dzieci **mają możliwość tworzenia nowych rzeczy, mogą je badać, sprawdzać, testować i zdobywać bardzo ważną kompetencję, jaką jest umiejętność konstruktywnego wyciągania wniosków**. Edukacja STEAM koncentruje się na wspieraniu nie tylko nauk ścisłych, lecz także obszaru artystycznego, rozwijającego wyobraźnię.

Czas na poradę!



Pytania pomocne podczas samooceny grupy

- Co wam się dzisiaj udało?
- Co już zrobiliście, a co chcecie jeszcze zrobić?
- Co was najbardziej zainteresowało?
- Czego się dzisiaj dowiedzieliście?
- Co było dla was nowością?
- Z czym mieliście trudności? W jaki sposób można im zaradzić w przyszłości?
- W jaki sposób ulepszyć wspólną pracę?

Projekt PBL (**Project-Problem Based Learning**) – nauczanie przez dostrzeżenie problemów

Istotnym zadaniem edukacji uczniów klas 1–3 jest kształtowanie ich postawy badawczej i myślenia problemowego. Aby ten cel zrealizować, dziecko powinno uświadomić sobie luki i braki w wiedzy, swoje problemy i trudności, a następnie poszukiwać rozwiązania, formułować hipotezy, przewidywać, selekcjonować informacje mogące się przydać w ich przewyciężeniu. **Strategia PBL** włącza do metody projektów elementy poszukiwania, dostrzegania i rozwiązywania problemów.

Problem to zadanie, zagadnienie, trudność, niejasność natury teoretycznej lub praktycznej, którą trzeba rozwiązać, co wymaga aktywnej postawy, wysiłku myślowego, przewyciężania przeszkód. Problem zazwyczaj wyrażony jest za pomocą pytania lub zadania wymagającego pokonania jakiejś trudności o charakterze praktycznym lub teoretycznym przy udziale aktywności badawczej dziecka, samodzielnego, twórczego myślenia (problemy teoretyczne) lub kreatywnego działania (problemy praktyczne). Na użytek prezentowanego Programu wyróżniono problemy:

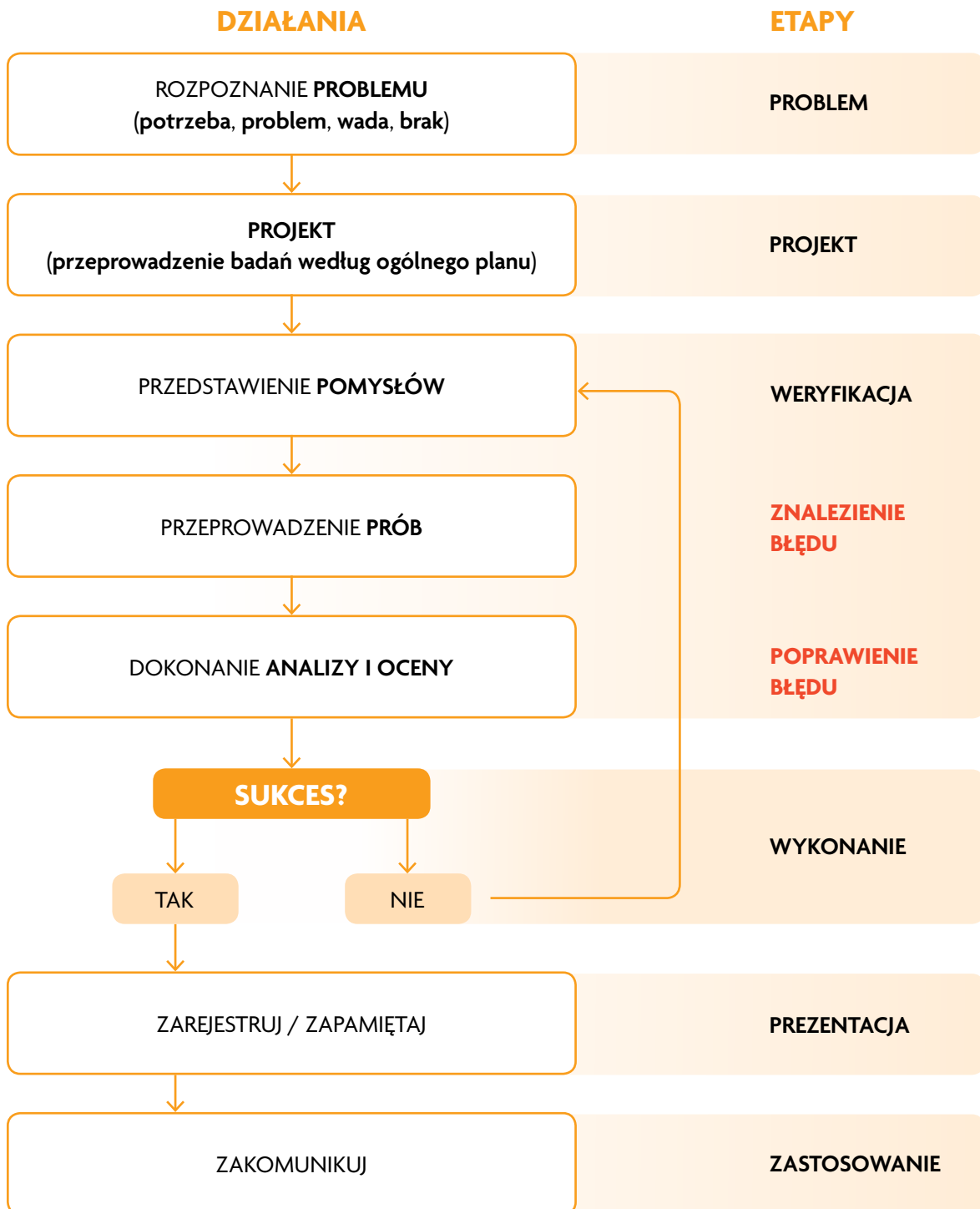
- poznawcze – *Jak jest i dlaczego tak jest?*
- realizacyjne – *Co zrobić, jak działać, jak postąpić?*

Kluczowe w strategii PBL stają się tzw. **pytania napędzające** (*driving questions*) – pytania sformułowane przez uczennice i uczniów. *Driving questions* wywołują u uczennic i uczniów silne emocje łączące się z zaangażowaniem motywacji wewnętrznej, są przejawem naturalnej ciekawości dzieci w tym wieku i ich chęci rozumienia otaczającej rzeczywistości. Ukierunkowują aktywność badawczą, dokładniej określają i zawężają obszar dziecięcej eksploracji. Nauczyciel powinien ułatwić uczennicom i uczniom uświadomienie sobie tych pytań i dookreślenie ich poprzez: zadawanie pytań otwartych; zostawianie czasu na rozważania; respektowanie pomysłów dzieci; uważne słuchanie ich argumentów, wyjaśnień oraz interpretacji; wskazywanie zaskakujących zagadnień do przemyślenia. Należy jednak podkreślić, że istotą tego typu strategii zajęć będzie **wyбір**

pytań bliskich dzieciom, takich, które rzeczywiście je nurtują, a nie sztucznie wymyślonych. Tylko wybór tego typu problemów gwarantuje autentyczne zaangażowanie uczennic i uczniów, pasję i chęć twórczej aktywności. Istotną cechą zadań powinna też być ich konkretność i różnorodność.

Metody problemowe wspierają postawę badawczą wobec świata i budują u uczennic i uczniów poczucie samoskuteczności oraz przeświadczenie, że w szkole można dowiedzieć się czegoś istotnego i ciekawego.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat charakterystyki różnych typów problemów.



Schemat 12. Możliwe formy procesu rozwiązywania problemów (źródło: opracowanie współautorskie; Czaja-Chudyba, Went, 2009).

REFLEKSJA na temat metody

Uznaje się, że zastosowanie **projektu** do zajęć sprzyja:

- zdobywaniu takich umiejętności, jak: formułowanie pytań, dostrzeganie i rozwiązywanie problemów;
- samodzielności uczenia się, zaangażowaniu, innowacyjności rozwiązań oraz atrakcyjności zajęć;
- przyjmowaniu przez uczennice i uczniów osobistej odpowiedzialności za wynik (ćwiczenie decyzyjności);
- wzmacnianiu u dziecka poczucia ważności działania intelektualnego lub działania praktycznego;
- różnorodnej aktywności i doskonaleniu czynności poznawczych, zwłaszcza badawczych (myślenia logicznego, kreatywnego oraz komputacyjnego, **czyli znajdowania rozwiązań problemów z jednoczesnym świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi informatycznych**);
- rozwijaniu umiejętności współpracy w zespole (indywidualizacja i współpraca uczennic i uczniów w małych grupach);

ale:

- wymaga od nauczyciela nienarzucania dzieciom swoich pomysłów; umiejętności poznawczych, odporności emocjonalnej i kompetencji społecznych;
- wiąże się z niestandardowym ujęciem materiału, nie dostarcza uczniom i uczniom jednolitej wiedzy specjalistycznej;
- silne zindywidualizowanie procesu uczenia się sprawia, że jego efekty mogą być trudne do szczegółowego określenia i precyzyjnego zaplanowania.

Uczenie „sztuki stawiania pytań”

W wielu koncepcjach pedagogicznych podkreślana jest kluczowa rola pytań dla rozwoju wiedzy uczennicy i ucznia. Zadawanie pytań to umiejętność mająca na celu „odstąpienie problematyczności tego, co z pozoru oczywiste” (Elwich, Łagodźka, Piłat, 1998, s. 20). Nauka zadawania pytań okazuje się tak samo ważna jak szukanie na nie odpowiedzi. Jednak najczęstszą reakcją dorosłych na dociekliwość dzieci jest wymawianie się presją czasu lub nieadekwatnością pytania. *Nie mam czasu, aby ci to tłumaczyć., To zbyt skomplikowane, abyśmy się tym teraz zajęli., Nie jest to ci do niczego potrzebne., Nie musisz tego wiedzieć.* – to ich standardowe komentarze (Sternberg i Spear-Swerling, 2003). Dlatego to nauczyciel powinien pokazywać swoim przykładem wartość ciekawości – zadawać prowokacyjne, „kłopotliwe”, oryginalne pytania, wskazywać na nieodkryte obszary, tajemnice, utwierdzać uczennice i uczniów w przekonaniu, że ich dociekania są ważne i wartościowe, nie ignorować ani nie bagatelizować problemów.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat poziomów pytań w klasycznej koncepcji B. Blooma.



K.J. Szmidt i E. Płóciennik (2020) w podręczniku poświęconym myśleniu pytajnemu wskazują na szereg sposobów aktywizowania pytań dzieci oraz na zasady formułowania efektywnych, krytycznych pytań: używanie pytań, które zachęcą uczennice i uczniów do odpowiedzi; wypowiedzianie ich jasno i konkretnie, logicznie i spójnie; dostosowanie pytań do możliwości uczennic i uczniów; tworzenie pytań wielostronnie – z różnych poziomów i obszarów wiedzy; ośmielanie dzieci do zadawania pytań, elastyczne dostosowywane się do odpowiedzi dzieci; zapewnienie uczennicom i uczniom wystarczającej ilości czasu na zastanowienie się i odpowiedź. Proponują też systematyzację ćwiczeń w trzech grupach, odnoszących się do:

- zdolności dziwienia się i dostrzegania oraz odkrywania problemów;
- zdolności formułowania i redefiniowania pytań i problemów;
- ćwiczenia stymulującego zdolność twórczego spekulowania i hipotetyzowania.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat charakterystyki warunków wspierających myślenie pytajne.



REFLEKSJA na temat metody

Uznaje się, że zastosowanie elementów **myślenia pytajnego** w zajęciach sprzyja rozwojowi w sferze poznawczej, szczególnie wspiera logiczne rozumowanie, argumentowanie, dyskusowanie, myślenie krytyczne, odpowiedzialność i samodzielność poznawczą;

ale:

- wymaga dopuszczenia swobody, zapewnienia bezpiecznego klimatu wypowiedzania się, otwartości i tolerancji;
- nie zapewnia równych efektów wszystkim uczennicom i uczniom – w zbyt licznych grupach może promować dzieci odważne i pewne siebie kosztem nieśmiały i pasywnych.

Coś ciekawego**Filozofowanie z dziećmi**

Za autora najbardziej znanego programu filozofowania dla dzieci można uznać M. Lipmana (2008, 2021). Celem jego strategii jest doskonalenie umiejętności samodzielnego myślenia oraz podtrzymanie naturalnej ciekawości poznawczej dziecka opartej na dążeniu do rozumienia (idea ta została opisana w jego książce *Edukacja skoncentrowana na myśleniu* oraz w pakiecie edukacyjnym *Filozofia w szkole*). „**Lekcje filozofowania**” rozpoczynają się lekturą tekstu, zgłaszaniem problemów i pytań, dyskusją we „wspólnocie dociekającej” i uświadomieniem sobie, że istnieją zagadnienia, które nie posiadają definitywnego rozwiązania.

Wprowadzenie elementów myślenia filozoficznego do zajęć sprzyja rozwojowi wrażliwości i refleksyjności etycznej uczennic i uczniów, może być wykorzystane podczas omawiania pojęć, dylematów moralnych i wychowawczych, zachowań społecznych lub znanych z tekstów literackich.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat charakterystyki „lekcji filozofowania”.

**Eksperymenty i obserwacje**

Program zakłada ważność inspirowania uczennic i uczniów do samodzielnego poszukiwania, badania i eksperymentowania. Wyzwalanie u dzieci dociekliwości poznawczej, postawy opartej na racjonalności i podejściu naukowym będzie możliwe w trakcie przeprowadzania eksperymentów i uczestniczenia w obserwacjach.

Właściwe organizowanie eksperymentów przez nauczyciela polega na stworzeniu takiej sytuacji, w której uczennice i uczniowie samodzielnie je kreują, a nie biernie w nich uczestniczą, na przykład obserwując działania nauczyciela.

Uczniowie mogą stworzyć projekt i opis eksperymentu z wykorzystaniem następujących pytań:

- *Co mnie ciekawi? Co chcę sprawdzić? Co jest moim celem?*
- *Co o tym wiem? Czy to jest ważne dla innych?*
- *Co przygotowałam / przygotowałem? Jakie przyrzędy? Jakie mam przypuszczenia?*
- *Jaki mam plan? Co chcę zrobić? W jakiej kolejności?*
- *Jak to obliczyć? Jak będę zapisywać obserwacje?*
- *Co wynika z moich obserwacji?*
- *Jak można wykorzystać moje badania?*
- *Czy gdzieś się nie pomyliłam / pomyliłem?*

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat etapów prowadzenia badań i eksperymentów.



REFLEKSJA na temat metody

Uznaje się, że realizacja **eksperymentów i obserwacji**:

- pozwala dzieciom na ujawnienie umiejętności badawczych, szukanie nowych problemów, dostrzeganie ich i podejmowanie prób ich rozwiązania;
- uczy zdolności do bystrej, trafnej obserwacji;
- rozwija myślenie logiczne i przyczynowo-skutkowe, umiejętność wyciągania wniosków, zdolność wyjaśniania faktów, poszukiwanie prawdy;
- uczy planowania, krytycznej analizy;
- kształtuje koncentrację na zadaniu i zdolność do konsekwentnego wykonywania czynności służących realizacji zadania (eksperyment często pochłania dziecko bez reszty);

ale wymaga:

- przygotowania nauczyciela, kontrolowania własnej dyrektywności;
- zaakceptowania nieraz nieefektywnych prób i błędów dziecka jako naturalnego procesu tworzenia i badania.

Tutoring rówieśniczy (peer tutoring)

Według stanowisk L. Wygotskiego (1989; Filipiak, 2012) i J. Brunera (1978; 2010) najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi. Tutoring rówieśniczy polega na współpracy dwojga dzieci, z których jedno ma większe doświadczenie, wiedzę i poziom kompetencji w jakimś obszarze nie zawsze dostrzeganym w procesie formalnej edukacji. Podczas zastosowania tej strategii źródłem wiedzy może być więc inna uczennica lub inny uczeń, a naśladowując rówieśniczki i rówieśników i ucząc się od nich, dziecko łatwiej zdobywa wiedzę oraz nowe umiejętności. Rówieśniczka lub rówieśnik jest na podobnym etapie rozwojowym, ma zbliżone doświadczenia i zmagają się z podobnymi trudnościami, co powoduje, że dziecko czuje się swobodniej niż w obecności dorosłych, nie obawia się wyrażania własnego zdania.

O tutoringów rówieśniczym jako metodzie dydaktycznej możemy mówić jednak dopiero wtedy, kiedy te działania są ustrukturyzowane, przemyślane i zaplanowane – wpisane w proces edukacji szkolnej.

Tutoring rówieśniczy pozwala na stworzenie par i grup, które się dobrze znają, dlatego w rówieśniczym uczeniu się pojawia się istotny czynnik – wspieranie motywacji dziecka, jest ono bowiem mobilizowane potrzebą koleżeńskiego uznania. Dziecko, które współpracuje z rówieśniczkami lub rówieśnikami w grupie, w toku interakcji rozwija się społecznie (Budzyński, 2015). Rozwija komunikację – uważne słuchanie i dialog z równoważnym partnerem. Takie sytuacje sprzyjają też społecznemu współtworzeniu wiedzy (Sajdera, 2016).

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat form tutoringu rówieśniczego.

**REFLEKSJA na temat metody**

Uznaje się, że zastosowanie **peer tutoring**:

- wiąże się z naturalnymi kontaktami i aktywnością dzieci;
- wpływa pozytywnie na rozwój samooceny i odpowiedzialności uczennic i uczniów, a także na rozwój poznawczy (osobiste opracowanie wiedzy i przekazywanie jej komuś stanowi dobrą formę zapamiętywania), angażuje motywację uczennicy i ucznia;
- wzbogaca tradycyjną, formalną edukację;

ale wymaga:

- zaufania nauczyciela, docenienia kompetencji uczennicy lub ucznia;
- stosowania indywidualizacji i / lub metod projektowych.

4.4.3. METODY ZWIĄZANE Z NEUROKOGNITYWISTYKĄ

Neurodydaktyka

Neurodydaktyka stanowi interesującą (choć kontrowersyjną, por. Mozrzyk, 2015; Szczygieł, Cipora, 2014) perspektywę udoskonalenia wiedzy o dziecku, o źródłach jego potencjału intelektualnego, relacjach pomiędzy biologicznym wyposażeniem a skutecznością działania. Badania neurokognitywistyki pomagają w potwierdzeniu hipotez, że zdrowie somatyczne odgrywa ważną rolę w rozwoju procesów poznawczych, a także w zrozumieniu zasad, w jaki sposób mózg zapamiętuje, przetwarza, przywołuje informacje i ich używa (Howard-Jones, 2011). Dzięki neuronauce wiadomo, że na funkcjonowanie mózgu ogromny wpływ ma zdrowy styl życia, umiejętność radzenia sobie ze stresem, aktywny wypoczynek, aktywność ruchowa, prawidłowe odżywianie się.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat odkryć w zakresie neurodydaktyki.



REFLEKSJA na temat metody

Włączenie do edukacji wczesnoszkolnej wiedzy związanej z **neurodydaktyką**:

- uzmysławia nauczycielom i dzieciom wpływ pozytywnego samopoczucia na proces uczenia się;
- potwierdza i odnosi do biologicznych podstaw zachowania wiele znanych w dydaktyce prawidłowości i zasad;
- ułatwia dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi usprawnienie niektórych zdolności i kompensację dysfunkcji;

ale:

- wiele z metod nie zostało w sposób rzetelny potwierdzonych naukowo;
- wymaga stosowania indywidualizacji;
- nie daje szybkiego, bezpośredniego efektu.

Metody myślenia konstruktywnie krytycznego

Proces krytycznego myślenia dotyczy analizy danych, tworzenia argumentacji stanowisk, poszukiwania dowodów, wskazywania kontekstów, analizowania skutków i zastosowań. Dla młodszych dzieci istotne będzie szczególnie rozwijanie myślenia logicznego i badanie poprawności wnioskowania. Należy przy tym zaznaczyć, że w *Programie* nie rekomenduje się podważania lub negowania ewidentnych zasad dobrego wychowania, bezpieczeństwa, kultury i norm społecznych. Powinno ono służyć konstruktywnym celom, przede wszystkim ulepszaniu rzeczywistości i jej rozumieniu.

Zadania, które aktywizują myślenie konstruktywnie krytyczne, mogą dotyczyć właściwie każdego naturalnego problemu, który uczennica lub uczeń jest w stanie zrozumieć. Jednak powinno się ćwiczyć ten rodzaj myślenia na prostych zadaniach lub tekstach i maksymalnie nieskomplikowanym językiem. Okazuje się to ważne dla oswojania naturalności, codzienności i potoczności myślenia konstruktywnie krytycznego (szczególnie w przypadku dezinformacji medialnej). Istotne jest także, aby krytyka (Czaja-Chudyba, 2013, 2020):

- **nie była personalna**, dotyczyła idei (argumentów), a nie osoby;
- **nie była jednostronna i tendencyjna**, a więc, aby dawała krytykowanemu prawdziwą szansę na obronę, ustosunkowanie się lub zmianę swoich przekonań i zmodyfikowanie prac;
- **nie była skrótem**, ale tłumaczyła swoje przyczyny i źródła;
- **nie była bezcelowa**, czyli była po coś, miała jakieś uzasadnienie;
- **nie służyła zdobyciu przewagi lub podkreśleniu władzy** nad krytykowanym ani nie była narzędziem do wykreowania się krytykującego.

Podstawowe dla myślenia krytycznego są **dwa nawyki** (*Sprawdź i Uzasadnij*), których możemy uczyć dzieci w klasach 1–3.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat sposobów rozwijania nawyków myślenia krytycznego.



W ramach zajęć edukacji wczesnoszkolnej podstawowe znaczenie ma **klimat** dyskusji, inspirujący i właściwy dla rozwijania myślenia konstruktywnie krytycznego. Aby go stworzyć, nauczyciel powinien przestrzegać poniżej wymienionych wskazówek.

1. Stworzyć bezpieczną atmosferę – dzieci nie będą rozwijały umiejętności krytycznego myślenia, jeżeli będą się bały wypowiadać.

2. Wyszukać sprzeczność, konflikt, pytanie – należy najpierw samodzielnie zrozumieć zagadnienie, poszukać różnorodnych źródeł, opinii, poglądów. Ocenic je i zastanowić się, jakie rodzą kontrowersje i dylematy oraz dlaczego są istotne, dlaczego mogą zainteresować uczennice i uczniów. Zadziwić siebie.

3. Uczyć bardziej stawiania pytań niż poszukiwania właściwych odpowiedzi – wykorzystać polecenia typu: *Określ, czego nie wiesz, nie rozumiesz., O co by można jeszcze dopytać?, Co wydaje ci się niejasne / niemożliwe / nierealne?.*

4. Oceniać wartość dowodów i argumentów – sprawdzać, czy dowody są dobrze udokumentowane i zbadać, wiarygodne, bezstronne, aktualne:

- skąd wiemy, że dowody są prawdziwe; jak wiarygodne są źródła;
- czy podane przykłady są rzeczywiście reprezentatywne dla omawianego zjawiska;
- jakie motywy mogą kierować osobą, która je przedstawia;
- czy jest możliwe inne wytłumaczenie przedstawionych zjawisk.

5. Uczyć odnajdywania systemowych zależności i powiązań – wykorzystywać połączenia wiedzy z realnymi problemami interpersonalnymi, estetycznymi, naukowymi i społecznymi.

6. Zachęcać do wspólnych dyskusji i rozważań w grupie – wdrażać uczennice i uczniów do pracy grupowej, z naciskiem na zaznajamianie dzieci z regułami krytycznej dyskusji i efektywnej współpracy (np. pytania: *Jakie jest wasze zdanie w tej sprawie?, Jaka jest wasza opinia na ten temat?, Jak sądzicie?, Co o tym myślicie?, Jak to oceniacie?.*)

7. Uczyć płynności (obfitości) myślenia – nie zadawać się tylko jedną odpowiedzią. Stosować pytania kluczowe, typu: *Co tu można dodać?, Jak można to dopracować, udoskonalić?.*

8. Przygotowywać uczennice i uczniów do samodzielności oraz do uzasadniania dokonanych wyborów – podążać za myśleniem dzieci, podkreślać ważność ich pomysłów, np. przez pytania typu: *A co ty sądzisz?, Jak to zrobimy?, Jaki masz pomysł?, W jaki sposób do tego doszliście?.*

9. Skłaniać do krytycyzmu – zachęcać do analizowania rozwiązań dopełniających się lub niezwiązanych z danym tokiem rozumowania. Otwierać się na perspektywę innych poprzez pytania typu: *Zastanów się, czy ktoś może mieć inne zdanie. Jakie?, Czy ktoś się nie zgadza?, Jaką widzisz tu trudność, ograniczenie?, Co tu nie pasuje?.*

10. Stymulować wytrwałość, motywację, zainteresowania, pasje uczennic i uczniów – dociekliwa krytycyzność wymaga dokładności, dopracowania i czasu. Dlatego warto wykorzystywać polecenia typu: *Pomyśl o tym jeszcze trochę., Dopracuj ten pomysł., To dobre rozwiązanie, ale pomyśl, jak je ulepszyć., Jak to można przedstawić jeszcze lepiej?, Pomyśl, czy to już wszystko.*

Na proces uczenia się negatywnie wpływa zachęcanie, aby dzieci bezrefleksyjnie naśladowały konkretne wzory zachowań – tego typu postawy skłaniają do konformizmu, a zniechęcają do samodzielności, kreatywności i odwagi (Czaja-Chudyba, 2013).

Czas na poradę!



Rady ekspertów amerykańskiego ruchu Critical Movement

Dla potrzeb nauczycieli i dzieci L. Elder (2006) definiuje pięć cech związanych z konstruktywnym postępowaniem nauczyciela: zrozumiałość, dociekliwość, rzeczowość, spójność i wrażliwość.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat rad ekspertów amerykańskiego ruchu **Critical Movement.**



REFLEKSJA na temat metody

Uznaje się, że wprowadzenie do zajęć elementów **uczenia myślenia krytycznego** umożliwia:

- rozwijanie ostrożności wobec dezinformacji, manipulacji;
- rozwój w sferze poznawczej, szczególnie umiejętności zadawania pytań, rozumowania logicznego, argumentowania, dyskusowania, odpowiedzialności i samodzielności poznawczej;

ale:

- wymaga zapewnienia bezpiecznego klimatu wypowiedzania się, otwartości i tolerancji;
- pochłania znaczną ilość czasu;
- może łączyć się z oporem uczestników dyskusji.

4.4.4. MATERIAŁY I MEDIA

Aby zapewnić właściwe środowisko do nauki, które będzie inspirować uczennice i uczniów do prowadzenia badań, niezbędne są inspirujące materiały, wyzwajające ciekawość poznawczą dzieci. Rolą nauczyciela jest zapewnianie właściwej ilości i jakości materiałów oraz narzędzi, organizowanie środowiska do nauki (w klasie szkolnej i poza nią), działania doradcze i wspierające. Istotne znaczenie mają różnorodne, bogate materiały źródłowe, które tworzą warunki do samodzielnego badania, wyboru. Przygotowane teksty i zadania powinny dawać możliwość podejmowania samodzielných decyzji. Powinny znajdować się w przestrzeni dostępnej dzieciom i być wykorzystywane w różnorodnych kontekstach. Zadaniem nauczyciela jest ułatwienie uczennicom i uczniom dostępu do tych materiałów, a także na pomoc w ich właściwym dobieraniu i zabezpieczeniu. Szczególnie ważne są tu: teksty, wytwory, sytuacje i idee otwarte, inspirujące ciekawość dzieci, prezentujące wiele ujęć danego problemu (np. opowiadania wychowawcze z nieoczywistymi, alternatywnymi zakończeniami, urywające się w momencie procesu decyzyjnego; teksty niejednoznaczne np. z błędami możliwymi do odnalezienia przez dzieci); teksty omawiające relacje przyczynowo-skutkowe. Materiały dostarczane dzieciom powinny umożliwiać im poznanie rzeczywistości i naukowej wiedzy na temat świata, ale także dawać możliwość zauważenia wieloaspektowości sytuacji, wielości punktów spojrzenia na problem pozwalającej na różnorodność rozwiązań i wyborów, ujawnić braki w posiadanych informacjach, wiedzy, a także motywować uczennicę i ucznia do doskonalenia, wywoływać konflikt poznawczy.

Ważnym środowiskiem, które powinno być odpowiedzialnie wykorzystywane w procesie edukacyjnym, stał się internet. Zasoby sieci, szczególnie w czasie pandemii, umożliwiły i ułatwiły wirtualne korzystanie z zasobów bibliotek czy muzeów znajdujących się poza bliskim otoczeniem dziecka, ale także względnie szybki kontakt z autorytetami, twórcami i ekspertami z wielu dziedzin. Źródła internetowe mogą być wykorzystane także jako modelowe środowisko budowania odporności medialnej, bezpieczeństwa (ochrony przed przemocą i manipulacją), komunikacji, dyskusji, wielu kompetencji (np. umiejętności badawczych, zdobywania i sprawdzania informacji, odpowiedzialnego oraz samodzielnego uczenia się, zaradności, autopromocji i kreatywności, ochrony pozytywnego wizerunku swojego i innych). Ważne, aby korzystanie z technologii informacyjnych łączyło się z ich pozytywnym i kreatywnym wykorzystaniem, różnorodnością zastosowania, równowagą między pozyskiwaniem informacji z sieci a innymi pozainternetowymi źródłami wiedzy.

**Damy radę się nauczyć!****Jak analizować informacje medialne?**

Analizę wiadomości można oprzeć na odpowiedziach na poniższe pytania.

- *Jak dużo masz **czasu** na analizę materiału?*
- **Kto** zamieścił materiał?
- *Jakie są **intencje / zamiary** autora materiału?*
- **Skąd** pochodzą informacje?
- *Jakie są **dowody i argumenty** w materiale?*
- *Jak zweryfikować **prawdziwość dowodów** w materiale?*
- *Jakie **emocje** wywołuje materiał?*

Zawsze sprawdzaj informacje w innych źródłach!

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat sposobów obrony przed dezinformacją.



5. INDYWIDUALIZACJA KSZTAŁCENIA I SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE UCZENNIC I UCZNIÓW

5.1. CELE, ZASADY I FORMY INDYWIDUALIZACJI

Indywidualizacja to uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczennicami oraz uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu owego zróżnicowania) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi uczących się (Lewowicki, 1977). **Należy pamiętać, że pozytywne efekty indywidualizacji kształcenia dotyczą nie tylko uczennic i uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.** Ponieważ *Program* wychodzi z założenia, że każde dziecko ma unikatowe doświadczenia, inny rodzaj motywacji, różne predyspozycje i potrzeby edukacyjne, **indywidualizacja powinna być codziennym, istotnym elementem strategii edukacyjnej proponowanej w *Programie*.** Dzięki niej dzieci uczą się planowania pracy i biorą odpowiedzialność za swoją naukę, a nauczyciel ma więcej czasu na obserwację i wsparcie dziecka. Jako forma organizacji kształcenia indywidualizacja może występować, gdy:

- uczennice i uczniowie pojedynczo, indywidualnie wykonują te same zadania w określonym czasie;
- różnicuje się zadania, a także kryteria ich kontroli (od jednych wymaga się więcej, od drugich mniej);
- organizuje się zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla uczennic i uczniów mających niepowodzenia dydaktyczne bądź poszerzające lub pogłębiające materiał dla zdolniejszych dzieci;
- prowadzi się nauczanie indywidualne wynikające z orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej (Rafał-Luniewska, 2009).

Wyrównywanie szans edukacyjnych polega na wspieraniu postępów każdego dziecka i stawianiu mu indywidualnych wyzwań (Christ, 2015). **Indywidualizowanie pracy z zespołem klasowym wymaga kolejno:**

- częstego i elastycznego diagnozowania uczennic i uczniów (zapoznanie się z ich dokumentacją, ustalenie mocnych i słabych stron);
- zaakceptowania faktu, że każde dziecko pracuje w swoim własnym rytmie, tempie i na właściwym dla siebie poziomie;
- podzielenia klasy na zespoły (podział powinien być elastyczny i nie mieć niezmiennego oraz stałego charakteru);
- planowania zakresu umiejętności i wiedzy, z którymi będą konfrontowane dzieci, ze szczególnym zwróceniem uwagi na to, co dla danego dziecka będzie sukcesem;
- określenia celów i warunków indywidualizacji pracy dla konkretnych uczennic i uczniów, np. określenia przybliżonego limitu czasu na dane zadanie;
- wykorzystania różnorodnych materiałów, także zindywidualizowanych kart pracy, co umożliwi dostosowanie materiału do możliwości i potrzeb dziecka; stosowania metod polisensorycznego, czyli wielozmysłowego uczenia się.

Indywidualizacja może dotyczyć poniższych aspektów.

• Organizacja zajęć

W jej trakcie należy uwzględnić:

- **prowadzenie zajęć na kilku poziomach nauczania;**
- **zajęcia grupowe dla uczennic i uczniów o zróżnicowanych potrzebach, uzdolnieniach i wiedzy;**
- **zajęcia z zespołami jednorodnymi, tzn. grupę tworzą uczennice i uczniowie o zbliżonym poziomie wiedzy i podobnych kompetencjach.**

• Struktura zadań dydaktycznych

Struktura zadań dydaktycznych w szczególności dotyczy: **stosowania indywidualnych celów, zakresu i układu materiału nauczania, metod i form pracy, czasu, wykorzystania środków i materiałów nauczania oraz przestrzeni kontroli uczennicy lub ucznia.**

• Kontrola uczennicy i ucznia

Może ona polegać na:

- **różnicowaniu sposobu sprawdzania efektów uczenia się;**

- **wspieraniu uczennicy i ucznia w zrozumieniu poleceń;**
 - **zmianie formy oceny;**
 - **stosowaniu zachęty, docenianiu prób i częściowych sukcesów;**
 - **wprowadzeniu zróżnicowanej formy samokontroli i samooceny dziecka.**
- **Zadawanie pracy domowej** – obejmuje **przydzielenie uczniom i uczniom zróżnicowanych zadań.**

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat charakterystyki obszarów i form indywidualizacji.



Indywidualizacja bywa też rozumiana jako indywidualizm jednostki, podkreślanie jej wyjątkowości, autonomii, osobistej odrębności i podmiotowości. Może być przeciwstawiana socjalizacji, ujednocnieniu i rozumianej opacznie równości. Chociaż indywidualizacja jest naturalnym i ważnym sposobem prowadzenia zajęć, podczas jej realizacji często można spotkać się z niechęcią wynikającą najczęściej ze złego zrozumienia powyższych idei. Dlatego należy podkreślić, że nie chodzi tu o to, by pracować z jednym dzieckiem lub grupą uczennicy i uczniów, a jednocześnie nie zajmować się innymi.

5.2. SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE UCZENNICY I UCZNIÓW

Specjalne potrzeby edukacyjne dotyczą dzieci, które z różnych przyczyn nie odnajdują się w standardowym modelu edukacyjnym. Zmiany związane są z inkluzją – modelem edukacji, w którym każde dziecko, niezależnie od stopnia sprawności, ma możliwość uczenia się w szkole najbliższej swojego miejsca zamieszkania, w znanym sobie środowisku, razem ze swoimi rówieśnikami oraz rówieśnikami. Konieczne staje się w tym przypadku zastosowanie takich metod i form edukacji, by móc efektywnie uczyć dzieci mające różne specjalne potrzeby edukacyjne.

Do grupy uczennicy i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczamy zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające m.in. ze specyfiki ich funkcjonowania:

- poznawczo-percepcyjnego (np. dzieci słabo słyszące, niedowidzące, mające niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksję, dysgrafię, dysortografię, dyskalkulię);
- zdrowotnego (np. dzieci przewlekłe chore);
- oraz z ograniczeń środowiskowych (np. dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo i ekonomicznie).

Specjalne potrzeby mają też uczennice i uczniowie z różnorodnymi problemami i trudnościami w zachowaniu i uczeniu się oraz dzieci wybitnie, ponadprzeciętnie zdolne. Dzieci mogą posiadać opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej (np. podczas trudności w uczeniu się, zaburzeniach zachowania lub emocji, deficytach kompetencji i zaburzeniach sprawności językowych, dysharmoniach rozwojowych) lub jej nie mieć (np. w przypadku rozpoznania u uczennicy lub ucznia: szczególnych uzdolnień, niezwykłego potencjału, bądź trudności wynikających z choroby przewlekłej, traumatycznych sytuacji, zaniedbań środowiskowych, adaptacji w nowym środowisku).

Dla każdej z powyższych grup dzieci należy szukać innych niż konwencjonalne rozwiązań dydaktycznych, ponieważ te klasyczne nie odpowiadają ich potrzebom lub możliwościom.

Podstawowym elementem początkowego wsparcia uczennicy lub ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest **rzetelna diagnoza dziecka**, np. specjalistyczna ocena jego funkcjonowania, obejmująca poziom i rodzaj wiedzy oraz umiejętności, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, zakresu możliwości psychofizycznych, a także ograniczeń oraz trudności. Istotne staje się też koordynowanie działań mających na celu udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nauczyciel będzie zobowiązany określić rodzaj potrzeb edukacyjnych uczennicy lub ucznia, a przede wszystkim pomóc w znalezieniu sposobów udzielenia pomocy, określić okres ich trwania, monitorować postępy dziecka. We współpracy z pedagogiem szkolnym i / lub psychologiem (oraz z osobami dodatkowo wnioskowanymi – np. rodzicami, przedstawicielem specjalistycznej poradni, lekarzem, logopedą) można stworzyć plan konkretnych działań, które umożliwią aktywne i satysfakcjonujące funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym i realizację przez niego założonej ścieżki edukacyjnej.

Celem pomocy udzielanej w szkole uczennicom i uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest wspieranie ich potencjału rozwojowego, a także stwarzanie warunków do ich aktywnego oraz pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i w środowisku społecznym.

Wsparcie uczennicy lub ucznia może obejmować różne formy pomocy, w tym: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, rozwijające umiejętność uczenia się; porady i konsultacje; warsztaty; zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia specjalistyczne, zindywidualizowaną ścieżkę kształcenia, zajęcia rewalidacyjne, klasy terapeutyczne. Zajęcia powinny być dokumentowane w dzienniku. Ogólne formy wspierania uczennic i uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą polegać m.in. na zastosowaniu szeroko pojętej indywidualizacji (np. na wydłużeniu czasu pracy; dostosowaniu sposobu komunikowania się z dzieckiem do jego potrzeb; zwiększeniu liczby ćwiczeń i powtórzeń materiału; dostosowaniu liczby i rodzaju bodźców związanych z procesem uczenia do możliwości dzieci; zastosowaniu dodatkowych środków dydaktycznych i środków technicznych). Uczennice i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą wymagać także dodatkowego, pozalekcyjnego wsparcia, polegającego na udziale w specjalistycznych zajęciach: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, rewalidacyjnych i innych. Pomocy powinna towarzyszyć ocena efektów działań przynosząca odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu zorganizowane dla dziecka wsparcie przyczyniło się do zaspokojenia jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz do rozwoju jego potencjału.

Różnorodność rodzajów zaburzeń i problemów, które kwalifikują uczennice i uczniów do grupy mającej specjalne potrzeby edukacyjne wymaga od nauczyciela poszerzenia wiedzy o konkretnym typie pomocy i specyfice trudności, których doświadczać mogą dzieci. Przedstawiają je np. poradniki *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego* (Cybulska, Derewłana, Kacprzak, Pęczek, 2017) oraz *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła* (Rafał-Luniewska, 2009).

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat podstawowych kierunków wsparcia wybranych grup uczennic i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: z niepełnosprawnością intelektualną, niesłyszących i słabo słyszących, z niepełnosprawnością ruchową, z chorobami przewlekłymi, ze spektrum autyzmu (ASD), z ADHD, z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wybitnie zdolnych.



Ciekawego

Dzieci wysoko wrażliwe

Termin **wysoka wrażliwość** został wprowadzony przez E. Aron (2017). Wysoko wrażliwe dzieci cechują się dużą reaktywnością i wysokim pobudzeniem. Wszystko przeżywają mocniej, szybciej się męczą, a ich reakcje są odczytywane przez otoczenie jako przesadne.

Głębokie przetwarzanie wyraża się większą wrażliwością zmysłową (dzieci widzą i czują więcej niż inni, mają większą świadomość detali, subtelności w otoczeniu, np. mimiki; przeszkadza im hałas, faktura ubrania, zapachy). Często ulegają przestymulowaniu – pod wpływem natłoku bodźców i stresu mogą być zdenerwowane i zaniepokojone. Potrzebują też więcej czasu, żeby zaadaptować się do nowych warunków, nie lubią nagłych zmian. Charakteryzują się także wysoką refleksyjnością, interesują się kwestiami społecznymi, egzystencjalnymi, dobrze przewidują działania innych i świetnie odczytują emocje i zamiary. Z łatwością przejmują nastroje innych osób, są wysoce empatyczne, mają dużą potrzebę pomagania, zaspokajania potrzeb innych i zadowalania otoczenia. Silne emocje wpływają u nich zarówno na doświadczenia pozytywne, jak i negatywne.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat wyjątkowości dzieci wysoko wrażliwych.



W *Programie* poszerzono także charakterystykę zasad wspierania pewnych grup uczennic i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kierując się częstotliwością problemów, a także nowymi wyzwaniami współczesności, przed którymi w bliskiej perspektywie stanie nauczyciel.

5.3. SPOSOBY WSPARCIA UCZENNIC I UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM TRAUMY

Sytuacje dramatycznych kryzysów czy traumatycznych doświadczeń z różnym nasileniem pojawiają się w życiu dorosłych i dzieci. Nierzadko dzieci współuczestniczą w trudnych, a nawet ekstremalnych sytuacjach pojawiających się w ich rodzinach. Może to być rozstanie rodziców lub odejście jednego albo obojgu rodziców (np. z przyczyn ekonomicznych). Dzieci mogą też doświadczać straty, być świadkami śmierci czy ciężkiej choroby najbliższych. Mogą być narażone na stres imigracji, traumę katastrof (np. pandemii, ale też powodzi, pożarów, ataków terrorystycznych) i wojny. Wśród pedagogów edukacji wczesnoszkolnej nie ma zgody co do tego, czy i w jakim wymiarze nauczyciel powinien przygotowywać oraz w jaki sposób reagować na przeżywane przez uczennice i uczniów ekstremalne sytuacje ani kiedy w ramach zajęć podejmować tzw. tematy trudne – zależy to od indywidualnych potrzeb i kontekstu sytuacyjnego. Warto jednak, aby nauczyciel był przygotowany na tego typu tematykę pytań i potrzeb dzieci, aby móc profesjonalnie i empatycznie na nie reagować.

Podstawowym zadaniem powinna być uważna i dyskretna obserwacja zachowania dziecka. Ważne, aby nauczyciel rozumiał zmienną i trudną psychologicznie sytuację, której doświadcza dziecko. Psychologowie traumatolodzy uznają, że dzieci w kryzysie najpierw nie wierzą, zaprzeczają temu, co się stało. Potem popadają w złość. W następnej fazie starają się odwrócić zdarzenia, cofnąć czas, wierzą, że to, co się stało, jakoś „się naprawi”. Po tym okresie nadziei przychodzi smutek, żal i tęsknota. W wypadku chronicznej, silnej lub nieodwracalnej straty okoliczności te mogą wywołać objawy zespołów chorobowych – depresji lub stresu pourazowego (PTSD). W dłuższej perspektywie czasowej możliwe jest też pozytywne rozwiązanie kryzysu, gdy z czasem dziecko godzi się z tym, co nieuniknione, i odzyskuje spokój. W zależności od tego, który moment przeżywa dziecko, nauczyciel powinien stosownie reagować, dostarczając mu właściwego wsparcia.

Choć z perspektywy globalnej najważniejsze jest ogólne wspieranie odporności i psychicznej dzielności w konkretnych sytuacjach, to najbardziej istotną rolę pełni **rozmowa**. Jej prowadzenie wymaga empatii, delikatności i wrażliwości oraz taktu. Doświadczenia ostatnich lat, pandemii koronawirusa i zagrożenia militarnego, spowodowały nasilenie sytuacji, w których nauczyciel musi rozmawiać na trudne tematy. Nie ma też jasnych reguł mówiących, jak reagować na pytania dotyczące zagrożenia życia lub zdrowia, można jedynie wskazać ogólne zasady uwarunkowane wątpliwościami i dylematami dziecka oraz nauczyciela.

Czy i kiedy?

Rozmawiając z uczennicami i uczniami, nauczyciel nie powinien ich straszyć, ale też nie może unikać trudnych czy niewygodnych rozmów, przekładać ich na czas nieokreślony. Należy odnieść się do tych sytuacji w taki sposób, aby w najmniejszym stopniu nadwyrężyć odporność dzieci, nie pogłębiać stanu stresu, niepewności, napięcia.

Nauczyciel może rozmawiać, jeżeli zauważy, że dziecko potrzebuje rozmowy, pyta, wyraża opinie w kwestii dotyczących je trudnych tematów, jednak z rozmowy na temat aktualnych wydarzeń nie powinno się robić nienaturalnego, sztucznego wydarzenia, co może wzmacniać niepokój. By rozpocząć rozmowę z młodszymi dziećmi, dobrze jest wykorzystać zabawę lub prace manualne (np. rysunki).

Emocje i bezpieczeństwo – Czy coś się stanie...?

Nauczyciel powinien przeprowadzać rozmowy tego typu wtedy, gdy sam jest spokojny i wie, co chce przekazać dzieciom. Nie należy podsycać emocji ani katastrofizować, ale też nie można udawać, że nie dzieje się nic złego. Nie straszyć, ale też nie pomniejszać powagi zagrożenia (co szczególnie może dotyczyć rozmów z dziećmi wysoko wrażliwymi, pełnymi niepokojem i obaw). Ważne staje się wyważenie nastroju rozmowy i zaakceptowanie niepokojem dziecka przy jednoczesnym zapewnieniu mu maksimum bezpieczeństwa i stabilności.

Nauczyciel nie powinien stwarzać ani eskalować poczucia zagrożenia, jednak gdy zauważy, że dana emocja ewidentnie występuje, to może wykorzystać parafrazę typu: *Widzę, że jesteś przestraszona / przestraszony. Może porozmawiamy o tym?, Co cię zaniepokoiło?.* Jest przy tym istotne, aby taka

rozmowa nie przebiegała na zasadzie odpytywania dzieci czy też poddawania ich emocji publicznemu osądowi innych osób.

Dzieci mogą w różny sposób przetwarzać trudne, stresujące informacje. Mogą być bardziej rozkojarzone, spięte, częściej wyrażać złość. Dlatego oprócz rozmów warto położyć nacisk na kontakty, na zapewnienie bliskości i dostępności (mieć czas na rozmowę), akceptacji, a także zajęć relaksacyjnych, zabawowych. Pomaga także powrót do normalnej organizacji dnia lub zaplanowanie spędzania wspólnego czasu, a także połączenie rozmów z realizacją rutynowych, codziennych zadań, kierujących uwagę na czynności interesujące uczennice i uczniów, obniżające napięcie emocjonalne, pozwalające odzyskać im stabilność i spokój.

Zrozumienie – Co to znaczy...?

Dziecko będzie czuło się pewniej, jeżeli zrozumie, co wokół niego się dzieje, nada sens zdarzeniom i swoim doświadczeniom. Dlatego najistotniejsze, aby dyskusja była odpowiednia do etapu rozwojowego dziecka.

Należy mówić o tym, czego się jest pewnym, tłumaczyć trudne pojęcia i zjawiska językiem dostosowanym do wieku uczennic i uczniów. Nie należy dzielić się z dzieckiem niepewnymi dywagacjami na temat tego, co może się stać, ponieważ prawdopodobnie nie jesteśmy tego w stanie przewidzieć. Trzeba się skoncentrować na „tu i teraz”, opierając się na aktualnych, sprawdzonych informacjach z pewnych źródeł. Nauczyciel powinien starać się przekazywać wiadomości w maksymalnie obiektywny sposób i mówić tylko o tym, czego jest pewny.

Sensowność – Dlaczego...?

Dzieci często zadają pytanie o sens pojawiania się zła. Należy starać się wytłumaczyć, że spotykają nas nie tylko dobre rzeczy, że możemy zetknąć się z niedobrymi ludźmi i nieprzyjemnymi lub groźnymi sytuacjami. Z drugiej strony – trzeba też wskazać, że świat jest zróżnicowany i że są osoby, które pomagają innym, chcą zapobiec złu, dbają o nasze bezpieczeństwo.

W rozmowach na tematy wojenne nauczyciel może sięgać po literaturę, ale rozpatrywać je w kategoriach wartości: dobra i zła. Przyjmując humanistyczne założenie, że wojna to zło, niezależnie od tego, kto ją toczy i dlaczego, dziecko nie powinno kojarzyć jej jedynie z bohaterstwem, miłością do ojczyzny, grą komputerową czy szaloną przygodą.

W rozmowach na tematy zdrowotne nauczyciel powinien koncentrować się na sprawdzonych naukowych źródłach i uzasadnieniach. Należy trzymać się faktów. Starać się nie wyolbrzymiać problemu i nie wybiegać za bardzo w przyszłość. W maksymalnie przystępny sposób, odnosząc się do wiedzy osobistej dziecka, wytłumaczyć mu (jeżeli zadaje pytanie) mechanizmy i przyczyny pojawienia się zagrożenia. Nie wolno powtarzać niezweryfikowanych informacji.

Zaradność – Co mogę zrobić?

Dzieci często czują się bezpiecznie i pewniej, gdy wiedzą, że mogą zareagować jakimś działaniem, np. komuś pomóc. Warto pokazywać, że nawet w całkowicie niezależnej od nas sytuacji możemy mieć na coś wpływ i odzyskiwać poczucie kontroli. Można podjąć działania, nawet na małą skalę, ale wspierające poczucie sprawczości uczennic i uczniów, np. angażując się w pomoc potrzebującym, tworząc sieci powiązań osób o podobnych celach. Warto w ten sposób pokazywać, że nie musimy być tylko biernymi odbiorcami napływających informacji, lecz możemy wyjść z inicjatywą i realnie pomóc.

Istotne staje się też tworzenie poczucia wspólnoty, bycia razem, wspólne działanie, doświadczanie wsparcia i solidarności. Można zastanowić się z uczennicami i uczniami, co należałoby razem zrobić, by pomóc ofiarom danego zagrożenia, i jaka forma wsparcia może pomóc poszkodowanym. Dzieci powinny mieć też prawo podawać swoje propozycje, należy je analizować z powagą, rozsądkiem i realizmem.

Bardzo ważne jest obserwowanie reakcji dzieci i elastyczne podążanie za ich rozumieniem i przeżywaniem oraz dostarczanie im okazji do opowiedzenia o swoich emocjach. Kluczowe okazuje się dokładne wysłuchanie tego, co dzieci mają do powiedzenia i choć nie zawsze jest to możliwe podczas jednej rozmowy / pojedynczych zajęć, nie można dzieci zbywać ani ośmieszać. Do rozmowy można wracać.



Jak prowadzić z dzieckiem rozmowę o trudnych sytuacjach?

Rozmowy nie można unikać. Ważne jest nienachalne „bycie w pobliżu” i opisywanie sytuacji prostymi słowami, wykorzystywanie tego, co daje dziecku poczucie bezpieczeństwa (zabawki, miejsce).

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej, jak prowadzić z dzieckiem rozmowę o trudnych sytuacjach.



5.4. PRACA Z UCZENNICĄ LUB UCZNIEM Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Złożoność sytuacji rodziny migracyjnej oraz skala zjawiska migracji w odniesieniu do aktualnej sytuacji społeczno-politycznej uzasadnia stworzenie szeregu rekomendacji dydaktycznych odnośnie pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracji (Bernacka-Langier, Dąbrowa, Pawlic-Rafałowska, Wasilewska-Łaszczuk, Zasuńska, 2011).

5.4.1. RODZAJE I NASTĘPSTWA DOŚWIADCZEŃ KRYZYSOWYCH – WSPARCIE INFORMACYJNO-POZNAWCZE

Większość doświadczeń imigracyjnych stwarza dzieciom trudną sytuację, wyrwa je ze stabilności i stałości codziennych zdarzeń, ze środowiska, które znały i w którym czuły się pewnie. Szczególnie specyficzna, wymagająca dużej dojrzałości i uważności będzie praca z uczennicami i uczniami, których imigracja wiązała się z traumą przeżyć (np. kataklizmów, zagrożenia życia swojego i bliskich, bycia świadkiem działań wojennych, przemocy, śmierci). Dzieci te mogą przejawiać wiele zachowań i reakcji psychicznych, które są rezultatem koszmarnych doświadczeń z kraju pochodzenia i ujawniać symptomy stresu posttraumatycznego: nadwrażliwość (szczególnie przy symbolach, dźwiękach, sytuacjach podobnych do przeżytych), lęk i inne negatywne stany emocjonalne, przewlekły smutek i nadmierną powagę, niechęć do mówienia o swoich doświadczeniach, do ujawniania swoich emocji, do wchodzenia w relacje, poczucie bezradności i bezsilności, apatię, mutyzm, zmęczenie i niewyspanie (będące konsekwencją koszmarów sennych), częste odtwarzanie traumy w myślach, na rysunkach i nawiązywanie do jej elementów, pozorną obojętność i znieczulenie na groźbę własnych doświadczeń. Świadomość tego typu reakcji u uczennicy lub ucznia przygotowuje nauczyciela na nieprzewidziane sytuacje i zachowania, które powinien zrozumieć i traktować jako typowe dla osób uczestniczących w zdarzeniach wykraczających poza normalne doświadczenia.

5.4.2. ORGANIZACJA NAUKI I UCZENIA SIĘ – WSPARCIE INSTRUMENTALNE ORAZ MATERIALNO-RZECZOWE

Praca z dziećmi z doświadczeniami migracji może dotyczyć rodzin, które znalazły się w Polsce z przyczyn ekonomicznych albo z przyczyn politycznych. Dlatego jednym z pierwszych ustaleń powinno być określenie statusu prawnego dziecka, a także prawno-społecznych okoliczności i uwarunkowań (np. stała lub przejściowa obecność), które będą wpływały na adaptację dziecka do lokalnej społeczności.

W trakcie pobytu i nauki szkolnej u uczennicy lub ucznia mogą ujawnić się różnorodne problemy adaptacyjne. W pierwszej kolejności problemem jest komunikacja w języku polskim, a dodatkową barierę może stanowić dla imigrantów inna forma zapisu liter czy inny alfabet. Zasada aktywnej postawy wobec uczennic i uczniów nieznających języka polskiego obliuguje jednak nauczycieli do podjęcia działań mających na celu usprawnianie tej formy relacji (np. pomoc znającego język asystenta i / lub dodatkowe zajęcia uczące języka polskiego). W bieżących kontaktach warto chwalić każdą właściwą odpowiedź dziecka, nie wymagać hiperpoprawności, stosować proste, wyraziste komunikaty oraz gestykulację (komunikację niewerbalną), warto bazować na polisensorycznym przekazie, by zwiększyć możliwości odbioru (grafiki, rysunki, pisanie, mówienie, pokazywanie, modele 3D, których można dotknąć). Takie podejście wynika też np. z braku podręczników i przyborów szkolnych lub włączania się uczennicy lub ucznia do zajęć w trakcie roku szkolnego.

Inne trudności mogą dotyczyć organizacyjnych sposobów wyrównywania szans edukacyjnych dziecka (np. kontroli i stosowania zasad szkolnych). Nieustabilizowana, a często niekorzystna sytuacja ekonomiczno-społeczna oraz brak wsparcia społecznego bywają powodem częstych nieobecności dzieci w szkole. Zobowiązania wobec rodziny (np. opieka nad młodszym rodzeństwem) sprawiają, że dzieci nie mają czasu na odrobienie zadań domowych, a przychodząc na lekcje, są już zmęczone. Poprawna diagnoza problemów oraz rozpoznanie potrzeb edukacyjnych dziecka może zminimalizować ryzyko trudności w uczeniu się, nieadekwatnych zachowań i być krokiem ku wyrównaniu szans edukacyjnych.

We wprowadzeniu zarówno uczennicy lub ucznia, jak i nauczyciela w rozumienie specyfiki i odmienności kultury, języka, znaczeń i norm społecznych oraz edukacyjnych ważną rolę pełni asystent kulturowy. Jeżeli nie został on zatrudniony, to pomocą powinni służyć pedagog lub psycholog szkolny. Dobrym pomysłem może być też zapoznanie się z organizacją systemu oświatowego kraju, z którego pochodzi uczennica lub uczeń. Istotna staje się także bezkonfliktowa, satysfakcjonująca i efektywna współpraca osób wspierających dziecko.

5.4.3. ZAUFANIE I ZROZUMIENIE – WSPARCIE EMOCJONALNE

Dzieci z doświadczeniem migracji potrzebują czasu na otwarcie się, zaufanie, na indywidualne rozmowy i wymagają poświęcenia każdemu z nich znacznie więcej uwagi niż innym dzieciom. Ważne jest budowanie wzajemnego zaufania, okazanie zrozumienia dla ich nowej rzeczywistości środowiskowej, choć zdarza się, że dzieci te rzadziej zgłaszają się po pomoc, rzadziej mówią o swoich słabościach, mogą natomiast izolować się i wycofywać z grupy. Nauczyciel powinien stopniowo i nienachalnie pomóc uczennicom i uczniom w przełamaniu barier psychologicznych, a także pozwolić poczuć się bezpiecznie i komfortowo w nowej rzeczywistości. Ważne okazują się autentyczne zaangażowanie, empatia, współczucie oraz ciepło i serdeczność okazywana dziecku. Rozmowa powinna mieć formę prawdziwego dialogu, a nie moralizowania i stygmatyzującego oceniania. Nauczyciel powinien ponadto zadbać o dyskrecję i i uszanowanie prywatności w czasie rozmowy z uczennicą lub uczniem, a przede wszystkim o wyeliminowanie udziału niezainteresowanych osób trzecich, aby w ten sposób dziecko miało poczucie bezpieczeństwa i psychicznego komfortu. Nie bez znaczenia dla skuteczności pracy z dzieckiem z rodziny migracyjnej są metody, które korzystnie wpływają na stan jego emocji poprzez wyciszenie i relaks. Należą do nich m.in.: muzykoterapia, techniki relaksacji, elementy psychodramy.

5.4.4. BUDOWANIE RELACJI, PRZECIWDZIAŁANIE WYKLUCZENIU, NAWIĄZYWANIE KONTAKTU POPRZECZ DZIAŁANIA INTEGRACYJNE – WSPARCIE SPOŁECZNO-KULTUROWE

Uczennice i uczniowie z doświadczeniem migracji przeżywają szok kulturowy, mają poczucie niedopasowania kulturowego. W szkole mogą czuć się obco, często przejawiają tendencje do izolowania się i / lub przebywania w swoich grupach narodowych. Wyobcowanie zwiększa napięcie psychiczne wywołane wysiłkiem związanym z przystosowaniem się do życia w nowym kraju i nowej kultury, poczucie utraty i tęsknoty za bliskimi lub przyjaciółmi pozostawionymi w kraju pochodzenia. Uświadomienie sobie różnic między nową kulturą a własną kulturą może wywoływać u małych dzieci często zdziwienie, lęk, a nawet oburzenie co wynika z zachwiania poczucia własnej tożsamości.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat faz szoku kulturowego.



Niepełna adaptacja oraz niepewność co do właściwych w danej kulturze sposobów zachowania mogą postawić dzieci w sytuacji obserwatorów i w ten sposób powodować wtórne wykluczenie w stosunku do reszty uczennic i uczniów. Intensyfikuje to też poczucie odrzucenia przez nowe środowisko rówieśnicze. Dlatego warto poznać kulturę (zwyczaje, tradycje i święta), do której należało dziecko (należy pamiętać, że kraj pochodzenia nie zawsze będzie jednoznacznie określał narodowość lub krąg kulturowo-religijny). Obecność uchodźców może stanowić także pewne wyzwanie dla polskojęzycznych dzieci, budzić zaciekawienie, ale i obawy, a niestety także reakcje będące wynikiem środowiskowych uprzedzeń i dyskryminacji, które mogą być wzmacniane i potwierdzane przez nieadaptacyjne reakcje dzieci (nieraz wynikające z różnic kulturowych, odmienności wzorców wychowawczych lub konsekwencji wychodzenia z traumy). Należy spokojnie, ale stanowczo przeciwstawiać się takim formom stereotypizacji i wrogich postaw, starać się budować dobre relacje między dziećmi, angażować uczennice i uczniów w pomoc koleżeńską w klasie i po lekcjach, wskazywać na ważność każdej kultury, na zdolności i niezbędność każdego dziecka w klasie. Poza codziennymi sytuacjami dodatkową interesującą formę inkluzji stanowi wspólne działanie – wykonywanie prac plastycznych,

zajęcia teatralne, taneczne i muzyczne, uroczystości i imprezy klasowe i szkolne, przydzielanie uczennicom i uczniom takich zadań, aby mogli się wykazać pomysłowością lub pełnić jakąś znaczącą funkcję w społeczności szkolnej. Budowane w ten sposób poczucie pewności i wartości dzieci przekłada się na ich większe zaangażowanie w naukę i życie szkoły.

5.4.5. MINIMALIZOWANIE ZACHOWAŃ ASPOŁECZNYCH I NAUKA RADZENIA SOBIE – WSPARCIE PROFILAKTYCZNE

Działania pomocowe nie zawsze przynoszą natychmiastowy i trwały rezultat. Trudności w życiu codziennym, problemy emocjonalne, silny i przewlekły stres, a często nieustabilizowana sytuacja rodzinna i socjoekonomiczna sprzyjają przyjmowaniu przez dzieci negatywnych postaw (obojętność, bierność, negatywizm i brak zaufania). Ich źródło tkwi najczęściej w problemach z samooceną (np. może wystąpić frustracja z powodu nieosiągnięcia wymaganych wyników wraz z poczuciem niesprawiedliwego traktowania przez nauczycieli). Nieumiejętność budowania relacji z koleżankami i kolegami wywołuje zachowania aspołeczne, szczególnie gdy celem dziecka jest zwrócenie uwagi nauczyciela lub podniesienie swojej pozycji w oczach rówieśniczek i rówieśników. Dlatego równoległym, istotnym kierunkiem działań nauczyciela powinno być podejmowanie wobec uczennic i uczniów działań prewencyjnych dotyczących niepowodzeń szkolnych. Nauczyciel musi też zauważać zachowania ryzykowne, aspołeczne, np. lekceważenie obowiązków szkolnych, agresję, apatię, wrogość, zaczepki, prowokowanie innych. Działanie wychowawcy ma na celu redukcję lub minimalizowanie czynników ryzyka oraz tworzenie okoliczności chroniących. Cierpliwe i konsekwentne stawianie granic takim zachowaniom powinno łączyć się z tłumaczeniem ich bezzasadności. Uczenie dzieci pozytywnych i akceptowanych społecznie sposobów radzenia sobie z frustracją, lękiem, stresem i innymi negatywnymi emocjami pojawiającymi się w kryzysowych sytuacjach życiowych zwiększa adaptacyjną odporność na te sytuacje. Także podkreślając zdolności dziecka w różnorodnych aktywnościach, przenosimy akcent na jego mocne strony; nie ma ono wtedy poczucia nieustannej porażki, jest bardziej zmotywowane do nauki, pewne siebie i mniej wrogo nastawione do otoczenia. Specjalnie dobrane zadania mogą kształtować u dziecka zaufanie do swoich możliwości, poczucie własnej wartości, siły i niezależności, wzmacniać poczucie współodpowiedzialności oraz zaufanie do innych.

5.4.6. WSPÓŁPRACA I INTEGRACJA Z RODZICAMI – WSPARCIE SYSTEMOWE I ŚRODOWISKOWE

Na podejście do integracji i na stosunek do otoczenia znaczący wpływ ma środowisko dziecka, a także świadomość wychowawcza, wartości i normy kulturowe rodziców, którzy mogą uważać adaptację i edukację za potrzebną, obojętną lub szkodliwą. Dlatego istotnym filarem edukacji dziecka jest współpraca z jego rodzicami. O ile to możliwe, podstawą każdej indywidualnej strategii wspierania powinna być rozmowa na temat problemów, trudności i potencjału dziecka, ale także oczekiwań rodziców wobec szkoły i nauczyciela. Należy jednak brać pod uwagę fakt, że współpraca z rodzicami również może powodować liczne problemy, np. ze względu na nieustabilizowany rytm życia rodzin migracyjnych rodzice mogą nie przywiązywać należytej wagi do kształcenia dzieci w kraju, który traktują jako tranzytowy lub czasowy. Z tych powodów, a także z przyczyn językowych i ekonomicznych, rodzice mogą niechętnie uczestniczyć w zebraniach rodzicielskich oraz nie interesować się postępami swoich dzieci w nauce. Brak zainteresowania może być utrudnieniem, nad którym warto pracować, organizując zajęcia i formy aktywności pozwalające rodzicom włączyć się w życie szkoły. W przypadku dużych różnic kulturowych, religijnych i językowych, w budowaniu właściwych relacji nauczyciel–rodzice istotne staje się także pośrednictwo asystenta kulturowego – obecność w szkole osoby z ich własnej kultury tworzy pomost oraz zwiększa zrozumienie i uwiarygodnia intencje nauczyciela.

REFLEKSJA końcowa

1. *Jakie specjalne potrzeby edukacyjne może mieć uczennica lub uczeń?*
2. *Na podstawie własnych doświadczeń określ, jakie wyzwania dla nauczyciela może tworzyć indywidualizacja nauczania.*
3. *Zastanów się, czy współcześnie w klasach 1–3 bardziej istotna jest edukacja wszechstronna czy edukacja specjalistyczna, np. skoncentrowanie się tylko na wybranym zakresie uzdolnień.*

6. WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI

Pozytywna edukacja zakłada nawiązanie satysfakcjonującej i efektywnej współpracy między dwoma podmiotami edukacyjnymi, jakimi są nauczyciel oraz rodzice.

6.1. METODY I FORMY WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI

Do nauczyciela należy pierwszy ruch w kierunku dobrej, pozytywnej współpracy, inicjowanie wzajemnych działań. Najistotniejsze okazują się stałe i regularne kontakty służące przepływowi informacji, ale też zaangażowaniu rodziców w pracę szkoły. **Spotkania zbiorowe** mogą mieć charakter:

- zebrań z rodzicami (wywiadówek) poświęconych bieżącemu informowaniu o postępach w nauce i zachowaniu uczennic i uczniów,
- zebrań trójki klasowej bądź rady rodziców,
- spotkań tematycznych i okolicznościowych,
- zajęć otwartych,
- innych spotkań przewidzianych w planie wychowawczym szkoły.

Indywidualne formy współdziałania nauczycieli oraz rodziców są uzupełnieniem i wzbogaceniem ich kontaktów zbiorowych. Zalicza się do nich:

- merytoryczne dyżury konsultacyjne,
- wychowawcze konsultacje indywidualne,
- spotkania interwencyjne poświęcone rozwiązaniu trudnych spraw,
- kontakty korespondencyjne:
 - dziennik (elektroniczny), z bieżącymi informacjami na temat wyników w nauce i frekwencji,
 - notatki, prowadzone z szacunkiem, delikatnością i dyskrecją wobec dziecka i rodziców (pisane komunikatywnym, konkretnym językiem),
- rozmowy telefoniczne.

Ważne, aby odbywały się one w miejscach gwarantujących dyskrecję i prywatność (w sali lekcyjnej, pokoju nauczycielskim albo innych wyznaczonych pokojach, a nie np. na korytarzu podczas przerw) oraz aby nauczyciel miał czas na rozmowę. Należy również pamiętać, że rodzice oczekują informacji o możliwych problemach dziecka, zanim się one pojawią, w miarę możliwości należy więc sytuacje kryzysowe przewidzieć i reagować odpowiednio wcześniej.

Czas na poradę!



Ogólne zasady pozytywnej rozmowy

Na efektywną rozmowę składają się: aktywne słuchanie, jasne i precyzyjne komunikaty oraz konstruktywna informacja zwrotna. Należy wykazywać opanowanie i odpowiedzialność za własne słowa oraz wykorzystywać niewerbalną komunikację.

Zeskanuj kod QR i dowiedz się więcej na temat zasad pozytywnej rozmowy.



Istotna jest **umiejętność integrowania rodziców i skupiania ich wokół realizacji wspólnych celów**. Rodzice mogą zostać włączeni do współrealizacji zadań edukacyjnych (pomagać w organizacji uroczystości i wybieczek, występować w roli ekspertów). W trudnych sytuacjach możliwe jest wtedy wspólne zastanawianie się nad przyczynami problemu i szukanie sposobu rozwiązania.

6.2. ZASADY POZYTYWNEJ WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI

Ważne, aby w trakcie wzajemnych kontaktów podkreślać pozytywne nastawienie, pozytywną wizję dziecka i edukacji, a także ważność odpowiedzialności, inicjatywy, optymalnego zaangażowania i myślenia o przyszłości dziecka. Poniżej przedstawiono schemat przygotowania i realizacji spotkania, który pozwala na budowanie pozytywnych, życzliwych relacji i stworzenie efektywnej współpracy.

Przygotowanie spotkania

Nauczyciel przed zebraniem powinien:

- określić, jaki cel chce osiągnąć i jakie ma oczekiwania wobec rodziców;
- przemyśleć formę i treść rozmowy, dobierając odpowiednio miejsce i czas;
- przygotować się pod względem merytorycznym i organizacyjnym (proponując plan działań).

Spotkanie

Podczas spotkań z rodzicami należy zwrócić uwagę na wymienione poniżej kwestie.

- Budowanie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa – warto podkreślać mocne strony uczennicy lub ucznia, nie tylko trudności i problemy (słuchanie tylko złych opinii o dziecku wywołuje frustrację i częstą bezradność, co może skutkować unikaniem rozmów przez rodziców lub wzbudzeniem ich wrogości albo agresji).
- Tworzenie atmosfery, która ma sprawić, że uczestniczący czują się ważni i kompetentni jako rodzice:
 - słuchanie, dawanie szansy rodzicom wypowiedzenia swojej opinii;
 - pozwalanie na zadawanie pytań, wyrażanie wątpliwości;
 - docenienie wysiłków rodziców.
- Traktowanie trudności i problemów jako wspólnych wyzwań. Tworzenie okazji, aby rodzice sami mogli czynnie uczestniczyć w poszukiwaniu rozwiązań:
 - jednoznaczne określanie oczekiwań względem pod adresem uczennicy lub ucznia i rodzica;
 - koncentrowanie się na aktualnym problemie;
 - wspólnie starania o wypracowanie konstruktywnego i realistycznego planu działań rodziców i nauczyciela.
- Posługiwanie się językiem zrozumiałym dla rodziców niezwiązanych zawodowo z edukacją. Nauczyciel powinien unikać w rozmowach z rodzicami:
 - pouczania, niedopuszczania ich do głosu;
 - toczenia sporów, atakowania i przekraczania granic kulturalnego zachowania;
 - generalizowania, negatywnego osądzania, interpretowania i wyrokowania;
 - bagatelizowania, poruszania nieistotnych zagadnień.

REFLEKSJA końcowa

Podsumowaniem spotkania może być refleksja, która wyznacza kolejne działania. Może być ukierunkowana pytaniami:

1. *Co udało mi się zrealizować?*
2. *Jak przebiegała rozmowa? Co stanowiło utrudnienie, a co wsparcie?*
3. *Jakie podjęliśmy wspólne pozytywne działania, plany, zobowiązania na przyszłość? Gdzie szukać dodatkowej pomocy?*

Nawiązanie i podtrzymywanie pozytywnej i optymalnej współpracy umożliwia lepsze poznanie środowiska dziecka oraz wielowymiarową diagnozę zachowania dziecka (w szkole i w domu). Istotne, aby przeważały kontakty stałe, bezpośrednie, dobrowolne, mające charakter otwartej rozmowy. Cechą, która pomaga nauczycielowi w komunikacji z rodzicami i pozytywnym przeformułowaniu problemów, jest asertywność.

Możliwe problemy między rodzicami a nauczycielem w trakcie wspólnych kontaktów

W trakcie wspólnych kontaktów między rodzicami a nauczycielem mogą pojawić się **różnorodne trudności**, a w szczególności:

- brak zainteresowania rodziców współpracą ze szkołą; niepodejmowanie współpracy, a nawet ostentacyjnie okazywana obojętność lub niechęć; nauczyciel może poczuć się lekceważony, niedoceniony, pozbawiony pomocy, a efektem może być brak wiary, że rozmowa coś zmieni;
- obarczanie wyłączną odpowiedzialnością za wychowanie dzieci albo tylko nauczycieli, albo tylko rodziców, niedocenywanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły;
- zaniedbywanie spraw dziecka wynikające z dysfunkcjonalności rodziny, specyfiki stylu życia;
- nadopiekuńczość, perfekcjonizm, roszczeniowość i przesadnie wygórowane wymagania rodziców; brak realizmu w ocenie uzdolnień i możliwości dziecka;
- presja czasowa;
- zbyt mała oferta współpracy i przypadkowość spotkań i działań, ukierunkowanie ich jedynie na rozmowy o niepowodzeniach, trudnościach, problemach;
- wrogość, agresja i kłótniowość lub bezradność.

Negatywne postawy rodziców wobec szkoły mogą wynikać z traktowania drugiej strony jako konkurentów, a nie partnerów; z odmiennych pryncypiów wychowawczych, złych osobistych wspomnień z pobytu w szkole lub negatywnych doświadczeń z innymi nauczycielami; ze stereotypów. Może to też być powodowane ogólną biernością, licznymi obowiązkami zawodowymi lub roszczeniowością rodziców.



Damy radę się nauczyć!

Asertywność

Asertywne zachowanie umożliwia wyrażanie własnych uczuć i opinii, przy poszanowaniu praw innych osób. Jest aktywnym działaniem, które pozwala każdej stronie osiągnąć korzyści adekwatne do sytuacji (Alberti, Emmons, 2006; Król-Fijewska, 1991). Charakteryzuje postawę akceptacji, szacunku do siebie i innych. Asertywność wiąże się z wysoką samooceną, stanowczością i pewnością, łączy się z umiejętnościami: określania swoich potrzeb, odmawiania w sposób nieraniący innych, stosowania i przyjmowania krytyki, formułowania ocen. Osoby asertywne łatwiej komunikują się z innymi, kontrolują też własne emocje, nie poddają się naciskom i manipulacjom. Lepiej negocjują wybór najlepszych rozwiązań problemów. Poniżej przedstawiono ogólne wskazania umożliwiające ćwiczenie tej postawy.

1. Doceń siebie!
2. Ustal swoje priorytety i granice.
3. Masz prawo mieć odmienne zdanie.
4. Kontroluj emocje.
5. Nie spiesz się.
6. Negocjuj.

Zeskanuj kod QR i poznaj wskazówki umożliwiające rozwijanie asertywności.



7. MONITORING EDUKACYJNY I POZYTYWNA ANALIZA OSIĄGNIĘĆ UCZENNICY I UCZNIA

REFLEKSJA na początek

1. W jaki sposób opisuję swoje uczennice i swoich uczniów? Jakie mają zdolności i sukcesy?
2. Czym moje uczennice i moi uczniowie są zaciekawieni?
3. Jak wyglądały zajęcia, z których byłam / byłem najbardziej dumna / dumny?

Odniesienie do założeń *Programu* pozwala także na weryfikację skuteczności realizacji jego celów (Kapcia, Kulesza, Rudnik, 2012). Przyjęte podstawy koncepcyjne oraz standardy pozytywności, optymalności, równoważenia i perspektywności kierunkują badanie efektywności na dwa obszary:

- **odkrywanie zdolności uczennicy lub ucznia** – obejmuje wstępną i bieżącą obserwację potencjału dziecka, jego zdolności i możliwości;
- **monitoring edukacyjny** – dotyczy pozytywnej analizy osiągnięć uczennicy lub ucznia i celów edukacyjnych *Programu* oraz refleksji nad nauczaniem podejmowanej przez nauczyciela.

7.1. ODKRYWANIE ZDOLNOŚCI UCZENNICY LUB UCZNIA

Uczennice i uczniowie w klasie 1. mają już różnorodne doświadczenia edukacyjne, wiedzę osobistą, a także różne oczekiwania wobec szkoły. Aby adekwatnie dostosować cele, metody i formy pracy, nauczyciel powinien w początkowych miesiącach poświęcić czas na wstępną obserwację dzieci w trakcie sytuacji zadaniowych, interakcji z rówieśnikami i rówieśnikami, na analizę zdolności dzieci, sposobu ich reagowania, możliwości, tempa i stylu pracy oraz form odnoszenia się do siebie.

Potencjał i zdolności

U podstaw pozytywnej diagnozy leży teza, że wskutek zróżnicowanego rozwoju (obejmującego potencjał biologiczny i indywidualne doświadczenia) każde dziecko może wykazywać zdolności w innych dziedzinach. Tymczasem obserwacja najczęściej realizowanej praktyki edukacyjnej przekonuje, że część uczennic i uczniów w czasie nauki w szkole bezpowrotnie traci możliwość rozwoju i aktualizowania zdolności, możliwości, zainteresowań i pasji. Rzetelnej diagnozie „umykają” dzieci zdolne, a także te, które mają wysokie kompetencje społeczne czy artystyczne. Dlatego w *Programie* punktem odniesienia będą te teorie i poszczególne metody diagnostyczne, które w sposób bardziej wielowymiarowy opisują dziecko, zwracają uwagę na jego sukcesy i możliwości, analizują predyspozycje i indywidualne ścieżki rozwoju – np. model diagnozy *Projektu Spectrum* autorstwa badaczy związanych z teorią inteligencji wielorakich.

Zgodnie z powyższymi ideami można wymienić pięć podstawowych cech podejścia *Programu* do odkrywania zdolności dzieci:

- nastawienie na analizę mocnych stron dziecka, jego możliwości;
- określanie zdolności w wielu sferach aktywności dziecka (por. dziedziny związane z tzw. inteligencjami wielorakimi);
- powiązanie oceniania z realnymi działaniami uczennic i uczniów;
- zacieranie granic między programem nauczania a ocenianiem – ten sposób umożliwia także obserwowanie dynamiki rozwoju poszczególnych obszarów zdolności i kompetencji dzieci oraz elastyczność i niestereotypowość w podejściu do materiałów, a w ten sposób dodatkowo diagnozuje kreatywność uczniów; z drugiej strony – umożliwia realizację celów edukacyjnych założonych na pierwszym etapie;
- włączenie stylów pracy w proces oceny aktywności dziecka.

Strategie diagnozy początkowej

H. Gardner uważa, że testy typu „papier–olówek” mierzą niewielką część możliwości jednostki, a pochodną takiej perspektywy może być nastawienie nauczyciela na jedynie ilościowy efekt. Standardowe narzędzia, będące klasycznymi miarami osiągnięć człowieka, oceniają jedynie wąski zakres zdolności poznawczych. Szczególnie często jest też wyrażany przez pedagogów i psychologów pogląd o nieadekwatności zadań umieszczanych w testach do autentycznych sytuacji, które występują w prawdziwym życiu. H. Gardner (2002) proponuje narzędzia oceny „**sprawiedliwe wobec (wielorakich) inteligencji**” (*intelligence-fair*). Określanie poziomu konkretnej zdolności powinno wymagać wykorzystania materiałów i sytuacji, z którymi dana inteligencja odpowiada, a D. Lazear (1991, s. 170) takie zestawy materiałów i środków nazywa „**wyzwalaczami inteligencji**”. Zalecana przez H. Gardnera **ocena w kontekście** wiąże się ze stworzeniem dziecku takich sytuacji, w których mogłoby ono działać w sferze związanej z określoną inteligencją, z wykreowaniem takiego środowiska (materialnego i zadaniowo-problemowego), które uruchamiałyby odpowiedzi i reakcje wchodzące w zakres danego typu inteligencji. W praktyce edukacyjnej wymaga to jedynie zastanowienia się nad celem poszczególnych sytuacji i tworzenia ich z perspektywy oceny wielorakich inteligencji.

Zeskanuj kod QR i poznaj kategorie możliwych aspektów i stylów pracy dziecka.



Nieformalne ocenianie pozwala nauczycielom obserwować zachowania dziecka w różnych sytuacjach. Przy czym należy pamiętać, że każda diagnoza **jest dokonywana na konkretnym etapie życia, nie może być więc traktowana jako statyczna, stała** – powinna być to **ocena dynamiczna, ewoluująca, zmieniająca się wraz z dorastaniem i rozwojem jednostki. Nie może być też stygmatyzującą etykietą, ograniczającą możliwości rozwoju uczennicy i uczniów.** Ważne, aby rozumieć, że wspieranie konkretnych zdolności nie oznacza ograniczania doświadczeń uczennicy i uczniów w innych zakresach, a dzieci powinny być zachęcane przez nauczycieli do podejmowania aktywności także w obszarach, w których czują się mniej komfortowo.

Ciekawego

Pułapki diagnozy. Efekt halo (efekt aureoli)

To powszechny efekt związany z pierwszym wrażeniem, jakie może zrobić na nauczycielu uczennica lub uczeń. Polega on na tym, że każde kolejne opinie i spostrzeżenia nauczyciel będzie uzgadniał z pierwszą oceną. Jeżeli jest ona pozytywna – będzie miał tendencje do niezauważania lub tłumaczenia negatywnych zachowań dziecka. I na odwrót – wstępne niekorzystne wrażenie, które odniósł nauczyciel, może doprowadzić do gorszego oceniania postępów dziecka, ignorowania jego wysiłków, stałego etykietowania w taki sposób, aby potwierdziła się owa pierwsza ocena. **Mając świadomość tego zjawiska, starajmy się je zauważać i kontrolować.**

Ważną rolę w diagnozie odgrywają informacje zaczerpnięte od rodziców. To oni spędzają najwięcej czasu z dzieckiem i widzą je w naturalnych, wolnych od stresu sytuacjach. Dysponują też wiedzą dotyczącą dotychczasowego rozwoju dziecka, stanu jego zdrowia, dominującego rodzaju emocji, zainteresowań, przeżywania sukcesów i porażek, pewności siebie, stosunku do rywalizacji i współdziałania, stawiania sobie celów oraz sposobów ich realizacji, czasu poświęconego na odrabianie prac domowych, ulubionych zabaw oraz doświadczeń związanych z radzeniem sobie w nowych sytuacjach. Informacje te pomagają zrozumieć reakcje uczennicy lub ucznia.

Odkrywanie zdolności wiąże się z próbą odnalezienia podstaw gwarantujących przyszłe sukcesy dziecka, umożliwia zmianę podejścia edukacyjnego z ujednocniającego i uśredniającego w kierunku dostrzegania i afirmowania uzdolnień, a także odkrywania w każdym dziecku jego indywidualności i unikalności. Skupia się na wczesnym rozpoznaniu tego, co w nim niepowtarzalne, na czym można budować jego późniejszą edukację. Może być cenną wskazówką dla nauczyciela.

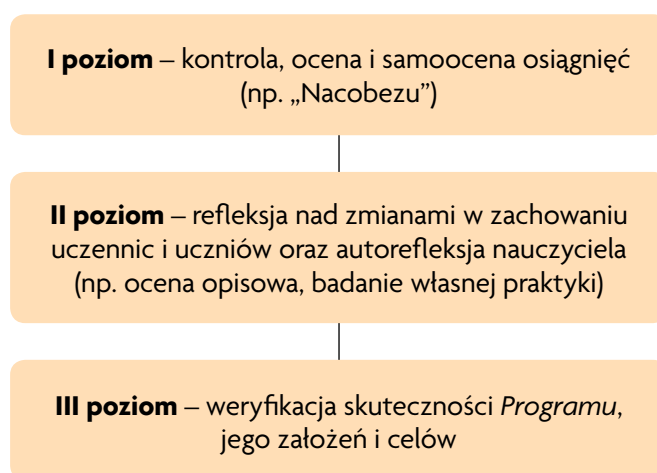
7.2. MONITORING EDUKACYJNY

W zakresie monitoringu *Program* odnosi się do opisanych obszarów i poziomów przyjętych celów edukacyjnych. Założono, że na ewaluację będą się składać następujące elementy:

1. **Kontrola, ocena i samoocena osiągnięć uczennicy lub ucznia** – najbardziej podstawowa diagnoza, związana z codzienną pracą nauczyciela będzie dotyczyć **realizacji konkretnych celów i zadań** wyrażających się poprzez konkretne umiejętności, wiedzę oraz postawy uczennicy i uczniów. Przyjmuje się, że będzie ona **wspomagana przez samoocenę dziecka** i podejmowana w odniesieniu do konkretnych zadań. Monitorowanie osiągnięć ma charakter indywidualny i jakościowy. Będzie też wpływać na bieżącą organizację i dobór treści oraz metod uczenia się.

2. Drugi poziom będzie wyznaczać **refleksja nad uczeniem się i nauczaniem**. Analiza ta podejmuje zagadnienie spełnienia określonych standardów w kontekście długofalowego rozwoju uczennicy i uczniów. Wykorzystuje informacje, jak przebiegał ten proces, jakie należy wprowadzić modyfikacje, co okazało się skuteczne, a także – jak kształtuje się metawiedza dzieci. Bezpośrednio **wpływa na planowanie uczenia w dłuższej perspektywie czasowej** i w odniesieniu do bardziej ogólnych celów. Będzie także najsilniej wiązać się z **samooceną nauczyciela, umiejętnością elastycznej modyfikacji sposobu uczenia**.

3. Najbardziej ogólnym poziomem będzie **weryfikacja skuteczności i wartości Programu w kontekście założonych standardów, celów, treści i metod w odniesieniu do wyzwań społecznych i przyszłych kompetencji ważnych dla jednostki**. Refleksja ta może pomóc w dopełnieniu i rekonstrukcji idei *Programu*, czyli jego modyfikacji w zależności od aktualnych potrzeb uczennicy i uczniów (indywidualnych i grupowych), od bieżącej sytuacji geopolitycznej, możliwości i zaplecza społeczno-ekonomiczno-kulturowego (zarówno nauczyciela, jak i środowiska, w którym on pracuje).



Schemat 13. Trzy poziomy monitoringu edukacyjnego (źródło: opracowanie własne).

7.2.1. KONTROLA, POZYTYWNA OCENA OSIĄGNIĘĆ I SAMOOCENA UCZENNICY LUB UCZNIA

Równoległe z przekształceniami teorii edukacyjnych, odejściem lub ewolucją tradycyjnej edukacji zmienia się podejście do oceniania. Tradycją polskiej pedagogiki jest wykorzystanie pojęcia „ocena” do określania końcowych efektów uczenia się. W związku z przyjętymi założeniami teoretycznymi i koncepcyjnymi *Program* rekomenduje, jako podstawowe, formy **diagnostycznej kontroli** oraz **oceny kształtującej**, monitorujące postępy rozwoju dziecka i polegające na **pozytywnej analizie**:

- **wielorakich osiągnięć dziecka** w kontekście jego możliwości – *Co dziecko wie i potrafi?*
- **warunków, sposobów i stylów uczenia się dziecka** podczas realizacji zadania – *W jaki sposób uczennica lub uczeń buduje swoją wiedzę?*
- **samooceny uczennicy lub ucznia i elementów jego metawiedzy o procesie uczenia się**, przyjmowania przez dzieci współodpowiedzialności za własne uczenie się – *Czego dziecko dowie się o sobie?, Co pomaga mu się uczyć?*
- **kierunków tworzonego wsparcia i określania przyszłych wyzwań** – *Jaki ma to wpływ na przyszłe zadania?*

Zgodnie z przyjętymi w *Programie* założeniami koncepcyjnymi proponuje się, aby **ocenianie uczennicy lub ucznia** było:

- **pozytywne** – zorientowane na zasoby / kompetencje dziecka, a nie na jego braki (wskazujące, co dziecko w wyniku uczenia się potrafi, umie, wie);
- **optymalizujące** – w odniesieniu do wielorakich możliwości dziecka;
- **zrównoważone** – wykorzystujące różne informacje i formy zbierania danych; obejmujące w równym stopniu wszystkie sfery rozwoju;
- **prospektywne** – stawiające uczennicom i uczniom zadania i wyzwania na przyszłość.

Pytania pomocne w monitorowaniu rozwoju uczennicy lub ucznia

Monitorowanie rozwoju dziecka powinno dać odpowiedzi na pytania dotyczące sfer:

- **rozwojowej i edukacyjnej**

- *Jaki jest zakres wiedzy uczennicy lub ucznia?*
- *Jaki jest stopień kształtowanych umiejętności?*

- **samooceny uczennicy lub ucznia**

- *Jaki jest wkład aktywności dziecka, jak ono ją ocenia?*
- *Co dziecko zrozumiało, co już potrafi?*
- *Jak dziecko kontroluje to, co robi?*
- *Jak dziecko ocenia innych?*

- **korekcyjnej**

- *Co uczennica lub uczeń robi dobrze, a co musi doskonalić?*

- **motywacyjnej**

- *Jak zachęcić uczennicę lub ucznia do dalszej aktywności?*
- *Co zmienić, aby zapewnić dziecku osiągnięcie sukcesu, zmotywować je do działania?*

7.2.2. ZASADY OCENIANIA

Kontrola uczenia się i ocena / analiza osiągnięć dziecka powinny łączyć się z zasadami tzw. **oceniań kształtującego**. Ma ono walory wspomagające uczenie się, nazywane jest też „oceniem pomagającym się uczyć”. Powiązane ze skutecznym planowaniem odnosi się do wszystkich kategorii osiągnięć. Koncentruje się na tym, w jaki sposób uczennice i uczniowie się uczą, wpływa na motywację, kieruje uwagę dziecka na kryteria właściwej realizacji zadania. Daje uczennicom i uczniom konstruktywne wskazówki, jak mogą poprawić swoje wyniki i w jaki sposób mogą się rozwijać, a stwarzając możliwość skutecznego działania, wspomaga pozytywną samoocenę i poczucie samoskuteczności.

Ocenianie kształtujące uwzględnia wskazane poniżej elementy.

Planowanie

Istotne, aby już na wstępnym etapie planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel rozstrzygnął: co, kiedy, w jaki sposób będzie z dzieckiem oceniał i omawiał, aby ten proces miał charakter wspomagający, motywujący, aby było to ocenianie pozytywne, wspierające, służące monitorowaniu rozwoju dziecka i doskonaleniu organizacji procesu edukacyjnego.

Plan opracowany przez nauczyciela powinien uwzględniać:

- informacje na temat postępów uczennic i uczniów oraz ocenę stopnia realizacji zamierzonych celów;
- wskaźniki i kryteria oceniania, które są znane uczennicy lub uczniowi (dziecko wie, co i w jaki sposób będzie oceniane, np. przez wykorzystanie strategii „Nacobezu” lub innych);
- określenie, w jaki sposób uczennice i uczniowie będą otrzymywać informację zwrotną, jaka będzie ich rola w sprawdzaniu własnych osiągnięć i jaką pomoc uzyskają w swojej dalszej nauce.

Nauczyciel elastycznie reaguje i modyfikuje plan w zależności od uzyskanych informacji na temat postępów dzieci.

Proces uczenia się

Uczennice, uczniowie i nauczyciel powinni koncentrować się nie na samym wyniku końcowym, a na sposobach uczenia się, dochodzenia do rozwiązania, zdobywać metawiedzę na temat tego, *jak się uczyć*.

Kompleksowość

Ocenianie kształtujące jest istotne podczas realizacji całego procesu dydaktycznego od planowania po ocenę osiągnięć. Nauczyciel, na bieżąco obserwując pracę uczennicy i uczniów, ocenia ich postępy i na tej podstawie planuje kolejne cele i modyfikuje już ustalone zadania. Ten proces stanowi też zasadniczą część codziennej pracy na lekcji, skłania nauczyciela i uczniów do refleksji, dialogu i podejmowania dalszych decyzji.

Pozytywność

Forma i wartość oceny ma wpływ na dziecko, na jego wiarę we własne siły i motywację. Informacje zwrotne kierowane do uczennicy lub ucznia powinny dotyczyć nie osoby, lecz rezultatów pracy. **Sformułowanie tych informacji musi się wiązać z dużym wycuciem, bowiem jak każde ocenianie jest nieobojętne emocjonalnie.**

Pozytywna kontrola i wynikająca z niej ocena, doceniająca wysiłki dziecka, jest:

- rozstrzygana zawsze na korzyść uczennicy lub ucznia;
- jasna, sprawiedliwa i jawna;
- wnikliwa i analityczna, związana z różnorodnymi metodami;
- a ponadto liczy się z oczekiwaniami i potrzebami uczennicy i uczniów – poznanie ich aspiracji sprzyja motywowaniu, stanowi też realizację zasady podmiotowości dziecka.

Podczas refleksji, a szczególnie podczas komunikowania ocen, dużej wagi nabiera dbanie o konstruktywność wypowiedzi przez nauczycieli. Można to osiągnąć, gdy oceny:

- dotyczą działania, wytworów, sposobu myślenia, idei (argumentów), a nie osoby;
- są odniesione do możliwości i postępów dziecka, nie stanowią skrótu; mają swoje podstawy;
- nie służą wykazaniu przewagi, ośmieszeniu, poniżeniu; nie są narzędziem służącym do społecznego wykluczenia uczennicy lub ucznia.

Motywacja

Ocenianie musi służyć motywowaniu uczennicy i uczniów do nauki. Dzieciom dostarcza się informacji zwrotnych i **konstruktywnych wskazówek** na temat tego, jak można eliminować błędy. **Wiedzy, jak mogą poprawić swoje wyniki i w jaki sposób mają się dalej rozwijać.** Ocenianie skupiające się na postępach i osiągnięciach, a nie na podkreślaniu niepowodzeń, zachęca uczennice i uczniów do uczenia się, daje im możliwość wyboru i ułatwia kierowanie własną nauką.

Samooceńa i „Nacobezu”

Ocenianie kształtujące kieruje uwagę uczennicy lub ucznia na kryteria osiągnięcia sukcesu (*Na co będę zwracać uwagę?* – tzw. „Nacobezu”), **wykorzystuje uczniowską zdolność do samooceny tak, by służyła ona refleksji i decydowaniu o własnej nauce.** Samodzielna uczennica lub samodzielny uczeń kształtuje swój proces uczenia się: zdobywa nowe umiejętności i wiedzę; zastanawia się nad tym, w jaki sposób to robi i jakie osiąga wyniki, oraz planuje dalsze etapy doskonalenia się. Pozytywna samoocena pozwala dziecku dokonać analizy:

- *Co już umiem?*
- *Nad czym muszę jeszcze popracować?*
- *Co muszę zmienić w swoim sposobie uczenia się?*
- *Jakie powinnam / powinienem przyjąć postanowienie na przyszłość?*

Nauczyciel zachęca do samooceny i wyposaża uczennicę lub ucznia w stosowne umiejętności. Aby uczenie się było bardziej efektywne, nauczyciel ustala z dziećmi, co i w jaki sposób chcą osiągnąć, a kryteria powinny być podane w języku zrozumiałym dla dziecka.

W podejściu konstruktywistycznym i kognitywistycznym podkreśla się też wartość metapoznania, niezbędnego dla regulowania procesu zdobywania wiedzy. To rodzaj refleksji nad własnymi procesami psychicznymi, który wyraża się umiejętnością planowania, kontrolowania i oceny aktywności poznawczej. Rozwijając swoją metawiedzę, uczennice i uczniowie samodzielnie uczą się tego, w jaki sposób zdobywać wiedzę, a razem jak przewyżczać i rozwiązywać problemy organizacyjne, merytoryczne i interpersonalne.

Innym rodzajem refleksji związanej z metapoznaniem, na który zwraca się uwagę w *Programie*, jest świadomość, że błędna odpowiedź nie jest porażką, a może stanowić ważny element uczenia się (może być bodźcem motywującym do bardziej zaangażowanej pracy). Zakłada się, że błędy stanowią naturalny element

uczenia się. Program przyjmuje też prawo dziecka do podejmowania prób, do popełniania błędów i ich korygowania, ponieważ uznaje je za sposób na dochodzenie do własnego rozwiązania, autonomicznego konstruowania wiedzy. Porażki uczennicy i uczniów nie powinny być więc traktowane jako wykluczające osiągnięcie sukcesu, wiążą się bowiem ze zdobywaniem doświadczenia, wynikają z cech procesu dydaktycznego. Ważny jest nie tylko wynik, lecz przede wszystkim strategia dojścia do niego, istotne, aby dziecko rozumiało i wiedziało, w jaki sposób doszło do danego rozwiązania, znało drogę, sposób.

Wielorakość

Ocenianie kształtujące można stosować na wszystkich polach objętych nauczaniem. Powinno ono mieć na celu umożliwienie każdemu dziecku osiągnięć na najwyższym dostępnym dla niego poziomie. Nauczyciel zauważa i docenia wszystkie osiągnięcia uczennicy i uczniów, odnoszące się do różnorodnych zakresów zdolności.

Umiejętności nauczyciela

Ocenianie (łącznie z obserwacją, analizą oraz interpretacją i pomocą dziecku) **należy traktować jako kluczową umiejętność dydaktyczną nauczyciela**. Istotne jest też zapoznanie rodziców ze specyfiką i możliwościami strategii oceniania kształtującego.

Dla dziecka bardzo ważne stają się systematyczność i jakość słownego / pisemnego komentarza stosowanego przez nauczyciela w czasie zajęć. Jego duża częstotliwość sprawia, że uczennica lub uczeń otrzymuje informację o swojej pracy i postępach na bieżąco, co ma znaczenie mobilizujące do dalszego działania. Nauczyciel jest w stanie w ten sposób budować w dziecku wiarę we własne siły, poczucie poznawczego bezpieczeństwa, a także motywować je do dalszej aktywności poznawczej.

7.2.3. REFLEKSJA NAD UCZENIEM SIĘ I NAUCZANIEM

Poziom drugi edukacyjnego monitoringu określa refleksja na temat celów nauczania i uczenia się, zawierająca się w pytaniach: *Po co się czegoś uczyć jako uczennica lub uczeń? i Po co tego uczyć jako nauczyciel?* Obejmuje głębszy namysł nad osiągniętymi zadaniami i wiedzą dziecka, a także nad relacjami w klasie w kontekście autorefleksji nauczyciela.

Analizując postępy w rozwoju uczennicy lub ucznia, nauczyciel gromadzi i przetwarza informacje dotyczące:

- **celów edukacyjnych** (wiedzy, umiejętności, sprawności, nawyków, postaw), w tym: ogólnych umiejętności w zakresie kompetencji kluczowych, ponadprzedmiotowych, interdyscyplinarnych (np. twórczości, myślenia krytycznego, relacji z drugą osobą);
- **zainteresowań, uzdolnień, możliwości**; ograniczeń i problemów, ich przyczyn i uwarunkowań;
- **zmian w zachowaniu**, ich kierunku i zakresu;
- **sposobów reagowania** w określonych sytuacjach;
- **zaangażowania** i stosunku uczennicy lub ucznia do podejmowania zadań i ich realizacji, funkcjonowania dziecka w różnych grupach społecznych;
- specyficznego, **charakterystycznego dla uczennicy lub ucznia sposobu myślenia i działania** będącego wynikiem indywidualnego sposobu zachowania się, zwłaszcza w sytuacjach nowych, trudnych.

Należy pamiętać także o kompleksowej ocenie przekrojowej, szczegółowe zmiany w wiedzy i zachowaniu uczennicy lub ucznia powinny bowiem zostać zauważone w perspektywie czasowej (np. efekty w trakcie działań metodą projektów). Ta informacja może być dokumentowana za pomocą kart obserwacji, teczek uczniowskich, zapisów w prowadzonym dzienniku. Kończącą ocenę rezultatów pracy uczennicy lub ucznia może stanowić **całościowa ocena opisowa**. Może ona być ustną lub pisemną informacją wyrażoną w formie syntetycznego, zwięzłego komentarza dotyczącego najważniejszych osiągnięć, ich uwarunkowań i zmian, a także zaleceń dydaktyczno-wychowawczych.

Pytania pomocne w przekrojowej refleksji na temat uczennicy lub ucznia

Przekrojącą refleksję na temat uczenia się i nauczania można ukierunkować na następujące strefy:

- **rozwojową**:
– *Czy następują zmiany w zachowaniu uczennicy lub ucznia?*

– W jakim kierunku zmiernają zmiany?

– Jaki jest zakres zmian?

– Jakie jest tempo i dynamika zmian?

• **samooceny ucznia:**

– Jak uczennica lub uczeń ocenia zmiany?

• **korekcyjną:**

– Co dziecko w działaniu powinno ulepszyć, zmienić, czego zaniechać, z czego zrezygnować?

• **motywacyjną:**

– Co zmienić w procesie uczenia się i nauczania, aby zapewnić osiągnięcie sukcesu, zmotywować uczennicę lub ucznia do działania?

• **dydaktyczną i edukacyjną:**

– Czy czas na opanowanie wiadomości i kształtowanie umiejętności jest wystarczający?

– Czy wymagania stawiane uczennicy lub uczniowi nie są zbyt wysokie lub zbyt niskie?

– Czy działania uczennicy lub ucznia w zakresie uczenia się zmiernają we właściwym kierunku?

Przejście na drugi poziom refleksji odnosi się też do umiejętności autorefleksyjnych nauczyciela. Nauczyciel staje się badaczem głęboko analizującym sytuacje powstałe podczas zajęć. Nawiązując do użytecznego narzędzia, jakim jest *Kwestionariusz zdarzeń krytycznych* D. Trippa (*The Critical Incident Questionnaire*; za: Brookfield, 1995, s. 115), należy zwrócić uwagę na momenty największego zaangażowania nauczyciela (sytuacje, które uznał on za najbardziej pomocne, wspierające lub odwrotnie – zdarzenia, które najbardziej go zdziwiły lub zakłopotaly, np. brak zaangażowania dzieci w trakcie zajęć). Ich obecność może sugerować występowanie motywów, które oficjalnie mogą zostać niezauważone, pominięte w standardowej ocenie zajęć. Samoświadomy nauczyciel poszukuje odpowiedzi na pytania: *Co robię jako nauczyciel?* (autodiagnoza), *Jak to robię?* (autorefleksja), *Co osiągam?* (autoocena), *Co mogę lub muszę zmienić w swoim praktycznym działaniu?* (autokorekta).

Pytania pomocne w autorefleksji nauczyciela

– Jakie było znaczenie danej sytuacji dla mnie oraz dla uczennicy i uczniów?

– Czy można było postąpić inaczej?

– Czy można na tę sytuację spojrzeć z innej strony?

– Co by było, gdybym postąpiła / postąpił inaczej (np. odwrotnie)?

– Czego nauczyło mnie to doświadczenie?

– Czy miałam / miałem podobne doświadczenie, czy spotkałam / spotkałem się z podobnym przypadkiem?

– Czego nowego dowiedziałam / dowiedziałem się o sobie oraz o uczennicach i uczniach?

– Jakie były przyczyny i uzasadnienie danej sytuacji?

– Jakie mogą być konsekwencje tej sytuacji?

7.2.4. WERYFIKACJA SKUTECZNOŚCI PROGRAMU

Obejmuje ona przede wszystkim przygotowanie uczennicy lub ucznia do dalszego uczenia się, perspektywicznego stawiania sobie celów, odniesienia do wyróżnionych kategorii kluczowych kompetencji – dbania o zdrowie i bezpieczeństwo; wyrażania mądrości i odpowiedzialności; bliskości i wrażliwości społecznej (kompetencje miękkie i kulturowe); podejmowania kreatywnych celów. Istotą badania efektów i znaczenia nauczania jest *refleksyjna analiza* problemów w trakcie całego etapu szkolnego (Dylak, 1996). Rozpoczyna się ona zauważeniem problemu, potrzeby, usterki i próbą zmiany (pomysłem, modyfikacją) przechodzącymi w refleksję, w której określa się konsekwencje wynikające z przyjęcia każdej podjętej próby. Następnym etapem jest uważne wdrażanie (implementacja) i rejestrowanie zmiany, a wreszcie weryfikacja – ewaluacja i ewentualna modyfikacja projektu lub tworzenie nowych propozycji. Ten poziom analizy zawiera także ocenę własnych zdolności z perspektywy założeń *Programu*. Rozpatrywanie doświadczeń edukacyjnych w szerszej perspektywie zmiany społecznej w celu pogłębiania ich rozumienia jest warunkiem krytycznego osądu i profesjonalnej samorefleksji nauczyciela. Tego typu autorefleksja stanowi sferę nadrzędną i integrującą, umożliwiającą zrównoważoną i prospektywną ocenę efektów *Programu*.

7.2.5. METODY I NARZĘDZIA SŁUŻĄCE GROMADZENIU INFORMACJI

Narzędzia służące gromadzeniu informacji o uczniu

Częstym czynnikiem hamującym skuteczność edukacji jest **presja efektywności** – zorientowanie jej na „produkt”, ściśle mierzalny „wynik” – kompetencje, umiejętności, a nie na „proces”, w którym nacisk kładzie się na aspekty motywacyjne i aktywność dziecka w konstruowaniu jego rozumienia świata. Wykorzystywanie testów jako podstawy (bądź jedyne go wskaźnika) oceny osiągnięć dziecka nie jest w stanie zmierzyć np. poziomu kompetencji miękkich ani jego samodzielności, mądrości, odpowiedzialności, kreatywnego czy krytycznego myślenia.

W procesie monitorowania edukacyjnego istotne więc staje się różnicowanie i równoważenie sposobów gromadzenia informacji. Powinno ono dostarczyć nauczycielowi optymalnie wielu danych, pozwalających wszechstronnie ocenić postępy oraz rozwój uczennicy i ucznia w formie oceny opisowej. Forma badań powinna być uzależniona od poziomu rozwoju dziecka i może wykorzystywać **materiał słowny** (rozmowa), **graficzny** (test pisemny), **ikonograficzny** (rysunek) lub **ruchowy** (nagrania multimedialne). Do celów dokumentacyjnych mogą służyć:

- notatki z obserwacji uczennic i uczniów,
- analizy prac wykonanych przez dzieci (portfolio, processfolio), ukazujących rozwojowy aspekt uzdolnień – ich zmienność w czasie; polegają one na gromadzeniu prac dzieci obrazujących ich postępy w uzdolnieniach;
- zadania praktyczne dzieci, np. efekty zadań „**sprawiedliwych wobec (wielorakich) inteligencji**”,
- notatki z rozmów,
- testy sprawdzające,
- ankiety i narzędzia socjometryczne.

ś ciekawego

Cechy dobrej obserwacji

Dobra obserwacja ma następujące cechy: **celowość, dyskretność, obiektywizm, planowość, dokładność opisu, selektywność.**

- Uświadom sobie, po co są ci potrzebne informacje o uczennicy lub uczniu.
- Przeprowadzaj obserwację tak, aby dziecko czuło się komfortowo.
- Staraj się analizować informacje bez zniekształceń, bez wstępnej interpretacji czy uprzedzeń.

Wyznacz sobie plan i zakres informacji / sytuacji.

- Rejestruj rzetelnie i nie odkładaj zapisu, wykaż się spostrzegawczością i pamięcią, nie notuj ogólnikowo.
- Zastanów się, które fakty są istotne, a które poboczne.

Co można analizować w sytuacjach szkolnych?

- Indywidualne rozmowy z dzieckiem, rodzicami / opiekunami (dotyczące: stanu zdrowia dziecka, zmian w jego zachowaniu; relacji z osobami dorosłymi i rówieśnikami; sukcesów i trudności; motywacji do uczenia; preferowanych sposobów uczenia się w domu; nastroju; zainteresowań; spędzania wolnego czasu; stosowanego systemu nagród i kar).
- Dokumenty udostępnione szkole za zgodą rodzica, np. orzeczenia i opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych, dokumenty medyczne (np. zalecenia lekarzy).
- Dokumenty dydaktyczne i szkolne, np.: sprawdziany, dzienniki zajęć, dzienniki zajęć pozalekcyjnych, frekwencję, notatki o incydentalnych wydarzeniach z udziałem dziecka lub o kontaktach nauczycieli z rodzicami.
- Rozmowy z innymi nauczycielami pracującymi z dzieckiem, specjalistami (np. na temat skuteczności wdrożonych dostosowań i efektywności fachowych form udzielanej pomocy).
- Rozmowy z innymi osobami – w zależności od problemów uczennicy lub ucznia, np. kuratorami sądowymi, pracownikami socjalnymi, przedstawicielami policji.
- Badania socjometryczne – np. techniki: J.L. Moreno, *Zgadnij kto*, szeregowania rangowego.
- Prace uczennic i uczniów, np. rysunki, prace konstrukcyjne, teksty tworzone swobodnie, testy diagnostyki rysunkowej (np. rysunek rodziny, ekomapa).

„Nacobezu” – Na co będę zwracać uwagę

Sprawdzanie metodą „Nacobezu” ma uzmysłwić, **czego dokładnie uczennica lub uczeń ma się nauczyć, co ma umieć, czego nauczyciel będzie wymagał**. To sformułowane w pierwszej osobie komunikaty odnoszące się do konkretnych umiejętności i fragmentów wiedzy.

Podczas formułowania „Nacobezu” najważniejsze jest, aby zadawać sobie właściwe pytania. Te, które naprowadzają na „Nacobezu”, służą ukonkretnieniu osiągnięć (wiedzy, umiejętności, postaw) i nadaniu im osobistego znaczenia, a także prorozwojowego ukierunkowania. Łączy się to z informacją zwrotną – uczennica lub uczeń np. zgłasza, czego nie rozumie, a nauczyciel informuje, co jest istotne w kontekście realizowanych celów. Także rodzice mogą być dzięki tej metodzie kompleksowo poinformowani, co osiągnęły ich dzieci (co potrafią, co wiedzą).

„Nacobezu” może być tworzone:

- **w sposób wizualny** – np. metodą świateł drogowych – kolory oznaczają stopień opanowania materiału (kolor zielony – umiem, potrafię, wiem, rozumiem; kolor żółty – mam wątpliwości, czegoś mi brakuje, mam pytania, nie jestem pewna / pewien, czy dobrze rozumiem; kolor czerwony – nie wiem, nie potrafię, nie umiem, nie rozumiem);
- **w sposób werbalny** – np. poprzez zapisywanie lub wypowiadanie podstawowych zdań podsumowujących (*Już potrafię..., Muszę popracować nad... / nie rozumiem...*), poszerzone o kontekst analizy praktycznego zastosowania ważny w rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym, np.:
 - *Dziś nauczyłam / nauczyłem się...*
 - *Do czego mi się to przyda?*
 - *Do czego to zastosuję?*
 - *Co mnie zdziwiło?*
 - *Czego chciałabym / chciałbym dowiedzieć się jeszcze o...?*

Ważne, aby pod koniec lekcji dzieci były świadome, co osiągnęły, a co im się nie udało, zaś nauczyciel otrzymał informację od uczennicy i uczniów, z czym jeszcze mają kłopot.

Kryteria poprawności sformułowań metody „Nacobezu”

1. Czy traktują o ważnych kwestiach dla danego tematu?
2. Czy nie są zbyt szczegółowe?
3. Czy są sformułowane językiem jasnym dla uczennicy i ucznia?
4. Czy nie zawierają nazbyt trudnych pojęć, słów, sformułowań?

Zakończenie

Nauczyciel – badacz własnej praktyki edukacyjnej

Zgodnie z założeniami koncepcyjnymi ostatnie strony *Programu* powinny zostać poświęcone na refleksję nauczyciela dotyczącą konkretnych sytuacji edukacyjnych i perspektywicznych celów rozwoju. Należy bowiem zaznaczyć, że zawód nauczyciela, szczególnie małych dzieci, daje wiele satysfakcji, pozytywnych doświadczeń, a osoba nauczyciela Mistrza, pierwszego wychowawcy może stać się kluczowa dla rozwoju osobowości dzieci i często pozostaje na długo w ich pamięci. Wielu nauczycieli odczuwa jednocześnie satysfakcję i zmęczenie, radość i stres. Zgodnie z ideą *Programu*, który ma być narzędziem i inspiracją do doskonalenia praktyki nauczyciela, na zakończenie przedstawiono propozycje kreatywnego analizowania i doskonalenia swojej zawodowej działalności. W *Programie* rekomenduje się więc poniższe działania.

1. Planowanie zadań i form ich realizacji – z uwzględnieniem pozytywności, optymalności, równoważenia i perspektywności swoich działań.

2. Zapisywanie notatek po konkretnych zdarzeniach – formalne dokumentowanie i refleksja na temat tzw. zdarzeń krytycznych (Tripp, 1996), ważnych dla nauczyciela (szczegółowy opis zdarzenia, uczestników i świadków zdarzenia, kolejność faktów, towarzyszące emocje; opis kontekstu oraz wykorzystane materiały i dokumenty (np. rozporządzenia); propozycje udoskonalenia działania. Notatki mogą pomóc zapamiętać, ale też spojrzeć z dystansem na sytuacje problemowe, rozważyć wszystkie możliwości ich rozwiązania.

3. Notowanie własnych myśli i refleksji na temat zdarzeń edukacyjnych – *Program* zakłada, że nauczyciel jest kompetentnym podmiotem, którego obserwacje, myśli i sugestie powinny doskonalić nauczanie edukacji wczesnoszkolnej. Jest to także przykład strategii *design thinking*, w której nauczyciel nie tylko wykorzystuje *Program*, lecz jest też jego twórcą. Mając to na uwadze, poniżej zaproponowano ogólne pytania i kierunki działań, które każdy nauczyciel może wykorzystać w czasie pozytywnej refleksji na temat swojego sposobu nauczania.

REFLEKSJA końcowa

1. Jaki klimat stworzyłam / stworzyłem w klasie? Czego wymagałam / wymagałem od uczennic i uczniów? W jaki sposób wspierałam / wspierałem ich samodzielność i odpowiedzialność?

2. Jakie mogę podjąć starania, aby dzieci jeszcze bardziej angażowały się w działanie?

3. Jakie problemy wychowawcze stanowiły dla mnie największe wyzwanie?

4. Czy chciałabym / chciałbym wprowadzić jakieś zmiany w zajęciach lub *Programie*? Jakie byłyby konsekwencje takiej zmiany?

Bibliografia i polecana literatura uzupełniająca

Alberti, R., Emmons, M. (2006). *Asertywność. Sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*. Gdańsk: GWP

Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii

Aron, E.N. (2021). *Wysoko wrażliwi*. Łódź: Wydawnictwo Feeria

Bakhshi, H., Downing, J.M., Osborne, M.A., i Schneider, P. (2017). Raport *Future of skills. Employment in 2030*, Londyn: Pearson and Nesta, https://media.nesta.org.uk/documents/the_future_of_skills_employment_in_2030_0.pdf [dostęp: 15.12.2022]

Balachowicz, J., Sikorska, J., Krauze-Sikorska, H. (2020). *Jak uczy się dziecko?* W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.). *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM

Balachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2009). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wyd. APS

Bąbel, P., Wiśniak, M. (2008). *Jak uczyć, żeby nauczyć*. Warszawa: WSiP

Bąbel, P., Wiśniak, M. (2015). *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć?*. Sopot: GWP

Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls

Bernacka-Langier, A., Dąbrowa, E., Pawlic-Rafałowska, E., Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (2011). *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń

Boyce, W.T. (2019). *Dziecko orchidea czy mlecz. Jak wspierać wrażliwe dzieci*. Warszawa: Czarna Owca

Bruner, J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN

Bruner, J.S. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas

Brzezińska, A.I., Appelt, K. (2013). *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, Forum Oświatowe, 2(49)

Budzyński, M. (2015). *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca relacje wzajemnie uczące w środowisku. Nauczyciele – uczniowie – rodzice*. W: G. Mazurkiewicz (red.). *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*. Warszawa-Kraków: Wyd. UJ

Cackowska, M. (1994). *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*. „Życie Szkoły”, 4/1994, s. 195–202

Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wyd. Zysk i Ska

Christ, M. (2015). *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej: ujęcie z perspektywy międzyludzkich różnic w zakresie zdolności kierunkowych*. Katowice: Wyd. UŚ

Cole, M. (1995). *Strefa najbliższego rozwoju. Tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.). *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i Ska

Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K. (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: ORE

Czaja-Chudyba, I. (2009). *Jak rozwijać zdolności dziecka?* Warszawa: WSiP

Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP

Czaja-Chudyba, I. (2010, 2011). *Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci – scenariusze zajęć dla klasy 2 i 3*. Warszawa: WSiP

Czaja-Chudyba, I. (2020). *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*. Łódź: Wyd. UŁ

- Czaja-Chudyba, I., Went, W. (2009). *Twórczo odkrywam świat – Program rozwijania twórczego myślenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Nowy Sącz: MCDN.
- Czapiński, J. (2019) (red.). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN
- Dąbrowski, M. (2008). *Pozwólmy dzieciom myśleć*. Warszawa: CKE
- de Bono, E. (2008a). *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom*. Gliwice: Helion
- de Bono, E. (2008b). *Sześć kapeluszy myślowych*. Gliwice: Helion
- Duch, W. (2013). *Mózgi i Edukacja: W Stronę Fenomeniki Neurokognitywnej, Informatyka w Edukacji*, 5–7 lipca, Toruń
- Dylak, S. (1996). *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwój koncepcji. Rocznik Pedagogiczny*, 16.
- Eby J.W., Smutny J.F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP
- Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking for Children*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking
- Elwich, B., Łagodźka A., Piłat R., (1998). *Filozofia dla dzieci: informacje o programie*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji
- Filipiak, E. (2012). *Rozwój zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP
- Filipiak, E. (2015) (red.). *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: ArtStudio
- Fisher, R. (1999). *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa: WSiP
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina
- Gardner, H. (2009). *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: Wyd. MT Biznes
- Gołębniak, B. (2002) (red.). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP
- Gordon, T. (1994). *Wychowanie bez porażek*. Warszawa: PAX
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN
- Hanson, R. (2016). *Szczęśliwy mózg. Wykorzystaj odkrycia neuropsychologii, by zmienić swoje życie*. Sopot: GWP
- Hanson, R., Hanson, F. (2018). *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju siły i szczęścia*. Gdańsk: GWP
- Helm, J.H., Katz, L.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: CODN
- Howard-Jones, P. (2011). *Neuronauka i edukacja: przegląd interwencji i podejść edukacyjnych korzystających z osiągnięć neuronauki*. Centrum Kopernika Badań Interdyscyplinarnych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie; BabyLab, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, <https://osf.io/9yf8k> [dostęp 15.12.2022]
- Junik, W. (2011) (red.). *Resilience: teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Parpamedia
- Kahneman, D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina
- Kalinowska, A. (2010a). *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków: Impuls
- Kalinowska, A. (2010b). *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa: CKE
- Kapcia, A., Kulesza, D., Rudnik J. (2012). *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*. Warszawa: ORE
- Klimowicz, A. (2010). *Jak pracować metodą projektów w szkole? Poradnik dla uczestników Projektu Akademia Przyszłości*. Warszawa: WSiP

- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wyd. UW-M
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP
- Klus-Stańska, D., Bronk, D., Malenda, A. (2011) (red.). *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa: Żak
- Klus-Stańska, D., Szczepska-Pustkowska, M. (2009) (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAIp
- Komorowska, H. (1999). *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP
- Kopaczyńska, I. (2004). *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków: Impuls
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M. (2020) (red.). *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM
- Kretschmann, R. (2004). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: GWP
- Król-Fijewska, M. (1991). *Trening asertywności. Scenariusz i wykłady*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, PTP
- Kruszewski, K. (2002) (red.). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN
- Kujawiński, J. (1998). *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Grafpunkt
- Lazear, D. (1991). *Seven ways of teaching*. Palatine, Illinois: Skylight
- Lewowicki, T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN
- Lipman, M. (2021). *Myślenie w edukacji*. Łódź: Wyd. UŁ
- Lipman, M. i in. (2008). *Filozofia w szkole*. Warszawa: CODN
- Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM
- Michalak, R., Parczewska, T. (2019). *(Nie)obecność. Outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin: Wyd. Nauk. UMCS
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Kraków: Impuls
- Mozrzyńskas, J.W. (2015). *Neurodydaktyka, neurofakty i neuromity*. W: Praca zbiorowa *Problemy dydaktyki fizyki*. Czeszów-Wrocław: Atut
- Nelsen, J. (2015). *Pozytywna dyscyplina*. Warszawa: CoJaNaTo
- Nęcka, E. (1994). *TRoP... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Impuls
- Nęcka, E. (1995). *Trening twórczości*. Kraków: Impuls
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP
- Niemierko, B. (1998). *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*. Gdańsk: Wyd. UG
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2010). *Osobowość, stres czy zdrowie*. Warszawa: Difin
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Żak
- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod*. Warszawa: CEO
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wyd. APS

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem: wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej..., Dziennik Ustaw RP poz. 356, Warszawa 2017, s. 31–59, <https://dziennikustaw.gov.pl/D2017000035601.pdf> [dostęp: 15.12.2022]

Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 (2015). Zgromadzenie Ogólne ONZ

Przyszłość edukacji. Uczyc się, aby stać się (*Futures of Education. Learning to Become / L'avenir de l'éducation. Apprendre à devenir*), https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/UNESCO_-_Futures_of_Education_-_Brochure_-_ENG_3_.pdf [dostęp: 15.12.2022]

Puślecki, W. (1996). *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls

Pyżalski, J., Merecz, D. (2010) (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls

Rafał-Łuniewska, J. (2009). *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła*. Warszawa: ORE

Renzulli, J. (2016). *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity*. W: S.M. Reis (red.), *Reflections On Gifted Education* (s. 55–86), Waco, TX: Prufrock Press

Sajdera, J. (2016). *Uczenie się w kontekście społecznym – tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 42 (8), s. 81–91

Seligman, M.P. (1997). *Optymistyczne dziecko*. Poznań: Media Rodzina

Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wyd. Instytutu Psychologii

Seligman, M.P. (2005). *Prawdziwe szczęście: Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Media Rodzina

Seligman, M.P. (2010). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina

Sikorska, I. (2011). *Bufory stresu. Jak rozwijać odporność psychiczną dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne

Sikorska, I. (2016). *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*. Kraków: Wyd. UJ

Sikorska, I., Adamczyk-Banach, M., Polak, M. (2019). *Zasoby odporności psychicznej dziecka – co wiedzą o nich rodzice i nauczyciele*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 14, nr 2(52), s. 23–39

Sowińska, H. (2011) (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM

Sowińska, H., Michalak, R. (2004) (red.). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Impuls

Sterna, D., Dojer, A. *Ocenianie kształtujące. Dzielimy się tym, co wiemy. Z. 2: Nacobezu., Z. 7: Samoocena i ocena koleżeńska*. Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności: CEO

Sternberg, R., Spear-Swerling, L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk: GWP

Sternberg, R., Jarvin, L., Grigorenko, E. (2018). *Mądrość, inteligencja i twórczość w nauczaniu. Jak zapewnić uczniom sukces*. Łódź: Wyd. UŁ

Strycharczyk, D., Clough, P. (2021). *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*. Gdańsk: GWP

Strzemieczny, J. (2005). *Dlaczego ocenianie kształtujące?*, „Dyrektor Szkoły”, 5, s. 15–18

Szczygieł, M., Cipora, K. (2014). *Falszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji*, „Edukacja”, 2 (127), s. 53–66

- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świągulska (red.). *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Łódź: Wyd. UŁ
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP
- Szmidt, K.J. (2009). *Trening kreatywności*. Gliwice: Helion
- Szmidt, K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź: Wyd. UŁ
- Szmidt, K.J., Bonar, J. (1998). *Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*. Warszawa: WSiP
- Szmidt, K.J., Płóciennik, E. (2020). *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wyd. UŁ
- Śnieżyński, M. (1998). *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków: Wyd. Nauk. PAT
- Taraszkiewicz, M. (1998). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: CODN
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N. (2008). *Socio-cognitive Dynamics in Dyadic Interaction: How do you work together to solve Kohs cubes?*, „European Journal of Developmental Psychology”, 5 (5), s. 561–584, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620701859522> [dostęp: 15.12.2022]
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW
- Tomaszewski, T. (1978). *Człowiek w sytuacji*. W: T. Tomaszewski (red.). *Psychologia*. Warszawa: PWN
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu: kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: WAIP
- Ulman, G. (2005). *Motywowanie uczniów w praktyce*. Warszawa: WSiP
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). *Metoda projektów a możliwości konstruowania przez dziecko wiedzy o sobie i świecie*. W: S. Guz (red.). *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*. Lublin: Wyd. UMCS
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: TRANSHUMANA
- Walker, D.C., Solis, J.F. (2000). *Program i cele kształcenia*. Warszawa: WSiP
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP
- Witerska, K. (2019). *Pedagogika pozytywna, czyli jak odnaleźć supermoce*, „Blżej przedszkola”, 5.212, s. 18–19
- Włoch, R., Śledziwska, K. (2019). *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym? Raport*, Warszawa: Polski Fundusz Rozwoju, DELab UW
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wyd. UJ
- Wragg, E.C. (1999). *Trzy wymiary programu*. Warszawa: WSiP
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01)
- Żytko, M. (2002) (red.). *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Warszawa: Żak
- Żytko M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać. W kontekście badań umiejętności trzecioklasistów*. Warszawa: CKE
- Żytko, M. (2021). *Edukacja w dialogu*. Warszawa: Wolters Kluwer



**WYDAWNICTWA
SZKOLNE
i PEDAGOGICZNE**

wsip.pl

sklep.wsip.pl

infolinia: 801 220 555



orke.pl